



T.C.

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI

İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRMEDE

ÇOCUK/GENÇ OYUNLARININ ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE

BİR ARAŞTIRMA

Hatice BAYSAL

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. İlker H. ÇARIKÇI

Isparta- 2012



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA JÜRİ ONAY SAYFASI

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Hatice Baysal tarafından hazırlanan “İnsan Kaynakları Geliştirmede Çocuk/Genç Oyunlarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bu çalışma, 10/2/2012 tarihinde *SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği* ‘nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından İşletme Anabilim dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Danışman: Prof. Dr. İlker Hüseyin Çarıkçı

Üye: Prof. Dr. Hasan İbicioğlu

Üye: Prof. Dr. Canan Çetin

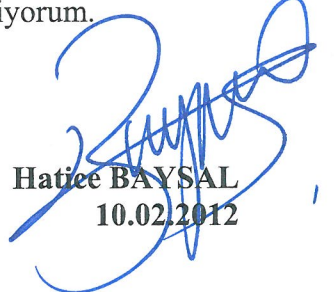
Üye: Prof. Dr. Murat Ali Dulupçu

Üye: Prof. Dr. Murat Okçu

Prof. Dr. Süleyman SEYDİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Bu tezin araştırma safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilim etiğine ve akademik kurallara riayet edildiğini ve tezin akademik kurallar çerçevesinde sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.


Hatice BAYSAL
10.02.2012

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim süresince bilgi ve deneyimleri ile yeni bakış açıları kazanmamı sağlayan ve dar zamanlarında bana çok şeyler anlatabilen, aynı dili konuştuğum danışmanım Prof. Dr. H. İlker Çarıkçı'ya araştırmama ve bana olan inancı başta olmak üzere tüm destekleri ve araştırmanın ötesinde akademisyen kişiliğine sağladığı katkılardan dolayı sonsuz teşekkürler.

Doktora başladığım günden bu güne motivasyon kaynağım ve sıradışı bakış açısıyla bilgi ve ufku genişleten Rektör hocam Prof. Dr. Hasan İbicioğlu'na tüm destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın esas oyuncularını 56 öğrencim, “oyun” deyip geçmediğiniz ve büyük bir isteklilikle uygulamalarda yer aldığınız için içtenlikle teşekkürler. Sizler olmadan bu oyun asla olmazdı.

Analizlerimde bana yardımcı olan ve yol gösteren arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Emel Taşçı Duran ve Öğr. Gör. Veysel Dal'a; huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan Radyo-TV Merkezi'nin yöneticileri Öğr. Gör. Nafiz Akgün ve Uzm. Fatih Kurt'a; görüş ve eleştirileriyle her zaman yanımda olan Okt. Demet Kasap, Okt. Esra Vona Kurt ve Yrd. Doç. Dr. Münire Çiftçi'ye tüm paylaşımları için; tezimin okumalarını yapan kuzenim Yrd. Doç. Dr. Yunus Demirli'ye; çok uzaklardan Ohio'dan manevi desteğini esirgemeyen David Tucker'a; iş arkadaşlarım başta olmak üzere bana yardımcı olan ve beni destekleyen, adını burada yazamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkürler.

Benim oyunlarla dolu bir ortamda büyümemi sağlayan sebebi varlığım anne ve babama ve kızının eğitimini her şeyden önde tutan ufku geniş babama ayrıca; uygulamamla ilgili her türlü koşturmacanın içinde yer alan biricik kardeşim Yüstra Baysal ve eşine; oyunların içerisinde hala var olmamı sağlayan “oyun arkadaşım” minik yeğenim Zeliş'e sonsuz teşekkürlerimle. İyi ki varsınız ve iyi ki hayatımdasınız.

Ayrıca, bu tez çalışmasını 2081-D-09 nolu proje ile destekleyen Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne maddi desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRMEDE ÇOCUK/GENÇ OYUNLARININ ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Hatice BAYSAL

Süleyman Demirel Üniversitesi, İşletme Bölümü Doktora Tezi

264 sayfa, Şubat 2012

Danışman: Prof. Dr. İlker H. ÇARIKÇI

Günümüzde bilgi temelli yeniden yapılanmalar çalışan niteliğini, örgütlerin verimlilik ve rekabet edebilirlik düzeylerini etkileyen başat faktör haline getirmiştir. Örgütler böylece çalışan niteliğini artırmak için insan kaynakları geliştirme çalışmalarına yönelmiştir. Bu çalışmalarda amaca yönelik kurgulanmış oyunlara sıklıkla yer verilmektedir. Buradan hareketle çocuk/gençlerin ev/sokaklarda oynadıkları oyunlar da insan kaynaklarının geliştirilmesinde etkili olabilir mi? sorusu çerçevesinde araştırmamız şekillendirilmiş; liderlik, takım çalışması ve iletişim becerileri açısından oyunların etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışmamızı özgünleştiren ise evcilleştirilmemiş oyunların kullanılmış olmasıdır.

Uygulamaya temel oluşturmak için çocuk/genç oyunlarının yönetsel niteliklerini belirlemek amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. Elde edilen bu verilerden hareketle uygulama şekillendirilmiştir. Uygulama, Süleyman Demirel Üniversitesi İşletme Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulan “Deney Grubu” ve “Kontrol Grubu” ile iki yıllık bir süreçte bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın başında ve sonunda tüm gruplara Beş Faktör Kişilik Testi ön ve son test olarak uygulanmış; ayrıca deney grubu öğrencileri ile uygulama sonunda yarı yapılandırılmış mülakat ve akademik başarılarını ölçmeye yönelik sınavlar gerçekleştirilmiştir.

Çocuk/genç oyunlarının insan kaynakları geliştirme çerçevesinde etkililiğine yönelik araştırma sonunda nitel yöntemle göre liderlik, takım çalışması ve iletişim becerileri açısından olumlu etki gösterdiği; ancak nicel yöntemle göre anlamlı herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının, yöntem tartışmaları açısından dikkat çekici olduğu; yükseköğretim kurumlarındaki işletme eğitimlerinin yeniden yapılandırılması; insan kaynakları geliştirme çalışmalarına kaynak zenginliği sağlaması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnsan Kaynakları Geliştirme, Çocuk Oyunları, Oyun Eğitim İlişkisi, İçerik Analizi, Yönetmelik Yetkinlikler.

ABSTRACT**A RESEARCH OF THE EFFECTIVENESS OF KIDS/YOUTH GAMES IN HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT****Hatice BAYSAL**

Süleyman Demirel University, Department of Business Administration Ph.D Thesis,

264 Pages, February 2012

Supervising: Prof. İlker H. ÇARIKÇI

In present day, knowledge based reconstruction have become a dominant factor on affecting the quality of employees the level of productivity and competitiveness of the organizations. Therefore, with the goal of improving the quality of their employees, the organizations have directed to studies of human resources development. In these studies, goal-oriented constructed games are comonly used. The study was based on the question “Can the games kids/the young play at home/on the street be effective with respect to human resources development?” and aimed at investigating the effectiveness of the games in terms of leadership, teamwork and communication skills. The thing individuating this study is the use of the games, nondomesticated.

In order to provide the study with basis, content analysis was implemented to determine the administrative characteristics of kids/the young games. The study was shaped according to these results. The study was conducted with the senior students of SDU including both control group and experimental group. It was completed in spring terms in two years time. In the beginning and the end of the study, the groups were given Five Personality Scale in pre-test and post-test forms. Besides, semi-structured interview was implemented with the participants from the experimental group and tests were given to measure their academic success.

At the end of the study investigating the effectiveness of kids/the young games in human resources development, the results of the qualitative analysis indicated that games have an effect on children in terms of leadership, teamwork and communication skills. However, the quantitative analysis revealed that there is not a significant effect. Nevertheless, it is thought that there is a striking finding as for methodological discussions. It is also thought that the results will have contributions from several aspects. First, business education in higher education institutions can be restructured. Secondly, kid games can be resources for studies from different fields and human resource development studies.

Keywords: Human Resources Development, Children Games, Games-Education Relationship, Content-Analysis, Administrative Competence

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GRAFİKLER DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRME.....	4
1.1. İnsan Kaynakları Geliştirme: Kavramsal Çerçeve.....	5
1.2. Eğitim ve Geliştirme'nin İK İçerisindeki Konumu.....	8
1.3. Eğitim ve Geliştirme Arasındaki Farklılık.....	11
1.4. İK'nın Tarihsel Arka Planında Eğitim ve Geliştirme	13
1.5. İnsan Kaynakları Geliştirmenin Amacı.....	19
1.6. İnsan Kaynakları Geliştirme Yöntemleri	21
1.6.1. Sunuma Dayalı Yöntemler.....	23
1.6.1.1. Anlatım.....	23
1.6.1.2. Görsel ve İşitsel Teknikler	24
1.6.2. Uygulamalı Yöntemler.....	24
1.6.2.1. Duyarlılık Eğitimi (Sensitivity or T-Group Training)	24
1.6.2.2. Örnek Olay Yöntemi (Case Study)	26
1.6.2.3. Simülasyon Yöntemi.....	28
1.6.2.4. Rol Oynama Yöntemi (Role Playing).....	29
1.6.2.5. İş Oyunları (Business Games).....	30
1.6.2.6. Beklenen Sorunlar Yöntemi (In Basket Training)	31
1.6.2.7. İş Başı Eğitimleri (On The Job Training)	32
1.6.3. Grup Kurma Yöntemleri	32
1.6.3.1. Açık Alan Eğitimleri (Outdoor Training)	33
1.6.3.2. Takım Eğitimi	35
1.6.3.3. Eylem Öğrenimi	36

1.6.4. Teknoloji Destekli Uygulanan Yöntemler	37
1.6.4.1. Multimedya Eğitimi	37
1.6.4.2. Uzaktan Eğitim (Distance Education).....	38
1.6.4.3. Bilgisayar Destekli Eğitim (Computer-Based Training).....	40
1.6.4.4. İnternet- web Kaynaklı Eğitim.....	40
1.7. İnsan Kaynakları Geliştirmede Üniversitelerin Rolü	42
1.7.1. Devlet/ Vakıf Üniversiteleri	42
1.7.2. Şirket Üniversiteleri	46

İKİNCİ BÖLÜM

2. OYUN KAVRAMI VE OYUN KURAMLARI	49
2.1. Oyun Kavramı	49
2.2. Tarihsel Gelişim Sürecinde Oyun	51
2.3. Oyun Kuramları	58
2.3.1. Klasik Kuramlar	58
2.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı (Surplus Energy Theory)	58
2.3.1.2. Eğlence Kuramı (Recreation Theory)	59
2.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı (Practice-Preexercise Theory).....	59
2.3.1.4. Taklit, Tekrar Kuramı (Recapitulation Theory).....	60
2.3.2. Modern Kuramlar	60
2.3.2.1. Uyandırma-Canlandırma kuramı (Arousal Modulation Theory).....	60
2.3.2.2. Psikanalitik Kuram.....	60
2.3.2.3. Zihinsel Kuram (Cognivite Teory)	62
2.3.2.4. Sosyo-Kültürel Yaklaşım (Socio-Cultural Theory)	63
2.3.3. Diğer Yaklaşımlar	65
2.4. Oyunların Nitelikleri	69
2.4.1. İrادی Eylem Olma	69
2.4.2. Benzersiz Olma	69
2.4.3. Zaman ve Mekan Sınırı	70
2.4.4. Kurallara Sahiplik ve Düzen Yaratma	71
2.4.5. Gerilim ve Belirsizlik	72
2.5. Oyunun İki İşlevi: Üstünlük ve Ödül	73
2.6. Etkileşimsel Bağlamda Oyunlar.....	73
2.6.1. Gelişim Perspektifinden Oyunlar ve Etki Boyutu.....	73
2.6.2. Yetişkinler Açısından Oyun ve Oyun İlişkisi	76

2.6.3. Kültür ve Oyun İlişkisi.....	77
2.6.4. İş Dünyasında Oyun ve Oyun İlişkisi	80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRME PERSPEKTİFİNDEN ÇOCUK OYUNLARINA BAKIŞ: OYUNLARIN İÇERİK ANALİZİ..... 83

3.1. Nicel İçerik Analizi	83
3.1.1. Araştırmanın Amacı	85
3.1.2. Araştırma Modeli	85
3.1.3. Evren ve Örneklem	85
3.1.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	86
3.1.5. Sınırlılıkları	87
3.2. Araştırma Bulguları ve Değerlendirme	87
3.2.1. Güvenilirlik Analizi	87
3.2.2. İçerik Çözümlemesi Bulgu ve Yorumları	88
3.2.3. Çocuk Oyunları Bağlamında Türkiye'nin Yönetim Haritası.....	103

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRMEDE ÇOCUK/GENÇ OYUNLARININ ETKİLİLİĞİ: BULGU VE YORUMLAR 106

4.1. Araştırmanın Amacı	106
4.2. Araştırmanın Hipotezleri.....	106
4.3. Araştırmanın Ön Kabulleri/ Varsayımlar	107
4.4. Araştırmanın Yöntemi.....	108
4.4.1. Araştırma Modeli ve Deneysel Desen	109
4.4.2. Evren ve Örneklem	111
4.4.3. Veri Toplama Araçları	112
4.4.3.1. Kişisel bilgiler	112
4.4.3.2. Beş Faktör Kişilik Envanteri (IPIP)	112
4.4.3.3. Mülakat (Görüşme)	116
4.4.3.4. Akademik Başarı Ölçümü	117
4.4.4. Veri Toplama Süreci	117
4.4.5. Verilerin Analizi	119
4.4.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	119
4.4.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	119
4.5. Araştırma Etiği	120

4.6. Araştırmanın Uygulama Basamakları	121
4.6.1. Birinci Yıl Uygulama	122
4.6.2. İkinci Yıl Uygulama	124
4.7. Beş Faktör Kişilik Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
4.7.1. Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
4.7.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
4.7.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
4.7.4. Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
4.8. Mülakat Bulgu ve Yorumları	135
4.8.1. Deneyim	136
4.8.2. Tercih	136
4.8.3. Oyun Algısı	137
4.8.4. Kişisel Gelişim	138
4.8.5. Uygulamanın Devamlılığı	144
4.9. Akademik Başarıya Yönelik Bulgu ve Yorumlar	147
4.9.1. Takım Çalışması	148
4.9.2. Liderlik	153
4.9.3. İletişim	158
4.9.4. Kendini Tanıma ve Yeteneklerin Keşfi	164
4.9.5. Strateji	171
4.9.6. Motivasyon	179
4.9.7. Öz güven	180
4.9.8. Cinsiyet Temelli Farklılaşma	181
4.9.9. Kaos Yönetimi	181
4.9.10. Oyun Algısı	182
SONUÇ VE ÖNERİLER	184
KAYNAKÇA	192
EK 1: Oyunlar Kodlama Yönergesi	1
EK 2: Beş Faktör Kişilik Testi	1
EK 3: SDÜ Etik Kurul Kararı	4
EK 4: Öğrenci Yazılı İzinleri	5

EK 5: Uygulamaya İlişkin Ayrıntılar.....	8
ÖZGEÇMİŞ.....	46

KISALTMALAR

SDÜ	Süleyman Demirel Üniversitesi
İK	İnsan Kaynakları
İKY	İnsan Kaynakları Yönetimi
İKG	İnsan Kaynakları Geliştirme
M.Ö.	Milattan Önce
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AB	Avrupa Birliği
MBA	Master of Business Administration
İETT	İstanbul Elektrik, Tramvay ve Tünel İşletmeleri
MUD	Multi-user Dungeon
MMOPRG	Massive Multiplayer online role-playing game
IPIP	International Personality Item Pool
İİBF	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
SPSS	Statistical Package For Social Sciences

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Eğitim ve Geliştirme Arasındaki Farklılıklar	13
Tablo 2. İşletmelerin Eğitim ve Geliştirme Çalışmaları	19
Tablo 3. Johari Penceresi'nde Bölgeler	25
Tablo 4. Yüksek Öğrenim ve Eğitim Bazında Ülke Sıralamaları	45
Tablo 5. İşletmelerin Eğitim ve Geliştirme Çalışmaları	47
Tablo 6. Oyunun Derlendiği Bölge	88
Tablo 7. Oyunun Niteliği	90
Tablo 8. Oyunun Derlendiği Bölge&Oyunun Niteliği	91
Tablo 9. Oynayanlar Açısından Oyunun Türü	92
Tablo 10. Oyundaki Cinsiyet Ağırlığı	93
Tablo 11. Oyundaki Cinsiyet Ağırlığı&Oyunun Niteliği	94
Tablo 12. Oynama Ve Oyunlarda Karmaşıklığın Altı Boyutu Üzerindeki Cinsiyet Farklılığı	95
Tablo 13. Oyunda Lider Varlığı	96
Tablo 14. Oyunda Lideri Belirleme Biçimi	96
Tablo 15. Oyunda Ebenin Varlığı	97
Tablo 16. Oyunda Ebe Belirleme Tarzı	97
Tablo 17. Ebenin Oyundaki Rolü	98
Tablo 18. Ebenin Oyundaki Konumu	98
Tablo 19. Oyunun Niteliği&Ebenin Oyundaki Rolü	99
Tablo 20. Oyunda Ödül	100
Tablo 21. Oyunda Ceza	100
Tablo 22. Oyunun Sonlanma Biçimi	101
Tablo 23. Oyunun Dil Gelişimine Katkısı	102
Tablo 24. Oyunun Bilişsel Gelişime Katkısı	102
Tablo 25. Oyunun Niteliği&Bilişsel Gelişime Katkısı	103
Tablo 26. Oyunun Sosyal Gelişime Katkısı	103
Tablo 27. Deneysel Tasarım	110
Tablo 28. Birinci Yıl Uygulama Planı	122
Tablo 29. İkinci Yıl Uygulama Planı	124
Tablo 30. Birinci Yıl Deney Grubu Ön Test- Son Test İstatistik Verileri	127
Tablo 31. İkinci Yıl Deney Grubu Ön Test- Son Test İstatistik Verileri	128

Tablo 32. Birinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Ön Test İstatistiki Verileri	129
Tablo 33. İkinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Ön Test İstatistiki Verileri	130
Tablo 34. Birinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Son Test İstatistiki Verileri.....	131
Tablo 35. İkinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Son Test İstatistiki Verileri.....	132
Tablo 36. Birinci Yıl Kontrol Grubu Ön ve Son Test İstatistiki Verileri	134
Tablo 37. İkinci Yıl Kontrol Grubu Ön ve Son Test İstatistiki Verileri	135

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İnsan Kaynakları Pusulası.....	10
Şekil 2. İnsan Kaynakları Geliştirmenin Ana Yönleri	11
Şekil 3. İnsan Kaynakları Çarkı	20
Şekil 4. Deneysel Modellerin Simgesel Görünümü.....	109

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. İşletmelerin İKG Yöntemlerini Tercih Oranları	22
Grafik 2. Oyunların İllere Göre Görünümleri (İlk 20 İl)	89
Grafik 3. Oyunların İl Bazında Görünümü (İlk 4 il).....	90

GİRİŞ

20. Yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve günümüzde etkisi artarak devam eden bilgi temelli yeniden yapılanmalar, insan kaynağının sahip olduğu niteliğin verimlilik ve rekabet üzerindeki olumlu etkisinin fark edildiği bir dönem olmuştur. Örgüt kültürü alanında meydana gelen gelişmeler, artan rekabet, değişim, teknolojik yenilikler, küreselleşme, çokuluslu şirketlerin yaygınlaşması, uluslararası işletmeciliğin gelişmesi örgüt çalışanlarına bütüncül bir açıdan bakılmasını ve bunun bir süreç olarak ele alınmasını gerekli kılmış, bu bağlamda da insan kaynaklarının önemi giderek artmıştır.

Son yıllarda sermaye faktörü fiziki bir değer kadar fiziki olmayan değerleri de içine alabilen geniş kapsamlı bir üretim faktörü olarak kabul görmüş ve burada “Sosyal Sermaye” ve “Beşeri Sermaye” kavramları ortaya çıkmıştır. Sosyal sermaye kavramı toplumu oluşturan fertler, sivil toplum örgütleri ve kamu kurumları arasındaki koordinasyon faaliyetlerini kolaylaştırarak toplumun üretkenliğini arttıran, güven, norm ve iletişim ağı özellikleri (Temple, 2001: 83) şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal sermaye ekonomik açıdan ise, kişi ve kurumlar arası güvene dayalı ilişkilerin, ekonomik etkinliğe ve üretime yansması şeklinde kabul edilmektedir (Karagül vd, 2005: 39). Bu açıdan insan kaynakları geliştirme makro düzeyde, bir toplumu oluşturan tüm bireylerin kuramsal ve uygulamaya ilişkin bilgilerini, niteliklerini arttırmayı kapsayan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Karakütük, 1997: 120). Beşeri sermaye ise çalışanların sahip olduğu bilgi, tecrübe ve sağlık düzeyine bağlı olarak üretime yapmış olduğu ilave katkıları kapsamaktadır (Karagül, 2005: 39). İnsan kaynağını geliştirme mikro düzeyde de işletmelerdeki insanların yetiştirilmesi ve örgütsel gelişimle ilgilenmektedir (Karakütük, 1997: 120-121).

Günümüzde örgüt çalışanı artık yalnızca bir görevi yüklenen değil, örgütün ortak amaçlarına ulaşması için çaba gösteren kişi olarak değerlendirilmektedir. Böylece örgüt çalışanının ortak amaçlar doğrultusunda yeteneklerini, fikirlerini ve becerilerini örgüt için tümüyle harekete geçirmesinin ve bu yetilerini geliştirmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Araştırmalar ve uygulamalar, iyi yetiştirilmiş, becerikli insan kaynağına sahip örgütlerin böyle bir kaynağa sahip olmayanlara

oranla daha etkili ve verimli çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle de örgütler nitelikli insan kaynağına sahip olmak, mevcut insan kaynağını en iyi şekilde yönetmek ve geliştirmek güdüsüyle hareket etmektedir. Bu doğrultuda örgütler insan kaynağını geliştirme çalışmalarını kendi bünyelerinde oluşturdukları eğitim birimleri aracılığı ile ya da dışarıdan hizmet satın alımı yoluyla gerçekleştirmektedir. Birbirinden farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı bu programlarda, çalışanların işleri ile ilgili bilgileri öğrenmelerinin ötesinde yönetsel yetkinliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda iş oyunları, açık alan eğitimleri gibi yöntemlerin içeriğinde, bir amaca yönelik kurgulanmış veya drama içerikli oyunlara yer verildiği görülmektedir.

Smith (1988), kuramsal olarak oyunun idealleştirilmesi ve evcilleştirilmesi olmak üzere iki eğilimin ortaya çıktığından bahsetmektedir. Örgütlerdeki programlı, yönlendirilmiş ve disipline edilmiş oyunların evcilleştirilmiş yani “iyi oyunlar”; bahçe ve sokaklardaki oyunların “kötü oyun” anlamına geldiğini belirtmektedir (Arslan, 2010: 12). İnsan kaynaklarını geliştirme çerçevesinde evcilleştirilmiş yani programlı, yönlendirilmiş oyunlar kullanılmaktadır ki bunların çoğu amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş oyunlardır. Araştırmamızı özgün kılan nokta ise evcilleştirilmemiş oyunlardan oluşan bir uygulamanın yapılmasıdır.

Bilişsel gelişim ve yaratıcı düşünce gibi açılardan tartışılan oyunların insanın bebeklik döneminden başlayarak duygusal, fiziksel, bilişsel ve sosyal yönden gelişmesini sağladığında araştırmacılar hemfikirdir. Roberts ve Smith (1963) çocuk oyununu, kişilik ve kültürün hem doğrucusu hem de etkileyicisi olarak nitelendirmiştir. Bu yaklaşımlardan hareketle evcilleştirilmemiş oyunların insan kaynağını geliştirme açısından etkililiği araştırma konumuzu oluşturmuştur. Araştırma işletme bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilecek; öğrencilerin iletişim, liderlik ve takım çalışmasına ilişkin yetkinliklerinde oyunların bir etkisinin olup olmayacağı araştırılacaktır. Çünkü örgütlere potansiyel yönetici adaylarını ve girişimcileri donanımlı bir şekilde ileten kaynaklardan biri de yüksek öğretim kurumlarıdır.

Uygulamaya temel oluşturması için öncelikle çocuk/gençlerin sokaklarda ya da evlerde oynadıkları oyunlara içerik analizi uygulanarak, oyunların içeriğindeki

yönetmel özellikler araştırılacaktır. Bu çerçevede yapılan içerik analizinde oyunların iletişim becerileri, liderlik, takım çalışması, stratejik yönetim, kaos yönetimi, motivasyon gibi yönetmel özelliklere ilişkin kanıtlar aranacak ve sonuçlar doğrultusunda araştırmanın uygulaması gerçekleştirilecektir.

Uygulama, iki yıl ayrı ayrı olmak üzere Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllülerin oluşturduğu “Deney Grubu” ile bahar yarıyılında gerçekleştirilerek; ayrıca “Kontrol Grubu” oluşturulacaktır. Deney grubu ile yapılan derslerde çocuk/genç oyunları kullanılırken, kontrol grubunun eğitim-öğretim yönteminde herhangi bir değişiklik yapılmayacak, geleneksel eğitim-öğretim yöntemi devam ettirilecektir. Uygulama başında ve sonunda tüm gruplara Beş Faktör Kişilik Testi ön ve son test olarak uygulanacaktır. Araştırmada nicel yöntemin yanı sıra nitel yöntem de kullanılarak; oyunların etkililiği, deney grubu öğrencileri ile uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış mülakat ve akademik başarılarını ölçmeye dönük sınavlarla araştırılacaktır.

Araştırma sonunda, insan kaynaklarını geliştirme çalışmalarında çocuk/genç oyunlarının etkililiği araştırılmış olacak; yüksek öğretim kurumlarının işletme eğitim yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesi için öncü bir adım atılmış olacak ve bunun yanı sıra AB’nin eğitim reformları çerçevesinde Türkiye’nin de katıldığı Bologna Sürecine yüksek öğrenim çıktıları ve öğrenci yetkinlikleri bazında katkı sağlanmış olacak; çocuk/genç oyunlarına farklı disiplinlerin ilgisi çekilerek disiplinlerarası yeni araştırmalara temel oluşturulacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRME

Örgütlerdeki insan unsurunun önemi, klasik yönetim anlayışına yöneltilen eleştiriler sonrasında neo-klasik dönemle birlikte vurgulanmaya başlamıştır. Bu alanda öncü kabul edilen Hawthorne çalışmaları çalışanların tükenme ve verimlilik düzeyleri üzerinde çalışma saatleri, dinlenme zamanları ve çalışma ortamının aydınlığı, ısısı gibi fiziki özellikler üzerinde durmuşlar; ancak araştırma sonuçlarına göre, çalışanların verimliliğinde işgörenler arasındaki dostluk, arkadaşlık ve pozitif çalışma ortamının önemli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Aktan, 1999). Kurt Lewin önderliğindeki başka bir araştırmada, yönetici duyarlılığı ve iletişim gücünün çalışan verimliliği üzerindeki etkisi bulunmuştur. Daha sonra, Maslow’un insanın ihtiyaçlarını önceliklendirdiği “ihtiyaçlar hiyerarşisi”; McGregor’un insanların karakteristik özelliklerini açıklayan X ve Y teorisi (İbicioğlu, 2011: 10); İngiltere’de Tavistock Enstitüsü araştırmaları Neo-Klasik dönemde Klasik teorinin katı ve insan faktörünü dikkate almayan yapısına bir rahatlık vermek ve her bireyi, performansını etkileyen duygular ve sosyal yönleri olan varlıklar şeklinde kabul etmek suretiyle yönetime uzun vadeli bir katkı sağlamıştır. İnsan ilişkileri hareketinin öne çıkardığı fikirlere bağlı olarak örgütlerde personel bölümünün faaliyet alanı ve vizyonu genişleyerek çalışanların işe oryantasyonundan, motive edilmelerine; ekonomik, sosyal ve psikolojik açılardan tatmin edilmelerine kadar birçok konuyu kapsamaya başlamıştır. Yönetim alanında yeni fikirler, yaklaşımlar ve kavramlarla birlikte personel yönetiminden İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)’ne geçiş yaşanmış; bu anlayışla birlikte de potansiyel kalifiye işgücünü örgüte çeken bir fonksiyon olmasının yanında, bu işgücünü geliştirme ve örgütte sürekli istihdam etme sürecini ifade eden bir dönüşüm yaşanmıştır (İbicioğlu, 2011: 10-12).

İlgili literatürde “İnsan Kaynakları” kavramının ilk defa 1817 yılında, ünlü ekonomist Springer tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir. Ancak, İnsan Kaynakları Yönetimi kavramının içerik olarak bir bütünlüğe kavuşmasının Taylor ve Fayol’un yönetim alanındaki fikirleri ile birlikte gerçekleştiği kabul edilmektedir (Aykaç, 1999: 18).

İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), İngilizce “Human Resource Management” ve Fransızca “Gestion Des Ressources Humanies” karşılığı olarak kullanılan bir kavramdır. İKY, yeni gelişen ve geçiş süreci yaşayan bir kavram olduğu için genel kabul gören bir tanımı henüz yapılamamış (Tortop vd, 2007:15-16); bazı tanımlarda personel yönetimine çağdaş bir bakış açısı olduğu (Canman, 1995: 55) belirtilirken; bazı tanımlarda geliştirmeye de vurgu yapılarak örgütün hedefleri doğrultusunda insan kaynağının en verimli şekilde kullanılmasını, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasını ve mesleki bakımdan gelişmelerinin sağlanması (Palmer ve Winters, 1993: 25); örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yeni insan kaynakları sağlamayı, sahip olduğu insan kaynaklarını muhafaza etmeyi ve geliştirmeyi içeren faaliyetler bütünü olarak belirtilmiştir. Bu tanımlamalar İnsan Kaynakları Geliştirme (Human Resources Development) kavramını da işaret etmektedir.

İnsan kaynakları geliştirme (İKG), insan kaynakları kavramı makro düzeyde düşünüldüğünde bir toplumu oluşturan tüm bireylerin kuramsal ve uygulamaya ilişkin bilgilerini, niteliklerini arttırmaktan oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Yani makro düzeydeki insan kaynağı toplumu oluşturan fertler, sivil toplum örgütleri ve kamu kurumları arasındaki koordinasyon faaliyetlerini kolaylaştırarak toplumun üretkenliğini arttıran, güven, norm ve iletişim ağı özelliklerini (Temple, 2001: 83) içeren “Sosyal Sermaye” şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal sermaye ekonomik açıdan, kişi ve kurumlar arası güvene dayalı ilişkilerin, ekonomik etkinliğe ve üretime yansması şeklinde kabul edilmektedir (Karagül vd, 2005: 39). İKG, insan kaynakları kavramı mikro düzeyde düşünüldüğünde ise işletmelerdeki insanların geliştirilmesi ve örgütsel gelişimle ilgilenmektedir. Yani çalışan emeğin sahip olduğu bilgi, tecrübe ve sağlık düzeyine bağlı olarak üretime yaptığı ilave katkı (Karagül vd, 2005: 39) olarak tanımlanan “Beşeri Sermaye” ile ilgilidir. Araştırmamızın çerçevesini mikro düzeyde insan kaynağı geliştirme oluşturmaktadır.

1.1. İnsan Kaynakları Geliştirme: Kavramsal Çerçeve

Ortaya çıktığı 1970’li yıllardan bu yana İKG kavramının tanımı, pek çok kez yapılmıştır. “İnsan Kaynakları Geliştirme” terimi, Leonard Nadler tarafından 1969 yılında Miami’de Amerikan Topluluğu’nun Eğitim ve Geliştirme Konferansı’nda tanıtılmış (Wilson, 2005: 8) ve daha sonra 1970 yılında “Davranış değişikliği

oluşturmak için tasarlanmış ve belirli bir süre içerisinde yapılan bir dizi planlı faaliyet” olarak tanımlanmıştır (Swanson ve Holton, 2001: 4). Nadler İKG’yi eğitim (training), geliştirme ve eğitim (education) faaliyetlerini kucaklayan kapsayıcı bir kavram olarak görmektedir (Pedersen, 2000: 1).

Nadler’den sonra İKG’nin pek çok tanımı yapılmış; ilk tanımlar bireylerin işle ilgili yetenek ve öğrenme kapasiteleri üzerine odaklanırken yıllar itibariyle gelişerek grup ve örgütlerin gelişimi ve öğrenme kapasitelerini; bireyin yeteneklerinin gelecekteki işler için de geliştirilmesini içerecek şekilde genişlemiştir. Craig (1976) insan potansiyelini geliştirme amacına odaklanmış faaliyetler olarak; Jones (1981) örgütü de kapsayacak şekilde hem örgüt hem de kişisel hedeflere ulaşılmasına odaklanmış işle ilgili yeteneklerin sistemik bir gelişimi olarak; McLagan (1983) gelecek perspektifinden bakarak eğitim ve gelişim ayırımını yapmış ve bireylerin şimdiki ve gelecekteki işlerini gerçekleştirmelerini sağlayacak önemli yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak planlı öğrenme, değerlendirme faaliyetleri olarak; Chalofsky ve Lincoln (1983) öğrenme tabanlı müdahalelerin geliştirilmesi ve uygulanması yoluyla insan ve örgütsel gelişim ve etkililiğini optimize etmek amacıyla bireylerin, grupların, toplulukların ve örgütlerin öğrenme kapasitesini arttıran çalışma ve uygulamalar olarak; Swanson (1987) kişisel yetenekler sayesinde bir örgütün performansını artırma süreci olarak; Watkins (1989) işletmelerin işle ilgili birey, grup ve örgütsel öğrenme kapasitelerini uzun dönemli teşvik etmek için çalışma ve uygulama içerikli bir alan olarak; Swanson (1995) performans artırmak amacıyla çalışan eğitim ve geliştirme ile örgüt geliştirme sürecinde uzmanlıkları için fırsat yaratılması ve geliştirmelerini içeren bir süreç olarak (Swanson, 2001: 4-8); Desimone, Werner ve Harris yeni bir terim ancak yeni bir kavram olmadığını belirterek (Pedersen, 2000: 1), üyelerine mevcut ve gelecekteki iş taleplerini karşılamada gerekli becerileri öğrenmeleri için fırsatlar sağlayan bir organizasyon tarafından tasarlanan sistematik ve planlı faaliyetler kümesi olarak tanımlamışlardır (Haslinda, 2009:180-181).

İnsan kaynağını geliştirme faaliyetleri çerçevesinde çalışanların bilgi, beceri, yeteneklerinin geliştirilmesi için planlanıp yürütülen eğitim ve geliştirme kavramlarının yönetim ve eğitim literatüründe kullanımları; “education, training,

teaching, learning ve development” kavramlarının Türkçe alanyazındaki karşılıkları farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

İngilizce’de personel eğitimi için “training” kelimesi kullanılmaktadır. Bu kelimenin Türkçe’deki uygun karşılığı eğitim değil “alıştırma” dır (Ergin, 2002: 122). Training, Türkçe kaynaklarda pek yaygın olarak kullanılmamakla beraber çok ender de olsa “yetiştirme/ yetiştirim” olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle Türkçe eğitim bilimi yazınında yetiştirim yerine, hem yetiştirim hem de eğitim anlamında sadece eğitim kullanılmaktadır. Eğitime hem eğitim hem de yetiştirim anlamları birlikte yüklenmektedir. Bu kavramların İngilizce karşılıklarına bakıldığında zaman, eğitim (education) yerine yetiştirim (training) sözcüklerinin daha yaygın kullanıldığı görülmektedir.

Yetiştirim, eğitimin mesleki olan boyutudur (Duman, 2003: 4). Mincer (1968), yetiştirmeyi (training), hem okuldaki eğitim sürecini hem de işteki öğrenme süreçlerini içerecek biçimde kullanmaktadır. Yetiştirme, “beceri kazandırmak veya işgücü verimliliğini geliştirmek için yapılan yatırımlar” olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 1994: 755). Çıraklık eğitimi ya da hizmet içi eğitim kavramlarındaki eğitim aslında yetiştirimdir (Duman, 2003: 4). Swanson ve Holton (2001: 33) çıraklığı eğitim ve geliştirme açısından temel ve kalıcı etkisi olan okul dışı bir eğitim kurumu olarak belirtmiş; çıraklığın, ilk örneğini oluşturan anne ve babadan çocuğa bilgi ve yetenek aktarımında tüm yönleriyle kalıcılığına dikkat çekmişlerdir. Karmel, yetiştirme (training) kavramını mesleki becerilerin kazanılması olarak tanımlamıştır (Karmel,1984:197). Ancak bu gün mesleki beceriler, sadece teknik bilgi ve becerinin ötesinde sosyal beceriler edinmeyi de içeren bir hale gelmiştir (Alauf, 1991: 31).

Eğitim sözcüğünün İngilizce karşılığı olan “education”, Latince beslemek anlamına gelen “educare” ve dışarı çekmek, ortaya çıkarmak, bir yere doğru götürmek anlamına gelen “educere” sözcüklerinden türetilmiştir. Türkçe’nin eski kaynaklarında ise “yetiştir, besle, özen göster, bak” anlamına gelen “igit” şeklinde kullanılmıştır. “igitgen”, eğitimci’dir. Öğretim, İngilizce’de “teaching” ya da “instruction”, Fransızca’da “enseignement”, Almanca’da “lehren veya ausbildung”

sözcüklerine karşılık gelmektedir. Eski Türkçe’de ise öğretimin karşılığı olarak “tedrisat” kullanılmaktadır (Duman, 2003: 3- 6).

Sözlük anlamlarına bakıldığında: AB Terimleri Sözlüğü (2009:313)’nde “training” öğrenim, staj, mesleki eğitim olarak belirtilmektedir. Avrupa Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu’nda training “eğitim ve yetiştirme” anlamında kullanılmıştır (Chishome, 2000: 60). Oxford İngilizce Sözlük eğitimi, herhangi bir meslek, sanat ya da zanaat içindeki pratik bir eğitim olarak tanımlamaktadır (Garavan, 1997: 40). CEDEFOP (The European Centre For The Development of Vocational Training) tarafından 1996 yılında 9 Avrupa dilinde yapılan mesleki eğitim (vocational training) tanımında, özellikli bir iş için gerekli bilgi ve becerileri öğretmek için tasarlanmış bir dizi faaliyet veya program olarak belirtilmiştir. Yetiştirimin (training) genellikle iş yerlerinde, eğitimin (education) ise eğitim kurumlarında yer aldığı kaydedilmiştir (Wilson, 2005: 4-5). Ama, yetiştirim (training)’in eğitim (education)’in bir parçası olduğu; bu iki sürecin de geliştirme kavramından ayrı tutulamayacağı belirtilmektedir (ITDE, ty.:1). Eğitim ve yetiştirimin amaçları arasındaki farklılık kullandıkları teknik ve stratejilerde yatmaktadır (McDaniel ve Brown, 2001: 6).

AB Terimleri Sözlüğü (2009: 96)’nde “development” kalkınma, gelişme olarak belirtilmektedir. Oxford İngilizce Sözlük’te geliştirme; bir fiil veya geliştirme süreci olarak; yavaş yavaş açığa çıkma ya da büyüme olarak tanımlanmaktadır. İKY/İKG literatüründe ise gelişme, hem çevrenin dış gerçekliği hem de örgütsel amaçlar ve gelişmekte olan kişinin kendi içsel gerçekliği gibi kavramlar olarak yer almaktadır (Garavan, 1997:40). Gelişme, bilinçli bir öğrenme yoluyla bir kişinin yeteneğini gerçekleştirme veya geliştirmesidir. Gelişim programları genellikle, planlı çalışma ve tecrübe unsurları içermekte ve sık sık bir koçluk ya da danışmanlık kuruluşu tarafından desteklenmektedir. Bu tanım daha sonra "bir kişinin yeteneği"nden "bir kişinin veya bir grubun yeteneği" olarak genişletilmiştir. Böylece artan örgütsel öğrenme kavramı yansıtılmıştır (Wilson, 2005: 6).

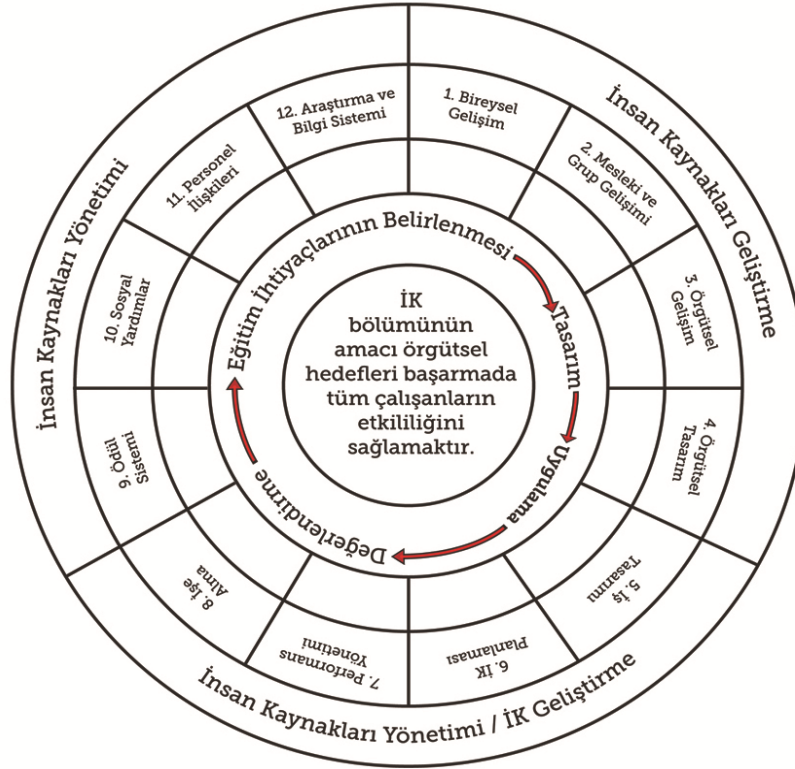
1.2. Eğitim ve Geliştirme’nin İK İçerisindeki Konumu

İnsan Kaynakları Geliştirme alanında en yaygın tanınan kuruluşlardan biri olan Amerikan Yetiştirme ve Geliştirme Kurumu (American Society for Training

and Development- ASTD) 1980’li yıllarda alanı “insan kaynaklarının yönetilmesi” ve “insan kaynaklarının geliştirilmesi” biçiminde iki ana bölümde ele almaya başlamıştır (Aydın, 2001: 214). Bir şemsiye terim olan İnsan Kaynakları çatısı altında İKY: işe alma, ücret, çalışanların uyumluluk sorunlarını; İKG ise örgütsel gelişim, kariyer gelişimi, eğitim/yetiştirme (training) ve gelişimi kapsamaktadır. Hepsi tarafından kabul edilmemekle birlikte araştırmacıların büyük bir çoğunluğu insan kaynakları içinde geliştirmenin kesin sınırları ile ilgili İKG’nin üç temel bileşeni olarak “örgüt geliştirme, kariyer geliştirme, eğitim ve geliştirme” yi göstermektedir (Chalofsky,1989; Jacobs, 1989; McLagan, 1983; Swanson & Holton, 2001). Swanson ve Holton İKG’nin iki ana işlevi olduğunu, bunlardan ilkinin örgüt geliştirme diğerinin de personel eğitim ve geliştirme olduğunu belirtmektedir. Eğitim ve geliştirme öncelikle bireyler ve örgütsel bağlılığın nasıl oluşacağı üzerine odaklanırken; örgüt geliştirme öncelikle bireylerle nasıl bağlantı kurulacağı ve örgütlenme düzeyine odaklanmaktadır (Kong, 2009: 12-16). İKG içinde şaşırtıcı ve kendi çerçevesini kıran gelişmelerden biri, bireysel, örgütsel ya da iş süreçlerine odaklanmanın ötesinde topluluklar, toplumlar, ülkeler ve dünyanın gelişimini de kapsamına dahil etmesidir (Kuchinke, 2010: 580).

Wilson (2005: 15), İK içinde İKY ve İKG’nin sınırlarını, ilişki ve işleyişini “İnsan Kaynakları Pusulası” üzerinde ayrıntılı olarak göstermektedir. Odağında İK bölümünün örgütsel hedefleri başarmada tüm işçilerin etkililiğini sağlama amacı bulunan pusulada, bu amaç için eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, tasarımı, sağlanması ve değerlendirilmesi yer almaktadır. Pusulada; İKY; İKY ve İKG; İKG olmak üzere üç ayrı bölgede 12 farklı etkinlik görülmektedir. Bunlar İKG bölgesinde bireysel gelişim, mesleki ve grup gelişimi, örgütsel gelişim, örgütsel tasarım; İKY ve İKG bölgesinde iş tasarımı, İK planlaması, performans yönetimi, işe alma ve personel alımı; İKY bölgesinde de ödül sistemi, çalışana yardım, personel ilişkileri, araştırma ve bilgi sistemidir. Bu ayırımda İKG bireysel, grup ve örgüt bazında gelişime odaklanırken; planlama, tasarım ve yönetim kısımları İKG ve İKY’nin ortak alanında gösterilmektedir.

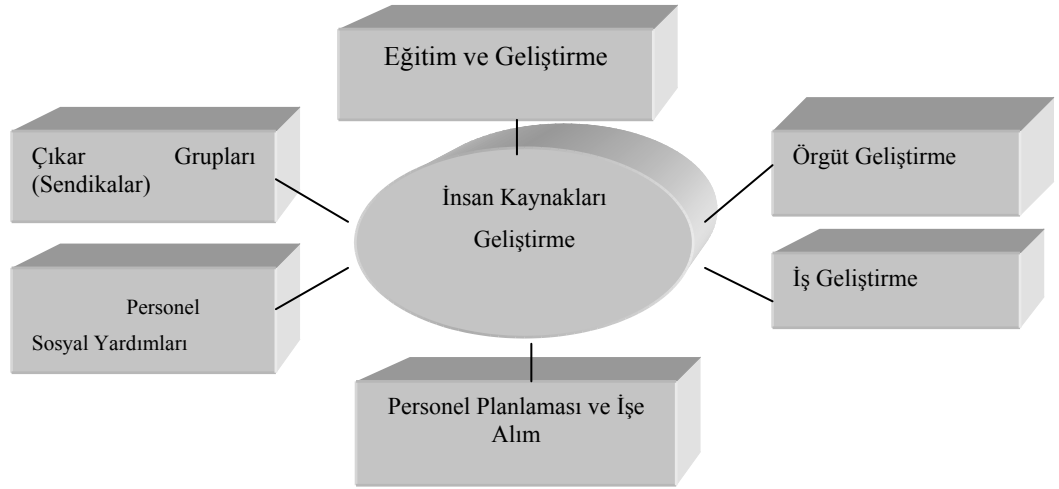
Şekil 1. İnsan Kaynakları Pusulası



Kaynak: J. P. Wilson, Human Resource Development: Learning & Training For Individuals & Organizations, 2005.

Watkins'e (1991: 253) göre; İKG uzun vadeli gelişme, işle ilgili öğrenme modelleri ve örgütlerde birey, grup ve örgütsel düzeylerdeki sonuçlarla ilgilenmektedir. Eğitim ve geliştirme sürekli devam eden bir süreç olarak bireysel ve örgütsel büyümeyi daha ileriye taşımak için teknik, insan, kavramsal ve yönetsel gibi yeterlilikleri geliştirmeyi hedeflemektedir (Olaniyan ve Ojo, 2008: 327). İnsan kaynaklarının geliştirilmesi; eğitim ve geliştirmenin, örgütsel ve kariyer gelişiminin birey, grup ve örgütsel etkililiği geliştirecek şekilde entegre bir biçimde kullanılması anlamına gelmektedir (Noe, 2008: 39).

Şekil 2. İnsan Kaynakları Geliştirmenin Ana Yönleri



Kaynak: Pat Hargreaves, Peter Jarvis, (2000), The human resource development handbook, Revised edition, Stylus Publishing, USA, (p.11).

1.3. Eğitim ve Geliştirme Arasındaki Farklılık

İnsan kaynaklarını geliştirmenin odak noktasını, “hangi işi yaparsa yapsın bütün çalışanlar geliştirilebilir” fikri oluşturmaktadır. Bu yaklaşım önceleri yönetim düzeyindeki planlama, organize etme, yönlendirme, denetleme, karar verme gibi daha çok yönetim becerileri ile ilgili sayılabilecek özelliklerin kazandırılması, yöneticiliğe dönük bir kariyere yönelmiş kişiler için düşünülmüştür. Ancak son yıllarda diğer çalışanların da bu tür becerilerinin geliştirilmesi düşüncesi kabul görmektedir. Teknolojik değişmeye paralel olarak iş dünyasında yaşanan yeni gelişmeler, daha nitelikli elemanlar ve hizmet kalitesi gibi konuların önem kazanması ile (Ergin, 2002: 122) örgütler, uluslararası rekabet edebilirlik düzeylerini yükseltmek; verimlilik ve karlarını maksimize etmek için çalışanlarını güçlendirme ve becerilerini geliştirme gerekliliği ile karşı karşıya kalmışlardır.

Örgütlerdeki yetiştirme (training) faaliyetleri iş odaklı olup mevcut işin iyileştirilmesi veya belirli bir işi gerçekleştirmek için çalışanın bilgi ve becerilerinin güncellenmesini içermektedir. Eğitim (education) ise bilgi odaklı olup, çalışanın tüm çevresini anlaması ve genel bilgileri kazanması ile ilgilidir. Geliştirme ise kariyer odaklıdır ve bir çalışanın yalnızca mevcut işlerle ilgili beceri ve yetkinlik kazanmalarıyla değil gelecekteki yöneticilik görevlerine odaklanmaktadır (Tulsian ve Tulsian, 2005: 121; Kriemadis ve Kourtesopoulou, 2008:32) ve bu odaklanma

kişisel bilgi, beceri ve yeteneklerin gelecekteki iş veya statüleri etkileyecek şekilde geliştirilmesini amaçlayan sistematik çabalardan oluşmaktadır (Aguinis ve Kraiger, 2009: 452).

Geliştirme genellikle eğitim kavramıyla karıştırılmakta; eğitim ve geliştirme terimleri çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Khalil, 2007: 53). Ancak bu iki terim doğası, amacı ve kapsamı gibi çeşitli açılardan farklılıklar içermektedir. Eğitimin asıl amacı, belirli bir işi yapan veya görevi yerine getirmeye çalışan bireyin işi yaparken kullandığı becerileri geliştirmektir (Mercin, 2005:133). Bir başka deyişle çalışanın belirli bir işi yapmak için bilgi ve becerisini artırdığı bir sanattır (ITDE, ty.:1). Eğitimin önemli bir yanını da çalışanlara yeni bilgiler öğrenme, mevcut bilgi ve becerilerini güçlendirmenin yanında en önemlisi işteki etkiliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek yeni seçenekleri düşünmeleri için fırsat tanınması oluşturmaktadır (Salvi, <http://www.amherst.edu>, 22.08.2011).

Geliştirmenin amacı ise, çalışanın yaptığı işi ve örgütü daha kapsamlı bir bakışla görebilmesini sağlamaktır (Mercin, 2005:133). Yani geliştirme, eğitimden daha geniş bir kavramdır. Eğitim güncel bir iş için verilen talimat anlamına gelirken, gelişme daha çok örgütün genel ve uzun vadeli ihtiyaçları ile ilişkilidir (Khalil, 2007: 53). Yetiştirme (training) genel eğitimden daha kısa bir süre içinde tamamlanmaktadır ve daha çok sonuç odaklıdır (Garavan, 1997: 40). Bu iki yaklaşım arasındaki en önemli farkı ise, eğitiminin şimdiki zamana, geliştirmenin ise daha geleceğe dönük bir perspektife sahip olması oluşturmaktadır (Ergin, 2002: 122).

Eğitim ve geliştirme arasındaki öğrenme sürecinin doğası da farklıdır. Geliştirme organik öğrenme uygulamalarını vurgulama eğilimindedir ve ne yapabilirlerden ziyade bireysel değişime odaklanmaktadır. Geliştirme düşündüğü, yaptığı ve hissettiğini öğrenmeyi içerirken; eğitim ise mekanistik bir şekilde öğrenmeyi içermektedir (Garavan, 1997: 41-42). Eğitim ve geliştirme arasındaki temel farklılıklar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. Eğitim ve Geliştirme Arasındaki Farklılıklar

Eğitim (Training)	Geliştirme
Kısa vadeli bir süreçtir.	Uzun vadeli bir süreçtir.
Sistemli ve organize prosedür kullanır.	Sistematik ve organize prosedürleri kullanır.
İdari personel, astların eğitimlerinde yetenek kazanır.	İdari personel, kavramsal ve teorik bilgi ve becerileri yöneterek elde eder. Bu nadiren kullanılmaktadır.
İdari olmayan personel, belli bir amaç için teknik beceri ve bilgi sahibidir.	İdari olmayan personel, uzun vadeli bir amaç için teknik beceri ve bilgi sahibidir.
Öncelikle iş teknik beceri öğrenmekle ilgilidir.	Esas olarak uzun vadeli yönetim geliştirme süreci için yararlıdır.

Kaynak: ITDE, Introduction to Training, Development and Education, Lesson 1. p: 7.

İKG'nin "eğitim (education)" temelli olduğu belirtilirken genel anlamda eğitimden söz edilmekte ve "insanların bilgiyi anlama ve yorumlama yeteneklerini geliştirme" nin önemine vurgu yapılmaktadır (Ergin, 2002: 122). Geliştirme eğitiminin amacı, kuramsal eğitimle uygulamalı eğitim arasında uyumluluğu ve çalışma yöntemlerinin iyileştirilmesini sağlamaktır (Tortop vd, 2007: 203). Geliştirme, eğitim ve örgün eğitime katkıda bulunmak için birincil süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Garavan, 1997: 41).

1.4. İK'nın Tarihsel Arka Planında Eğitim ve Geliştirme

Literatürdeki bazı yazarlara göre yönetimin olduğu her ortamda, insan kaynakları yönetiminin öncü örnekleri bulunabilir ve yönetim düşüncesinin temelleri ilk insanlara kadar dayandırılabilir (Demirkaya, 2006: 2). Paleolitik adamın kendisini diğer hayvanlardan ayıran özelliği olan düşünme yeteneğini bilinçsizce kullanarak, taştan yontup oluşturduğu baltası ve mızrağı ile yaşam şartlarını iyileştirmesi; ilk ücret oranlarının M.Ö. 1800 yıllarında Babilli Hamurabi tarafından ortaya atılması; M.Ö. 1650 yıllarında Çinlilerin ilk kez işbölümünü kullanması; M.Ö. 1220 yılında Musa'nın örgütlenme ve yönetim alanı kavramlarını geliştirmesi; M.Ö. 400 yıllarında Çinliler'in personel devri sorunundan ilk kez bahsetmeleri; Eski Mısır'da piramitlerin inşa edilmesinde uygulanan yönetim ve organizasyon biçimi; Eski Yunan'da Sokrat ve Aristo ile Türk Dünyasında Yusuf Hashacıb'in "Kutadgu bilig" eserindeki yönetim düşüncesine evrensellik ve bilimsellik anlamındaki katkıları;

Adam Smith'in (1776) "Ulusların Zenginliği" adlı eserinde işbölümünden söz etmesi gibi gelişmeler yönetim düşüncesi ile birlikte, insan kaynakları yönetimi düşüncesinin de ortaya çıktığının birer göstergesidir. Ancak bu kaynaklarda İK yönetiminin organizasyonuna ilişkin belirgin bir yapılanmanın mevcut olmadığı belirtilmektedir. (Demirkaya, 2006: 2-3; Orhan, 2010: 274).

Geç Neolitik dönem, Bronz ve Demir Çağı'ndaki çıraklık (apprenticeship) uygulamaları, babadan oğula geçen mesleki bilgiler, basit kayıt tutma ve ödeme sistemleri, insan kaynakları yönetiminin erken örnekleri olarak görülmektedir (Bass, 1994: 3-5). Çıraklık, insan kaynaklarını geliştirmeye ilişkin ilk uygulamalardan biri olup uzun süre bu alanda etkin biçimde kullanılmıştır. Çıraklıkla başlayan insan kaynağının geliştirilmesi uzun yıllar mesleki eğitim niteliğinde okullar aracılığıyla devam etmiştir (Aydın, 2001: 213-214).

İnsan Kaynakları Geliştirme'nin kökeninin 1800'lerdeki Sanayi Devrimi'nin gelişi sırasında ABD'de başladığı öne sürülmektedir. 18. yüzyılın ortalarında İngiltere'de başlayıp, daha sonra Avrupa'ya ve bütün dünyaya yayılan Endüstri Devrimi bugünkü anlamda İKY uygulamalarının ilk örneklerini ortaya çıkarmıştır. Endüstri devriminin erken aşamalarını oluşturan makineleşme çağı, atölye ve küçük işletmelerin büyümesine ve fabrikaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu dönemde büyümeden kaynaklanan organizasyon sorunları önem kazanmaya başlamış, çalışma koşullarının kötülüğü karşısında çalışanların birlik arayışları yoğunlaşmış ve sendikacılık ilk kez İngiltere'de ortaya çıkmıştır (Sleight, 1993: 3; Demirkaya, 2006: 3). Sanayi Devrimi ile fabrikalar mühendis, makinist ve bu konularda uzmanlaşmış insan kaynağına ihtiyaç duymuşlardır. Bu durum yetkin insan kaynağı talebini doğurmuş bunu karşılamak için de "fabrika okulları" kurulmuştur. Resmi olarak 1872 yılında kayıt altına alınmış ilk fabrika okulu, New York'ta baskı kalıp makineleri üreticisi "Hue Company"dir. Daha sonra 1888'de "Westinghouse", 1901'de "General Electric" ve "Baldwin Locomotive" ABD'de ilk fabrika okullarını açan işletmeler olmuşlardır (Sleight, 1993: 3). Fabrika okullarında, çıraklık eğitimlerinden farklı olarak daha kısa süreli ve belirli bir beceriyi geliştirmek veya hedeflenen vasıflara yönelik eğitim programları uygulanmıştır. Fabrikalardaki çalışanların eğitim programı Charles Allen tarafından "iş başında eğitim (Job

Instruction Training - JIT)” olarak aşamalı şekilde yapılandırılmıştır (Desimone ve Harris, 2002: 4).

19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bilimsel yönetim akımı, personel yönetiminin mesleki olarak gelişmesine katkıda bulunmuştur (Bingöl, 1997: 10). Akımın öncülerinden Frederick W. Taylor 1911 yılında “İşletmelerin Bilimsel Yönetimi” isimli yapıtında bölümlere ayrılma, standartlaşma, iş-çalışan uyumu, işe uygun elemanı seçme, eğitim, teşvik edici ücret sistemleri (Koçel, 1989: 122) gibi kullandığı kavramlarla profesyonellere olan ihtiyaca dikkat çekmiştir.

Ancak bazı yazarlar Ford Motor’un montaj hattını kurup seri üretim için işçilerin eğitime başladığı 1913 yılında İKG’nin köklerinin ortaya çıktığını savunmaktadır. Öte yandan II. Dünya Savaşı, insan kaynaklarının geliştirilmesi alanındaki değişimleri hızlandırmış, bu dönemde işçiler savaş gemileri, makine ve diğer askeri ekipman ve silah üretmek için eğitilmişlerdir (Haslinda, 2009: 182-183). Çünkü savaş süresince, çok kısa sürede deneyimli asker yetiştirilmesi ve askeri ekipmanları üretecek çalışanların yetiştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim askeri örgütlerde “yetiştirme” birimlerinin kurulmasına yol açmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında ise, çok sayıda nitelikli olmayan insanın işe uyumlaştırılması, tutum geliştirmelerine yardımcı olunması ve teknik beceriler kazandırılması gibi sorunlar, örgütlerin hiyerarşik yapısı içinde birer “Yetiştirme Birimi”ni zorunlu hale getirmiştir (Miller, 1987’den aktaran: Aydın, 2001: 213-214). Ayrıca, verimlilik ve kalite eğitimle ilişkilendirildiğinden, “işgören-çalışan eğitimi” olgusu da personel departmanlarının görev alanına dahil edilmiştir (Demirkaya, 2006: 5).

1920 ve 1930’larda Harvard Üniversitesinde Elton Mayo ve F.J. Roethlisberger’in çalışmaları ve Western Elektrik şirketinin Hawthorne fabrikasında yürütülen deneyler sonucunda “örgütün bir sosyal sistem olduğu ve bu sistemin en önemli etmeninin insan olduğu” görüşü ortaya atılmış; algı, tutum, motivasyon, önderlik, örgütsel değişim ve gelişim gibi kavramlarla, davranışın ve örgütsel ortamın bireysel verimliliğe olan katkısına vurgu yapılmıştır. Yine 1940’lı yıllar, klasik yönetim anlayışından sonra, insanı merkeze alan, örgütsel akılcılık ve açık

kapı politikası gibi kavramlarla ifade edilen insan ilişkileri yaklaşımına tanıklık etmiştir (Demirkaya, 2006:5).

Çalışanların gelişim süreci hakkındaki teorilerin popüler olduğu 1950'li ve 1960'lı yıllarda Argyris (1957), McGregor (1960), Likert (1961) ve Herzberg (1959), Stead ve Lee (1996) gibi örgütsel psikologların yayınları insanın ihtiyaçlarına, öğrenmesine ve güdülenmesine dikkat çekmiştir. Bu nedenle, Stead ve Lee (1996) bir organizasyonun, insan kaynaklarını geliştirmenin yalnızca eğitim (training) değil aynı zamanda örgütsel psikologlar tarafından kabul edilen motivasyon ve geliştirmeyi de kapsadığını kaydetmiştir (Haslinda, 2009: 182-183; Orhan, 2010: 279). 1960'lı ve 70'li yıllarda örgütlerdeki yatay-dikey ilişkilerin ve biçimsel olmayan grupların, verimlilik, üretkenlik üzerindeki etkileri anlaşılmış, “gelişen örgüt” kavramı önem kazanmış, yöneticilerin seçimi, çalışanların geliştirilmesi, örgütlerin yapıları, yönetim yöntemleri, bireylerarası ilişkiler, grup dinamikleri, ekip çalışması gibi alanlar ön plana çıkmıştır. (Miller 1987'den aktaran Aydın, 2001: 213-214). Nadler, 1970'li yıllarda İKG terimini tanıtarak, İKG terimi altında çalışanların seçilmesi ve geliştirilmesi fonksiyonu ile insan kaynaklarını büyük bir yapı altına yerleştirmiştir (Haslinda, 2009: 182-183). 1970'li yılların sonlarına doğru ise, insan kaynağının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda bireyden çok grup etkinlikleri önem kazanmaya başlamıştır.

Bu arada Modern örgüt kuramlarının ortaya çıkmaya başladığı 1960'lı yıllar personel yönetimi ve endüstri ilişkileri sürecinin dönüşümüne tanıklık etmiştir. Bu kuramların bir tezahürü olan “sistem yaklaşımı” çerçevesinde birey-örgüt uyumu, örgüt-çevre uyumu ve değişim yeteneği başarının şartı olarak görülmüştür (Demirkaya, 2006: 5). Bu teoriye göre, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ana sistemin amaçlarını gerçekleştirmek ve yol boyunca örgütsel başarı için potansiyel İKG ile ilgili engelleri önlemek için örgüt içindeki diğer alt sistemler ile meşgul olmalıdır. Daha spesifik olarak, İKG bir örgütün büyük ana sistemi içindeki fonksiyonların bir alt sistemi gibi görülmektedir (Kong, 2009: 13).

İKG teriminin geçerliliği 1980'li yılların başında, Amerikan Eğitim ve Geliştirme Derneği (American Society for Training and Development - ASTD) tarafından kabul edilmiş; eğitim ve geliştirme yetkinliklerinin koçluk, grup

oluşumunu kolaylaştırma ve problem çözme gibi çevreyle uyum becerilerini genişlettiği belirtilmiştir (Haslinda, 2009: 182-183). İKG aynı zamanda, 1980'lerin başında imalat sanayinin durgunlukla sarsıldığı dönemde özellikle çokuluslu işletmelerin krizlerin üstesinden gelmeleri için gerekli olan bir strateji olarak görülmüştür. İşletmeler, insan kaynaklarının önemli bir varlık olduğunun farkına varmaya başlamışlar ve özellikle verimliliği artırmak, çalışanların becerilerini geliştirmek, performanslarını artırmak için geliştirme faaliyetlerine başlamışlardır. HRD bakış açısı Garavan, Costine ve Heraty (1995) gibi yazarlar tarafından iş başarısı için bir strateji olarak savunulmaktadır (Haslinda, 2009: 182-183).

1980'li yıllar, uluslararası liberalleşme sürecinin ABD ve İngiltere'deki politikalarla hızlandığı yıllar olmuştur. Dünya ölçeğindeki liberalleşme eğilimi kapitalizmin yayılmasını ve rekabet koşullarını yoğunlaştırmıştır (Orhan, 2010: 277). Bu dönem ABD'de Reagan, İngiltere'de Thatcher, Türkiye'de de Özal'lı yıllara denk gelmektedir. Bu dönemde örgütler çalışanlarla ve sendikalarla olan sorunlarını tamamen farklı bir bakış açısıyla ele almaya başlamışlardır (Ergin, 200: 2 -15). İngiltere'de örgütlü işgücünün zayıflamasıyla “çalıştır ve at” (hire and fire) dönemi yaşanmış ve işçi vasıflarının artırılması yerine iş süreçleri hızlandırıldığı için giderek vasıflı işçi açığı sorunu ortaya çıkmaya başlamıştır (Jessop, 2005: 238-239). Yine bu dönemlerde “Toplam Kalite Yönetimi” ilkelerini uygulayan Japon ve Amerikan şirketleri, çalışanların hayati bir örgütsel kaynak olduğunu ve doğru yönetildiği takdirde sürdürülebilir rekabette belirleyici bir role sahip olacağını fark etmişlerdir (İbicioğlu, 2011: 12).

Akademik olarak insan kaynakları yönetimine stratejik yaklaşım Fombrun tarafından 1984 yılında basılan kitabı “Strategic Human Resource Management” ile ortaya atılmıştır (Miller, 2006: 99). İnsan kaynakları stratejik yönetimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmeye başlanmış ve “kurum kültürü yaratma, kurumsal iletişim ve çalışanların yetkinliklerinin geliştirilmesi” önem verilmesi gereken alanlar olarak öne çıkmıştır (Andersen, 2000: 13- 238).

Bilgi toplumuyla birlikte teknolojik gelişmeler ışığında televizyon, erken nesil bilgisayarlar ve uydular gibi teknolojilerle dünya daha önce hiç bağlanmadığı yollarla birbirine bağlanmıştır (Alberts ve Papp, 1997: 14). İletişim teknolojileri,

bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan toplumu sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme yaşanmaktadır (Aktan, www.canaktan.org: 8). Carter'ın post-endüstriyel bilgi ekonomisi olarak nitelendirdiği bu dönemde daha yüksek düzeyde becerilere sahip çalışanlar için bir talep yaşanmıştır (Mankin, 2009: 20). Bilgiyi üreten, kullanan ve yöneten insan bu yönüyle değer yaratma gücünü elinde bulundurmakta ve diğer faktörlerden farklılaşmaktadır. Bu bağlamda örgütün sahip olduğu insan kaynağı ve niteliği onun için bir değer ölçüsü olarak karşımıza çıkmaktadır (Desimone ve Harris, 2002: 10-11). Yapılan araştırmalarda eğitim uygulamalarının, algısal firma performansı üzerinde anlamlı pozitif bir etkisinin olduğunu bulgulamıştır. Amerikan Eğitim ve Geliştirme Derneği (ASTD)'ne göre, eğitim ve geliştirme için şirketler ve diğer örgütler tarafından yapılan yıllık harcama, 2000 yılında 649 ABD dolarından 2004 yılında çalışan başına 955 ABD dolarına yükselmiş, yani % 47 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Çalışan başına yıllık öğrenme saati ortalaması, 2000 yılında 24'den 2003 yılında 26'ya, 2004 yılında da 32'ye ulaşmıştır (Khalil, 2007: 53).

Eğitim ve geliştirme çerçevesinde bazı büyük şirketler "Şirket Üniversiteleri" olarak adlandırılan ayrıntılı çalışan eğitim merkezleri kurmuşlardır. Bu şirketlerin çoğu, eğitim ve geliştirme programlarına üniversite mezunlarını kabul ederek onları hem akademik temel hem de başarı için gerekli yeterliliklere sahip bir insan kapasitesi olarak çalışma hayatına hazırlamaktadır. Diğer bir deyişle, geleceğin iş dünyasının liderleri ve uzman personelin gelişimini görmek için potansiyel yetenekleri inkübe etmektedirler. Bu merkezlerin bazıları Home Depot gibi, Amerikan Eğitim Konseyi (ACE) tarafından lisans üniversite bursları için önerilmektedirler.

Öte yandan bazı şirketler de, kendi insan kaynaklarını yetiştirmek ve geliştirmek için ünlü üniversiteler ile bir ortaklık ilişkisi içine girmektedir. İş ihtiyaçlarına uyacak şekilde özelleştirilebilir ve yenilikçi programlar geliştirmek için birlikte çalışmaktadırlar. İşletmelerin bu Eğitim ve Geliştirme çabalarının, verimlilik ve sonuçlarının gelecekte boşa gitmemesi için önleyici bir strateji olarak algılanması gerektiği belirtilmektedir (Khalil, 2007: 53). Aşağıdaki tabloda bu çabalardan bazıları görülmektedir.

Tablo 2. İşletmelerin Eğitim ve Geliştirme Çalışmaları

Şirket Adı	Sektör	Eğitim ve Geliştirme Çalışmaları
Wall-Mart	Perakende	Wal-Mart Üniversitesi: günlük bin çalışana ulaşan ve 24 milyon dolarlık bir işletme bütçesi ile dünyanın en büyük kurumsal
General Motors	Otomotiv	GM Service (bakım/hizmet) Teknik koleji (1999). 2007 Optimas Mali Etki Ödülü sahibi.
Mc Donald's	Gıda	Hamburger Üniversitesi (1961): Yılda mezun sayısı: 5.000 restoran yöneticisi, orta düzey yöneticiler ve franchise sahipleri.
Intel	Teknoloji	Intel Üniversitesi: 2005 yılında, Eğitim ve geliştirme bütçesi 377 milyon dolar.
Home Depot	Ev geliştirme	Kaplan Üniversitesi: Strayer Üniversitesi ve Capella Kurumsal eğitim kursları ile işbirliğinde kolej kredilerine dönüştürülmüştür.

Kaynak: (Khalil, 2007: 53)

1.5. İnsan Kaynakları Geliştirmenin Amacı

Eğitim ve geliştirme yaklaşımının amaçları öncelikle, insan kaynağının belirli uzmanlık alanlarında becerilerini artırmak, örgütteki rollerin ve sorumlulukların anlaşılmasını sağlamak, insan kaynağının verimliliğini artırmak için güdüleyici olmak şeklinde sıralanmaktadır (Gibb, 2002: 9). Yani amaç, çalışmakta olan bireylerin performanslarındaki yetersizlikleri giderip, beklenen yeterlikleri kazandırmak suretiyle örgütün temel amacı olan kar ve verimliliği artırmaktır. Örgütler bu amaçla çalışanların tatminini, verimini ve örgütün performansını yükseltmek için geliştirme çabalarına ihtiyaç duymaktadır (Palmer ve Winters, 1993: 119). Çalışanların geliştirilmesi, bir çalışanın gelecekteki işler için hazırlanmasına odaklanmaktadır ve literatürde belirtilen faydalarından bazıları daha fazla kâr, daha yüksek verimlilik oranları, düşük devir oranları ve artan bir firma sadakatidir (Kriemadis ve Kourtesopoulou, 2008: 33).

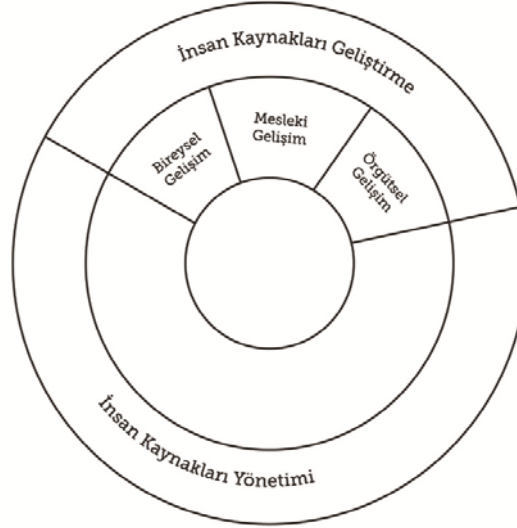
Bu doğrultuda insan kaynaklarının verimliliğini artırmak için hem işe dönük becerilerin hem de kişisel yetkinliklerinin iyileştirilmesi yönünde planlı çeşitli eylemlerde bulunmaktadırlar. Planlanmış bir süreç olarak eğitim ve geliştirme, bireylerin örgüt genelinde rollerin, davranışların farkındalık düzeylerini artırmak için her yönden gelişimi amaçlamaktadır (Gibb, 2002: 5).

Örgütü etkileyecek performanslardaki gelişmelere yol açacak değişikliklere ulaşabilmek için insan kaynağını geliştirme:

1. Bireysel gelişim
2. Mesleki gelişim
3. Örgütsel gelişim ile ilgilenmektedir.

Bireysel gelişim, var olan işe/göreve yönelik performansı; kariyer gelişimi ise gelecekte yapılabilecek işlere/görevlere ilişkin performansı geliştirme ile ilgilenirken örgütsel gelişim de örgütün verimliliğini arttıran insan kaynağından optimal yararlanma ve insanların performansını geliştirmeye ilgilidir (Aydın, 2001: 215-216).

Şekil 3. İnsan Kaynakları Çarkı



Kaynak: American Society for Training&Development

Eğitim, işletmelerin hem etkililiklerini ve verimliliklerini artırmalarının, hem de nitelikli insanları ellerinde tutmalarının yollarından biri olarak gösterilmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre Kanada bilişim teknolojileri sektöründe faaliyet gösteren işverenlerin yüzde 40'ı personel bulma ve elde tutma stratejisi olarak eğitimi kullanmaktadır. İşletme böylece güncellenmiş bilgi ve beceriye sahip esnek bir işgücüyle ödüllendirilmenin yanı sıra, rekabet avantajı elde etmektedir (Benligiray, 2006: 34). Amerikan ileri teknoloji şirketlerinin İKY yaklaşımında da son derece esnek bir işgücü ve yüksek politika hedefleri bulunduğu ve bu hedefleri eğitim ve geliştirme başta olmak üzere sosyalleşme, iletişim, çalışanların katılımı,

ödül sistemi gibi temel politikalar aracılığıyla başardıkları belirtilmektedir (Kelly, 1998: 216).

Eğitim ve Geliştirme yaklaşımı ile örgütler, gelecekte yaşayacağı değişime adapte olabilmesini sağlayabilecek ve değişimi yaratabilecek şekilde eğitim programları oluşturmaya başlamışlardır (Gibb, 2002: 5). Örgütler sahip oldukları insan kaynağını sürekli olarak geliştirmek için formal ve klasik eğitim anlayışının ötesinde farklı yöntem arayışlarına girmektedir. Örneğin iletişim teknolojisindeki gelişmelerin avantajlarından yararlanan örgütler uzaktan eğitim ve geliştirme uygulamalarını kullanmaya başlamışlardır.

1.6. İnsan Kaynakları Geliştirme Yöntemleri

Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin amacına ulaşmasında en önemli faktörlerden bir tanesi, çalışana yaptığı işe ve geliştirme konusuna en uygun eğitim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır. Eğitim ve Geliştirme yaklaşımıyla birlikte verimlilik için eğitim programları sadece işe yönelik değil, insan hayatını bir bütün olarak değerlendiren hatta özel yaşantısında da ilişkilerini düzenleyebilecek şekilde oluşturulmaya başlanmıştır. Yani eğitim programları sadece işe yönelik değil artık bireysel yetkinliklerin ve yaşamın geneline yönelecek şekilde yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitim ve geliştirme, bireylerin örgüt genelinde rolleri ve davranışlarındaki farkındalık düzeylerini artırmak için her yönden gelişimi amaçlamaktadır (Gibb, 2002: 5). Saari, Johnson, McLaughlin ve Zimmerle 1988 yılında yaptıkları araştırmada şirketlerin yöneticilerini eğitim programlarına en sık gönderme nedenlerini araştırmışlar; her biri 1000'den fazla çalışana sahip 600'ün üzerinde Amerikan şirketini kapsamlı bir araştırmaya tabi tutmuşlardır. Örgütlerin, yöneticilerini eğitim programlarına göndermedeki birincil nedenleri arasında bireyi geliştirme, bireyin işe özel nitelikler ve sanatsal bakışa ilişkin yetenek ve bilgi düzeylerini geliştirmenin yer aldığı bulgulanmıştır (Undy, 1998: 573).

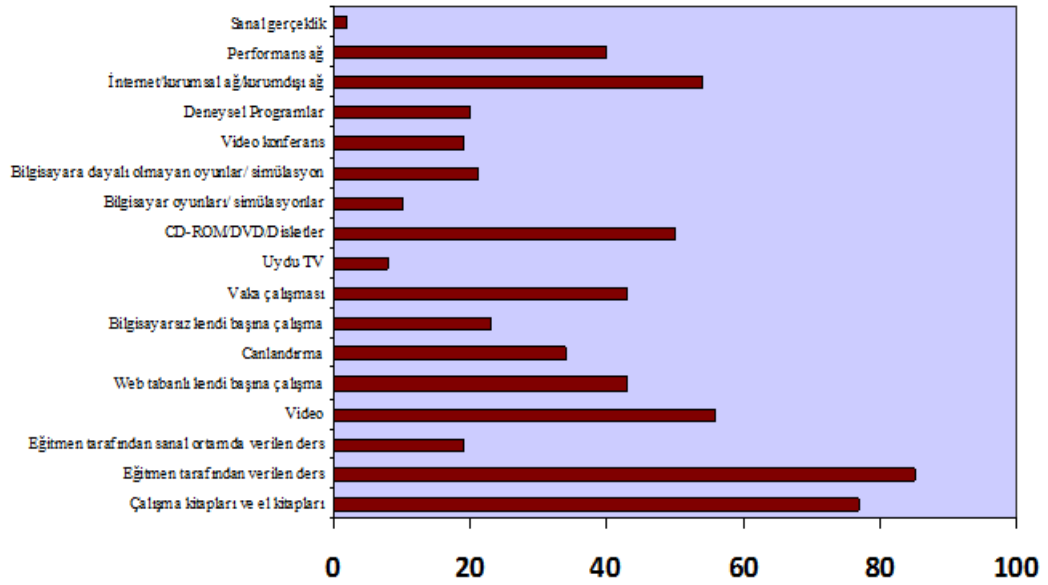
Yine aynı araştırmada şirketlerin farklı türlerde eğitim yöntemlerini tercih ettikleri; %90'ının kısa ders programları, %75'inin şirket özel programları, %31'inin üniversitelerdeki programları, %25'inin de MBA programlarını kullandığı rapor edilmiştir (Undy, 1998: 573). Eğitim ve geliştirme yöntemlerindeki farklılık arayışları teknolojik gelişmelerle birlikte zaman ve mekânın ötesinde esnek bir

öğrenme ortamına doğru evrilmektedir. Uzaktan eğitimler, web tabanlı veya multimedya destekli eğitimler giderek ağırlık kazanmaktadır.

Çeşitli kaynaklarda eğitim/geliştirme yöntemleriyle ilgili farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Bunlar; iş başında ve iş dışında (Myers, 2004: 816; Werther ve Davis, 1993: 316); sunuş, uygulamalı, grup kurma metodları (Noe, 2009: 232); bireysel ve grup eğitimi; teknoloji kullanımını gerektirenler (Silberman, 2010; Bingöl, 2006: 257); öğretmen merkezli ve öğrenen merkezli (Kriemadis, 2008: 34) gibi çeşitli metotlardır. Bu yöntemlerin herhangi bir sınıflandırma yapılmaksızın tüm yönleriyle belirli bir sıra içerisinde verildiği de görülmektedir.

İşletmelerin insan kaynağının geliştirilmesinde bu yöntemlerden hangilerini kullanmayı tercih ettikleri ve ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin bilgiler aşağıdaki grafikte yer almaktadır (Noe, 2009: 231).

Grafik 1. İşletmelerin İKG Yöntemlerini Tercih Oranları



Araştırmada eğitim ve geliştirme yöntemleri sunuma dayalı yöntemler, uygulamalı yöntemler, grup kurma yöntemleri ve teknoloji destekli uygulanan yöntemler olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

1.6.1. Sunuma Dayalı Yöntemler

Bu yöntemde eğitilenler bilginin pasif alıcılarıdır. Anlatım, görsel ve işitsel yöntemleri içermektedir.

1.6.1.1. Anlatım

Öğretilmek istenilen bilgilerin bir eğitici tarafından kelimeler yoluyla eğitilenlere iletilmesini içermektedir. İletim eğiticiden dinleyiciye doğru tek yönlüdür. Çok miktarda bilginin organize olarak minimum maliyetle çok fazla sayıda katılımcıya ulaştırılabilmesi yöntemin popülerliğini korumasına yardımcı olmaktadır.

Anlatım yöntemi çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir. Bunlar bir eğiticinin anlattığı ve eğitilenlerin dinlediği standart anlatım şekli; iki veya daha fazla konuşmacının farklı konular veya aynı konunun farklı yönlerini ele aldıkları takım öğretimi; önceden belirlenen bir süre için konuşmacının deneyim ve görüşlerini paylaştığı misafir konuşmacı; iki ya da daha fazla konuşmacının belirli bir konu hakkında bilgi verdikleri paneller; öğrenci gruplarının belirli konularda yaptıkları araştırma verilerini sınıf ortamında arkadaşlarına aktardığı öğrenci sunumlarıdır (Özgen ve Yalçın, 2010: 146).

Anlatım yönteminin dezavantajlı tarafını, eğitilenlerin katılımı, geribildirim ve iş ortamı ile anlamla bağlantı kurma konularında eksikliklerin ortaya çıkması eğilimi oluşturmaktadır. Yöntem eğitilenlerin bütün duyularına hitap etmemekte, yalnızca işitme üzerine odaklanmaktadır. Bu dezavantajları ortadan kaldırmak için anlatım yöntemi vak'a çalışmaları gibi çeşitli uygulamalı yöntemlerle desteklenmektedir. Bu dezavantajlarına rağmen anlatım yöntemi örgütler tarafından en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Noe, 2009: 232-233). Bazı işletmeler için örgüt yapılarına uyumlu ve maliyeti düşük olan bu yöntem daha tercih edilebilir olmaktadır. Örneğin: *“E-Loan şirketi işlerini İnternet aracılığıyla yürüten bir şirkettir. Çalışanların eğitiminde ise sınıf öğretimi gibi geleneksel yolları tercih etmektedir. Çünkü E-Loan şirketi tek bir yerde kuruludur ve bu nedenle de çalışanlarına ulaşmak için teknoloji temelli eğitim yöntemlerini kullanmaya gerek duymamaktadır. Örgüt, sürekli müşterilerle internet veya telefon üzerinden görüşmeler yapan çalışanların iş yükleri nedeniyle e-öğrenmeye*

yoğunlaşamayacaklarını ve öğrenmenin başkaları ile etkileşim gerektirdiğini bunun da en iyi sınıf ortamında gerçekleşeceğini düşündüğü için bu yöntemi tercih etmiştir” (Noe, 2009: 232-233).

1.6.1.2. Görsel ve İşitsel Teknikler

Bu yöntem televizyon, tepegöz, slayt ve video kullanımı gibi teknolojik içeriklidir. Televizyon, videokasetleri ve filmler gibi görsel yöntemler, gerçek dünya koşulları ve durumlarını kısa bir süreliğine sağlayan en etkili araçlar olarak düşünülmektedir. Yöntemin en önemli avantajı gerçek hayattan örnek ve tecrübelerin eğitim alanlara tekrar tekrar gösterilebilir olmasıdır. Davranış modellemenin önemli bileşenlerinden olan video öğretiminin avantajları; eğitime katılanlara tekrar tekrar izleme fırsatı vermesi, eğitilenlerin ekipman arızaları, acil durumlar gibi kolay gösterilemeyecek sorun veya durumlara maruz bırakılabilmesi, tutarlı eğitim verilmesi, eğitime katılanların videoya kaydedilmesi ile kendi performanslarını dışarıdan birinin yorumu olmadan görme imkanı vermesi, kolay kullanılabilir bir teknolojiyi içermesi olarak belirtilmektedir (Özgen ve Yalçın, 2010: 147). Örneğin: *“Hazır beton işinde olan Morse Bross şirketi bu yöntemi kullanarak maliyetlerini düşürüp, müşteri memnuniyetini artırmayı başarmıştır. Şirket bu eğitimi usta sürücülerin sunduğu ve inşaat alanlarında karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara ilişkin alabilecekleri tedbirlerin yer aldığı videoları vardiya öncesi sürücülere izlettirerek vermiştir. Morse Bross, böylece hem maliyetleri düşürme hem de müşteri memnuniyeti sağlamayı başarmıştır.”* (Noe, 2009: 233-234).

1.6.2. Uygulamalı Yöntemler

Bu yöntemler katılımcının öğrenmeye aktif olarak katıldığı yöntemleri ifade etmektedir.

1.6.2.1. Duyarlılık Eğitimi (Sensitivity or T-Group Training)

Duyarlılık eğitimi 1947 yılında Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından başlatılmış, bir laboratuvar yöntemidir. Eğitimin amacı kişilerin beşeri ortamlarda başkalarıyla verimli çalışmaları ve işbirliği yapmalarını sağlamak ve yeteneklerini geliştirmektir (Eren, 2007: 574-575). Duyarlılık eğitimi, insanların duygu ve

tutumlarını analiz ederek, kişiler arası davranışları geliştirmeye çalışan bir eğitim tekniğidir (Dinçer, 1992: 205). Genellikle üst kademe yöneticilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntem, yöneticilerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve başkaları üzerindeki etkilerini değerlendirmelerine yardımcıdır (Bingöl, 2006: 265). Duyarlılık eğitimlerinde T Grupları, teorik oturumlar, planlı egzersiz ve oyunlar ile gayri resmi ilişkiler yer almaktadır (Dinçer, 1992: 207).

Duyarlılık eğitimi, öğrenmeyle ilgili amaçlarını gerçekleştirebilmek için T-Gruplarını kullanır. Bu eğitimin ilk ortaya çıkışı ve odak noktası T Gruplarıdır. Bu nedenle çoğu kez bu iki kavram birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır (Dinçer, 1992: 207). T grubu seanslarında bir konunun ele alınıp öğretilmesinden ziyade bir arada bulunan bireylerin kendilerini meşgul eden konu ve sorunları kendilerinin bulup çıkarmaları ve bunların çözümü için çaba sarfetmeleri istemektedir. Gruplar ast-üst ilişkilerinin dışarıda bırakıldığı, eşitlik temeline dayalı çalışmaktadır. Burada bireylerin kendi tutum ve değerleri ile duyguları hakkında fikir sahibi olup, bunların diğer insanları nasıl etkilediği konusunda daha bilgili ve duyarlı hale gelmeleri beklenmektedir (Eren, 2007: 574-575).

Bu bireylerarası ilişkilerin incelenmesinde analitik bir yöntem olan “Johari Penceresi” modelinden yararlanılmaktadır.

Tablo 3. Johari Penceresi’nde Bölgeler

Bireyin Başkaları Tarafından		Bireyin Kendisi Hakkında	
		Bildiği Hususlar	Bilmediği Hususlar
	Bilinen Yönleri	a Açık Bölge	b Kör Bölge
	Bilinmeyen Yönleri	c Gizli Bölge	d Bilinmeyen (kapalı) Bölge

Kaynak: Erol Eren. (2007). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Yay. 10. Basım. İstanbul: 577.

Burada a bölgesi bireyin hem kendisi hem de başkaları tarafından bilinen yanlarının bulunduğu “Açık Bölge” dir. B bölgesi ise bireyin kendisinin bilmediği ancak başkaları tarafından bilinen kısmı “Kör Bölge” dir. C bölgesi ise bireyin

kendisi tarafından bilinen fakat başkaları tarafından bilinmeyen “Gizli Bölge” sidir. D de bireyin hem kendisi hem de başkaları tarafından bilinmeyen özelliklerinin bulunduğu “Kapalı Bölge” dir.

Birey sosyal ilişkilerinde başarılı oldukça açık bölgesi daha genişlemekte, gizli ve kör bölgelerinin sınırları daha da daralmaktadır. Aksi durumda ise açık bölgenin sınırları daralmakta; diğer insanlardan geri besleme alamadıkları için de içlerine kapanık ve kendilerine güvenleri az bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Duyarlılık eğitimleri ile kişi, grup ve örgütler açısından oldukça yararlı sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmektedir. T grubu çalışmaları bireyler arasındaki iletişimin güçlenmesi ve birbirlerini tanımaları yönünde katkı sağlayarak bireylerin korku ve endişelerden uzaklaşıp daha bilinçli davranışlar sergilemelerine, anlaşmazlıkların azaltılmasına yol açmaktadır (Eren, 2007: 576-581). Duyarlılık eğitimi, katılan kişiye, kendini tanıma ve başkaları üzerindeki izlenimleri hakkında daha fazlasını öğrenme; kendi duygularını anlama ve başkalarına karşı davranışları üzerinde duygularının etkilerini ortaya koymayı sağlamaktadır. Kişi, böylece grubun kişileri- kişilerin grubu etkileme biçimlerini ve grup içinde ve dışında başkalarıyla yüz yüze temaslarında daha gerçekçi davranmayı öğrenmektedir (Canman, 1965: 127).

1.6.2.2. Örnek Olay Yöntemi (Case Study)

Bugün yaygın olarak kullanılmakta olan örnek olay yöntemi bir başka deyişle vak’a çalışmalarının kavramsal anlamda ilk örnekleri 5. Yüzyılda Çin’de başlamıştır. Öğrenenleri felsefî düşünmeye teşvik etmek için etkili bir araç olarak görülmüştür. “Taocu ve Konfüçyanist (Confucianist)”ler öğrencilerine çeşitli benzetmeler sunmuş ve bunların olası çözümlerini düşünmelerini istemişlerdir (Louie, 1984: 31).

İş okulları, aktif öğrenme veya vak’a temelli öğrenme uygulamasını en yoğun şekilde kullanmıştır. Harvard Üniversitesi bu alanda öncülük etmiş (Tellis, 1997: 2); ilk kez 1920’li yıllarda Harvard Üniversitesi (business School) tarafından eğitim alanında uygulamaya konulmuştur. Örnek olay (Vak’a çalışması) araştırmasının tasarımı Yin (1981, 1984) tarafından yapmış; Glaser ve Strauss, temeli olan bu teoriyi geliştirmek için karşılaştırmalı bir yöntemi detaylandırmıştır. Miles ve

Huberman (1984) nitel veri analizi için yöntemlerden bir seri kodlamışlardır (Eisenhardt, 1989: 532; Tellis, 1997: 3) Örnek olay deneysel bir inceleme olup, çoklu delil kaynaklarının kullanıldığı ve gerçek hayatın içinde oluşan tabii bir olayı araştırmaktadır (Köklü, 1994: 771).

Bu yöntem genellikle genç yöneticilerin ve yönetici adaylarının işletme yönetimine alıştırmaları için uygulanmaktadır. Bu yöntemde sorunlar, katılımcılara “örnek olay” ya da “vaka” adı verilen bir metinle sunulmaktadır. (Ergin, 2002: 123-124). Örneğin: “*Fairfield Üniversitesi işletme okulu, müfredat programını revize ederek yönetim, pazarlama, finans, bilişim sistemleri gibi alanlarda öğrencilerin bireysel kurslar yerine tasarlanmış derslerden oluşan tek bir kurs almalarını sağlamaktadır. Öğrenciler böylece, farklı disiplinlerin ilişkisini fark ederek, sorunlar ve çözümleri açısından daha geniş bir perspektifte düşünebilmektedir*” (Tellis, 1997: 97). Bir vak’a çalışmasının, çözülmesi gereken bir bulmaca gibi olduğu belirtilmektedir (www.gttp.org, 16.08.2011).

Örnek olay yönteminde temel amaç, bir tartışma ortamı içerisinde gerçek bir durumu ya da sorunu bütün ayrıntılarıyla bir gruba incelettirmek ve her olay tartışmasından sonra, katılanları daha bilinçli düşünmeye, etkili karar vermeye ve çözümler bulmaya yöneltmektir (Ergin, 2002: 123-124). Katılanlardan, yapılan eylemleri analiz edip eleştirerek uygun davranışları belirtmeleri ve başka türlü nelerin yapılabileceğini önermeleri istenmektedir. Bu yaklaşımın başlıca varsayımı, katılımcıların keşif süreci vasıtasıyla öğrenirlerse, bilgi ve becerilerini daha kolay anımsayacakları ve kullanacakları yönündedir. Vak’alar özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek zihinsel becerilerin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Yöntem ayrıca, durum analizlerine dayanarak belirsiz çıktılar karşısında kişilerin risk alma isteklerinin geliştirilmesine de yardım etmektedir. Örneğin: “*Bu yöntemi etkili olarak kullanan örgütlerden biri de CIA’dır. Eğitimcileri için bir Vak’a geliştirme atölyesi bulunan CIA, çeşitli niteliklerin geliştirilmesi yönünde gerçek 100 tarihi vak’ayı eğitim programlarına dahil etmiştir. Örneğin Libya saldırısı yönetim kurslarında liderlik niteliklerinin öğretilmesinde kullanılmaktadır.*” (Noe, 2009: 242-243).

1.6.2.3. Simülasyon Yöntemi

Simülasyon, çok sayıda iş yaşamına ilişkin durumları içeren, İKG'nin jenerik bir biçimidir. Yani gerçek yaşamda yer alan bir durumu temsil eden bir eğitim metodudur. (Myers, 2004: 826; Noe, 2009: 241) Eğitimde özellikle etkili olan yöntemlerden biridir.

Simülasyonlar gerçek bir iş, görev ve farklı ortamları geliştirmeye girişen eğitim araçlarıdır. Bu araçlar, ucuz ve basitten son derece karmaşık ve pahalı tasarımlara kadar değişmektedir. Örgütler genellikle, bilginin karmaşık olduğu ve kullanılan ekipmanların pahalı olduğu işlerde simülasyonları tercih etmektedir. Çünkü yanlış bir kararın maliyetleri oldukça yükseltmesi muhtemeldir (Sims, 2006: 132). Simülasyonların en çok kullanıldığı alanlardan biri de havayolu endüstrisidir. Pilotların eğitiminde simülatörler kullanılmaktadır. Örneğin, Amerikan Hava Yolları tehlikeli manevralar veya yeni bir uçağın sistemini öğrenmeleri için pilotlarına güvenli ve kontrollü bir ortamı simülatörler kullanarak sunmaktadır (Gitman ve McDaniel, 2008). Bir başka simülasyon örneği de tıp alanında kullanılmaktadır. Bu simülasyonlarda da stajyer doktorlar acil gelen bir kaza kurbanı ile karşı karşıya bırakılmaktadır (Sims, 2006: 132). Simülasyon eğitimlerinde katılımcılar verdikleri kararların, gerçek iş durumlarında ne tür sonuçlara yol açacağını bire bir görebilmektedir.

Kararların etkilerinin yapay ve risksiz bir ortamda görülmesine imkan veren simülatörler teknoloji geliştikçe, örgütler için daha geniş bir alanda uygulanabilen uygun fiyatlı ve daha ulaşılabilir hale gelmektedir. Buna en güzel örneklerden biri de dünyanın pek çok ülkesinin katıldığı yönetim simülasyon programlarından biri olan Global Management Challenge (GMC) dir. *“Dünyanın en gelişmiş yönetim simülasyon programlarından biri olan GMC 1979 yılında İskoçyada, Strathclyde Üniversitesi'ndeki 4 araştırmacı profesör tarafından hazırlanmıştır. Bir yönetim yarışması olan bu simülasyon oyununda yarışmacı takımlar, diğer takımların da aynı pazarda ve aynı ürünleri sattığı bilgisiyle, pazarlama, satış, üretim, ar-ge gibi konularda çeşitli kararlar almaktadır. Her takımın aldığı kararlar piyasadaki hareketleri etkileyerek gerçek bir piyasa etkisi yaratmaktadır. Pek çok farklı ülkeden şirket, şirket çalışanları ve üniversite öğrencilerinin takımlar halinde yarıştığı ve jüri*

üyeleri arasında devlet adamlarının yer aldığı GMC, 40 ülkeden 450 bin üniversite öğrencisi ve şirket yöneticilerinin katıldığı büyük bir yarışma platformudur.” (www.worldgmc.com, 16.12. 2011).

1.6.2.4. Rol Oynama Yöntemi (Role Playing)

Katılımcılarının kendilerine verilen karakterlerin rollerine büründükleri rol oynama yöntemi aynı zamanda bir simülasyondur (Myers, 2004: 826) ve aktif bir eğitmenin repertuarında yerini alan bir yöntemdir (Silberman, 2010). Rol oynama yönteminde, katılımcılara durumla ilgili bilgi (iş, veya kişilerarası problem) verilmekte ancak bu bilgi simülasyondaki kadar ayrıntılı değil, daha sınırlı kalmaktadır. Rol oynama daha çok kişiler arası yanıtlar üzerine odaklanmaktadır (Noe, 2009: 245).

Rol yapma oturumlarında, gerçek iş ortamlarına benzeyen durumlarda, kişiler oynadıkları rolün gereklerini yerine getirmeye çalışarak, gerçek yaşama yakın bir eğitim çalışmasından yararlanmaktadırlar (Ergin, 2002: 123-124). Eğitici, rol oynama deneyimine katılanların başkaları ile yüzleşmeleri ve ardından duygularını tartışmak için gerekli olan dramatik bir durum kurabilmelerine olanak sağlamaktadır (Silberman, 2010). Katılımcılara temsil edecekleri kişilerin tutumları hakkında kısa bilgi verildikten sonra, karar vermeyi gerektiren bir durum sunularak bu kimseleri doğaçlamalarla canlandırmaları istenmektedir. Uygulama sonrasında ise grup üyelerinin sergilediği iletişim becerileri ve diğer rol arkadaşları üzerinde kontrol kurma teknikleri açısından, katılımcıların görüşlerini de kapsayan bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu yöntemde gelişim ihtiyacına bağlı olarak farklı teknikler kullanılmaktadır. Örneğin lidersiz bir grup olması durumunda işbirliği ve iletişimi öğretmek için kullanılmaktadır (Myers, 2004: 826).

Rol oynama, yöneticiliğe hazırlanan çalışanların, karar verme durumunda kalmaları halinde, çalışanların yargıları hakkında bir fikir edinerek kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır. Yöntemin zayıf tarafını ise katılımcıların rollerini ciddiye alamama ve gerçek sorumluluk içerisine girememeleri oluşturmaktadır (İK Yön..., 1998, <http://www.hrdergi.com/tr>). Son yıllarda eğitim, psikoloji, sosyal bilimler, felsefe, dil eğitimi, çevre bilimi, coğrafya, ahlak bilimi, turizm eğitimi, bilgisayar eğitimi ve astronomi eğitimini içeren birçok alanda kullanılmaya başlanan yöntem

(Kavak ve Köseoğlu, 2007: 310) katılımcılarının hem belirli duyguları deneyimlemeleri hem de belirli becerileri uygulamalarına yardımcı olma konusunda en iyi bilinen yoldur (Silberman, 2010).

1.6.2.5. İş Oyunları (Business Games)

Oyunlar öğrenmeyi teşvik etmektedir, çünkü katılımcıları aktif haldedir ve iş dünyasının rekabetçi ortamı taklit edilmektedir. Katılımcıların oyun içinde verdiği karar çeşitleri, iş ilişkileri, pazarlama, finans...vb yönetim uygulamasının tüm yönlerini içermektedir. Oyunlar bilgi çerçevesini geliştirme, uyumlu gruplar oluşturulmasında takım üyelerine yardım etmektedir (Özgen ve Yalçın, 2010: 152). Ancak iş oyunlarının öğrenme ve eğitim aktarımını sağlayabilmesi için katılımcıların kısa süre içerisinde oynayabilecekleri kadar basit olmaları; gerçekçi olmaları ve katılımcılar açısından ilgi uyandırıp, heyecan yaratmaları; katılımcılara bilgi, beceri ve davranışlar edindiklerini hissettirmesi gerekmektedir (Noe, 2009: 243-245).

İş oyunları, eğitilenlerin bilgi toplamalarını, onu analiz etmelerini ve karar vermelerini gerektirmektedir. Eğitime katılanlar için birçok alternatif eylem süreci bulunmaktadır ve her bir alternatifi sonuçlarının ne olacağı ise tam olarak tahmin edilememektedir. Çünkü sonuçlar kısmen oyuna katılan diğer katılımcıların kararlarına bağlı olarak gelişmektedir. Katılımcıların iş oyunlarında bir ekip üyesi olarak grup dinamiklerini incelemesi mümkündür. Örneğin çatışma çözme, iletişim şekilleri ve kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi gibi. Yöntem katılımcılara ayrıca bir örgütün çeşitli alanlarda kurduğu ilişkinin uzun vadede karını nasıl etkilediğini inceleme fırsatı ve kendi kolektif kararlarının güçlü ve zayıf yönlerini görme fırsatı sunmaktadır (Carrel vd, 1995: 418).

Oyun oynama deneme ve yanılma süreciyle katılımcılara gerçek bir organizasyonu tehlikeye atmadan hatalarından ders alma fırsatını vermektedir. Bugün birçok şirket masa başında oynanan oyunlarla çeşitli durumlara karşı çalışanlarının nasıl karar vereceklerini ve bunun etkilerinin nasıl olacağını görebilmektedir. Örneğin “*Monopoly gibi oyunlarda, rakip bir şirketin stratejileri veya işçilerin grevi gibi çeşitli durumlara karşı katılımcılar kararlar alarak şirketlerini yönetmeye çalışmaktadır. Başka bir örnek de Texas Üniversitesi’nde geliştirilen “Yöneticilik Oyunu”dur. Bu oyunda öğrenci takımlarının her biri sınırlı*

bir üretim kapasitesine ve farklı becerileri olan çalışanlara sahip üç şirkete ayrılmaktadır. Oyunun amacı, öğrencilere iş ve ahlaki nasıl dengeleyeceklerini ve çok fazla maliyet düşürmenin sonuçlarının nasıl yorumlanacağını öğretmektir. Takımlar, 11.000 dolar ve bir yönetici paneli önünde performans sergilemek için 3 gün süresince yarışmaktadır. Şirketler, üretim, ürün veya çalışan kapasitesini arttırmak için para ödünç alabilmekte veya para harcayabilmektedirler.” (Noe, 2009: 243-245).

1.6.2.6. Beklenen Sorunlar Yöntemi (In Basket Training)

Beklenen sorunlar yöntemi, karar vermeyi geliştirmek için tasarlanmış bir simülasyon egzersizidir. Burada bir yöneticinin sorunu eğitime katılan adayın masasına bırakılarak çözüm için organize etme yeteneği izlenmektedir (HRM-a, <http://www.niceindia.com/qbank:5>). Adayın evrak sepetine konulanlar memorandum, mektup, rapor veya telefon mesajları, e-mailler olabilmekte; adayın sepetteki sorunlarla ilgilenmesi için belirli bir süre verilmektedir (Myers, 2004: 826). Bu yöntemde birden fazla kişinin aynı pozisyon için uygulamaya katılması ve adayların hepsi için benzer evrakların verilmesi onları karşılaştırma olanağı sunmaktadır.

Yönetici adayları gerçek bir yönetici gibi sorunları ele alma imkânı bulurken, kendilerine bırakılan evraklardaki işler konusunda kararlar alıp belli davranışlar sergilemektedir. Bunu yaparken de yalnızca kendi bilgi ve becerilerini kullanmaları istenmekte, dayanışmaya izin verilmemektedir. Adaylar, evrak sepetlerine bırakılan rutin yazışmalar, dilekçeler, raporlar, karar vermeyi gerektiren her türlü soruna kendi yöntemleriyle çözüm üretmektedir. Adayların uygulamaları sonrası grup önünde sonuçlar tartışılmaktadır. Böylece her aday, nasıl hareket ettiğini, vardığı sonuçları ve aldığı kararları analiz etme fırsatı yakalamaktadır. Uygulamanın en sonunda eğiticiler adaylar neler yapabildi, neler yapmamalıydı gibi bilgiler vermektedir (Canman, 1965: 104).

Bu yöntem, eğitime katılanların analiz, sentez, sözlü iletişim, karar verme, organize etme gibi yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Ancak, uygulayıcılar için ileri derecede uzmanlık gerektiren bir yöntemdir. Çünkü eğitim malzemesini geliştirmek oldukça güçtür. Eğitimin başarılı olabilmesi için

malzemenin gerçekçi ve eğitimin amacına uygun olması gerekmektedir. Adayın işyerinde meydana gelen olaylara paralel egzersizler verilmesi de adayları özellikle öğrenmek için motive edici bir faktördür (Myers, 2004: 826; Canman, 1965: 104).

1.6.2.7. İş Başında Eğitimleri (On The Job Training)

İş başında uygulanan yöntemler, çalışanın işinden uzaklaşmadan eğitilmesini içermektedir. Gerçek araç, gereç ve dokümanların kullanıldığı eğitimde çalışan bir yandan işini yaparken diğer taraftan da eğitim almaktadır.

İş başında uygulanan eğitimler: gözlemci yönetiminde yapılanlar; çalışanları bulundukları noktadan alıp daha ileri noktalara taşımak için onlara eşlik eden “koç” eşliğinde gerçekleşen eğitimler; kendisinden daha az deneyimli bir kişinin bilgi ve beceri kazanması için zaman ve çaba harcayan kılavuz (mentor) aracılığı ile yapılan eğitimler; adayların işe başlamadan önce ileride yapacakları işlere benzer görevleri geçici bir süre için yürütmelerini sağlayan staj ve beceri gerektiren bir meslekte deneyim kazanmayı içeren çıraklık eğitimleri; çalışanların örgüt içerisinde farklı işlerin nasıl yapıldığını öğrenmesini amaçlayan iş değiştirme (rotasyon); işletmeye yeni katılacakların yeni çalışan olarak işe başlayabilmeleri konusunda yapılan işe alıştırma (oryantasyon) eğitimleri olarak belirtilebilir.

Yapılan hatayı düzeltme fırsatının verildiği yöntemde eğitimciler çalışanlara işi öğrenmeleri için destek olmaktadır. Düşük maliyetler, öğrenilenin hemen uygulanabilmesi, işte aksaklıklara neden olmaması, uyum sorununun yaşanmaması yöntemin üstün yönlerini oluştururken; eğitimi veren kişilerin yetkinlik düzeyinin düşük olma ihtimali, eğitimin işle birlikte yürümesinden dolayı sorunların ortaya çıkma ihtimali, eğitim ortamının olumlu olmaması, çok sayıda çalışan eğitiminin aynı anda gerçekleştirilememesi ise zayıf tarafları olarak belirtilmektedir (Noe, 2009).

1.6.3. Grup Kurma Yöntemleri

Takım veya grup verimliliğini artırmak için tasarlanan eğitim metotlarıdır. Eğitimler, takım etkililiği kadar katılımcıların becerilerinin geliştirilmesine de yönelmektedir. Grup kurma metotları, katılanların fikir ve tecrübelerini paylaşması,

grup kimliğı oluşturması, kişiler arası ilişkilerin dinamiklerini anlaması; çalışma arkadaşları ve kendisinin g ve zayıf yönlerini öğrenmesini içermektedir (Noe, 2009: 249).

1.6.3.1. Açık Alan Eğitimleri (Outdoor Training)

Açık Alan Eğitimleri (Outdoor Training), yaşayarak öğrenme felsefesine dayalı olan bir döngü sürecidir. Açık hava eğitimlerinin kökeni, 1940'larda psikologların suç işlemiş gençleri rehabilite etmek amacıyla doğa ortamına götürmesine kadar uzanmaktadır (Başer, <http://www.humankapital.com.tr>). Açık hava eğitimleri, insan kaynakları geliştirme çalışmalarında 1990'larda bir moda haline gelmiştir. Bu yöntemde, elemanlarını vahşi doğaya bırakan eğitimciler, onların hayatta kalmak için dayanışmaya ihtiyaç duyacakları durumları hazırlayarak, ekip çalışmaları için çok önemli saydıkları bir temel oluşturmayı amaçlamışlardır (Ergin, 2002: 123-124). Bu eğitimler takım çalışması ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır (Noe, 2009: 250).

Doğanın tercih edilmesinin nedeni insanlara, yaşamaya alıştıkları rahat ve konforlu ortamdan daha farklı öğrenme olanakları sunmasıdır. İnsanların algı düzeyi, alışık olmadıkları, bilinmeyen ortamlarda yükseldiği için, şehir kurallarıyla yaşamaya alışmış insanlar, doğada öğrenmeye daha açık bir hale gelmekte, böylece eğitim sonucunda sağlanan değişim daha kalıcı olmaktadır. Bireyler, etkinliğin tamamında yer alarak, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. (Başer, <http://www.humankapital.com.tr>).

Katılımcılar zel olarak kurgulanmış birtakım oyunlar oynayarak; ekip çalışmasının gerçekten ne işe yaradığı, iyi bir lider'in ekip başarısını nasıl arttırabileceği, imknsız gibi görünen bazı olayların doğru yöntemler, doğru iletişim, doğru organizasyon ile nasıl başarılacağı ya da gerçek bir ekip olamayan iş gruplarının ne gibi sorunlarla karşılaşabileceği birebir yaşayarak öğrenilmektedir (Başer, <http://www.humankapital.com.tr>). Açık alan eğitimlerinde, duvara tırmanma, halat kursları, güven düşüşü, merdiven tırmanma ve iki kuleyi bağlayan tele asılı bir aleti kullanarak bir kuleden diğerine geçmek gibi yapılandırılmış etkinlikler kullanılmaktadır (Noe, 2009: 250).

Pozitif bir geri dönüş elde edebilmek için ekibin planlama, katılım, problem çözme, karar verme, gerektiğinde liderlik rolü üstlenme gibi alanlarda birlikte çalışması gerekmektedir. Bunların yanında güven, geribildirim, diyalog, sorgulama, iletişim, risk alma becerileri de açığa çıkmaktadır. Outdoor eğitimlerde ihtiyaç duyulan beceriler iş hayatıyla birebir paralellik göstermekte ve uygulanan yaşayarak öğrenme süreci iş hayatına da aynen yansıtılabilmektedir. Deneyim arttıkça beceri de gelişmektedir.

Ekip çalışmasını içeren oyunlar, yüksek moral ve motivasyonlu, pozitif düşünen; ortak amaç ve ait olma duygusu taşıyan katılımcılardan oluşan; takım içinde bireysel zayıflık ve üstünlüklerden fayda sağlama tekniklerini bilen; bireysel olarak ulaşılamayacak hedeflere ulaşılacağını deneyimleyerek öğrenen gerçek bir ekip ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır.

Açık alan eğitimleri ekip çalışması, liderlik vasfı yüksek kişilerin seçimi, organizasyon değişiklikleri ya da yeni ekip kurulması gibi durumlarda ekibin kaynaşması, iletişim problemleri olan ve motivasyon kaybı yaşayan ekiplerde bunun giderilmesi, stres altında çalışmaya yönelik uygulamalar, motivasyon ve kaynaşma aktiviteleri için uygulanmaktadır (Başer, <http://www.humankapital.com.tr>).

Ülkemizde de pek çok şirketin ilgi gösterdiği açık alan eğitimlerine örnek olarak *“Philips Healthcare yöneticileri ve ekiplerinin gerçekleştirdiği orienteering çalışması verilebilir. Takımlar halinde gerçekleştirilen ve 90 kişinin katıldığı “Kurumsal Macera Yarışı”nda amaç en kısa sürede en yüksek puanı toplamaktır. Ekipler orienteering çalışması ile karar alma, riski öngörme, ikna etme gibi yetkinlikler paralelinde en efektif sonucu hedeflemektedir.”* Açık alan eğitimleri ile ilgili diğer örnekler şunlardır: *“BP yönetici ve çalışanlarının katıldığı iletişim, takım çalışması ve karar alma konularının ağırlıklı olduğu “Outdoor Grup Dinamikleri” programı; Yönetici ve çalışanları ile genç bir personel profiline sahip TÜMSAŞ çalışanlarının bir gün süreli takım çalışması programı; BOSCH İnsan Kaynakları Departmanı için Kaz Dağları’nda hem takım olarak hareket etme, hem de kişisel ve ekip üyeleri olarak farkındalık oluşturmaya yönelik olarak kurgulanan eğitim programı; Danone satış sorumlularının bir arada çalışma ve etkin bir takım olmanın getirdiği avantajları uygulamalarla gözlemleme fırsatı yakalamalarını amaçlayan*

eğitimi; Lider İnsan Kaynakları Yönetimi Akademisi tarafından 2004 yılından bu yana yürütülen “Likya Liderlik Yürüyüşü” verilebilir (<http://www.derinegitim.com.tr>; Likya Outdoor, <http://likyayonetimakademisi>).

1.6.3.2. Takım Eğitimi

Takım eğitimi, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışan bireylerin bilgi, tutum ve davranış bileşenlerinden oluşan performanslarının koordine edilmesini içermektedir (Noe, 2009: 252). Takım eğitimi özellikle havayolları ve askeri kuruluşlarca tercih edilen bir eğitim tekniğidir ve literatürde “Crew Resource Management” olarak geçmektedir (Özgen ve Yalçın, 2010: 157). Pek çok kuruluş, bugün takım gelişimine önemli kaynaklar ayırmaktadır. Grup dinamiklerine odaklı eğitim, bireylerin bir ekibin üyesi olarak nasıl daha etkin bir şekilde nasıl çalışabileceklerini keşfetmelerini sağlamaktadır (Bolton, 2002: 130).

Takım eğitimi; çapraz eğitim, koordinasyon eğitimi ve takım lideri eğitimi gibi üç ayrı açıdan gerçekleştirilmektedir. Çapraz eğitimde, takımdan geçici ya da sürekli ayrılan bir üyenin yerini alacak üyelerin hazırlanması ve takım olarak üyelerin uyumu amaçlanmaktadır. Koordinasyon eğitiminde ise, takım performansını maksimize etmek için bilgi ve karar alma sorumluluklarının nasıl bölüştürülmesi gerektiği konusunda takımı eğitmeyi içermektedir. Koordinasyon eğitimi ticari havacılık ve cerrahi takımlar için önemli bir eğitimidir. Takım lideri eğitimi, takım yöneticisinin takım içi çatışmaları çözme, takım aktivitelerini veya diğer takım becerilerini koordine etmesine yardımcı olma ile ilgilidir.

Takım eğitimleri farklı yöntemlerin kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Örneğin, katılımcılara iletişim becerileri ile ilgili bilgilerin verilmesinde video veya anlatım yöntemleri; iletişim becerilerini uygulama fırsatı vermek için rol oyunları veya simülasyonların kullanımı gibi.

Takım eğitimlerine örnek olarak IETT’nin kendi tesislerinde gerçekleştirdiği bir eğitim verilebilir. “*IETT yönetim ekibinin yer aldığı, yöneticilerin daha etkin ve verimli çalışmaları amacıyla düzenlenen takım çalışması eğitimine yöneticiler, Pizza Kulesi, Trebuchet, Çoklu Radar, Strateji, 0 Km Teslim ve Garaj Boyama gibi etkinliklere katılarak takım içi ve takımlar arası iletişimin ve uyumun önemini, takım*

halinde problem çözme teknikleri geliştirme, empati kurma gibi kavramları uygulamalı olarak görme fırsatı yakalamıştır.” (<http://www.iett.gov.tr>).

Takım eğitimine bir başka örnek de United Airlines’ın çalışanlarına aldırıldığı yol mürettebatı eğitimidir. *“Şirket süpervizör apron çalışanlarını NASCAR’da “Yol eğitimi ve öğretimi” eğitimine göndermektedir. Kuzey Caroline’da çeyrek millik bir yarış bölümü ve altı arabalık bir yolu bulunan eğitim sahasında katılımcılar bir yol mürettebatı gibi çalışmayı öğrenmektedir. NASCAR mürettebatı lastik değiştirmek, hava silahı kullanmak, benzin doldurmak gibi işlerde güvenli, hızlı ve etkin çalışmaktadır. Bu eğitime katılanlar da tıpkı onlar gibi kriko kullanmayı, lastik değiştirmeyi ve yarış arabalarının yakıt depolarını doldurmayı öğrenmektedirler. Tüm eğitim videoya kaydedilmekte ve gerçek yol mürettebatı gibi zaman tutulmaktadır. Daha sonra NASCAR ekiplerindeki profesyonel üyelerden geribildirim alınmaktadır. United Airlines ekiplerinin aldıkları bu eğitimler sonrasında bazı alanlarda işleri daha kısa sürede yapmayı başardıkları kaydedilmiştir”* (Noe, 2009: 252-254).

1.6.3.3. Eylem Öğrenimi

Eylem öğrenimi, takımlara veya iş gruplarına gerçek bir problemi vermeyi, onların problemin çözümü üzerinde çalışmalarını ve bir eylem planı geliştirmelerini ve planın yerine getirilmesinden sorumlu tutulmalarını içermektedir. Katılımcı sayısı 6 ila 30 arasında değişen eylem öğreniminde, bir uzmanın görüşü yerine takımın kendi bilgileri ve deneyimleri çerçevesinde ve üyeler arasındaki koordinasyona dayanarak sorunu çözmeleri amaçlanmaktadır (Özgen ve Yalçın, 2010: 159).

Eylem öğrenimi, süreç öğrenme ve eğitim transferini artırmaktadır. Çünkü, çalışanların karşılaştığı gerçek sorunları içermektedir. Ayrıca etkin problem çözümüne engel olabilecek işlevsiz takım dinamiklerinin belirlenmesinde de yardımcı olabilmektedir. General Electric şirketi, eylem öğreniminin karar alma ve uygulamada hızlanma, sınırlar ve işletme birimleri arasında daha kolay çalışabilen çalışanlar, daha çok risk almaya istekli bir yönetim ve çalışanlar arasında açık diyalog ve güven artışı gibi sonuçlar ortaya çıkarttığını düşünmektedir.

ABD’de bir toplu taşıma hizmeti yönetim şirketinin başarılı çalışması eylem öğrenimine örnek olarak verilebilir. *“İllinois’te bir toplu taşıma hizmeti yönetimi şirketi olan ATC eylem öğrenimi yöntemini, işletim masraflarını azaltarak karlılığı artırmak için kullanılmıştır. 5 ila 7 çalışandan oluşan eylem grupları maliyet azaltmanın yollarını bulmak ve etkili çözümler geliştirmek için 45-60 gün boyunca çalışmış; grupların yaptıkları görüşmeler ve çalışmalar sonucunda geliştirdiği çözümler şirketin 1,8 milyon dolardan fazla tasarruf etmesini sağlamıştır.”*

Bu alandaki bir başka başarılı örnek de Motorola’dır. *“Motorola’da maliyet ve hataların azaltılmasına yardımcı olmak için geliştirilen “Altı Sigma” ile 1990’ların başından beri yaklaşık 15 milyar dolarlık bir tasarruf sağlamıştır.”* (Noe, 2009: 255-256).

1.6.4. Teknoloji Destekli Uygulanan Yöntemler

İnsan kaynağını geliştirme açısından, uzaktan eğitim programları, örgütlere ve kişilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Kişiler zaman ve mekândan bağımsız olarak akademik açıdan veya mesleki açıdan kendilerini geliştirme imkânına kavuşmaktadırlar.

1.6.4.1. Multimedya Eğitimi

Bu yöntem, görsel-işitsel eğitim ve bilgisayar temelli eğitim kullanılarak uygulanan bir eğitim yöntemidir. Uygulanan eğitim programlarında grafik, yazı, animasyon, ses ve görüntü bütünleşmektedir (Noe, 2009: 224). Programlara herhangi bir yerden internet veya intranet aracılığıyla 24 saat sınırsız erişim mümkündür (Stone, 2005: 347). Bu tür eğitimler, bilgisayar temelli olduğu için eğitilenler içerikle etkileşime girebilmektedirler.

Multimedya eğitimleri, katılımcıları motive etmekte ve anında geribildirim verebilmektedir. Katılımcıların kendi ilerlemelerini izleyebilme, kendi kendilerini test etme, yeteneklerini doğrulama imkânı vermektedir. Ancak multimedya programlarını geliştirmek ve güncelleştirmek oldukça maliyetlidir (Bingöl, 2006: 268). Yıllık toplam eğitim harcamaları geliştirme maliyetleri, kullanılan malzeme ve medyanın karmaşıklığına bağlı olarak 25 bin ila 250 bin dolar arasında

değişebilmektedir. Eğitimin içeriğine göre bu maliyetler seyahat ve eğitici masraflarından elde edilecek tasarrufla karşılanabilecek düzeye kadar da inebilmektedir.

Fortune Dergisi'nin 1999 yılında 1000 şirketin 146 eğitim yöneticisi ile yaptığı araştırmada, multimedya temelli eğitimin personelin yazılım ve temel bilgisayar beceri eğitimlerinde (yöneticilerin %42'sinin değindiği), yönetim becerileri eğitimi ve teknik eğitimde (%25) sıkça kullanılmakta olduğu tespit edilmiştir (Noe, 2009: 222-225). Örneğin: *“Çalışanlarını eğitim ve iletişim portalında buluşturan Express Kargo, Türkiye çapında işe yeni başlayan elemanların eğitimini hızlandıracak bir eğitim programını portal üzerinden devreye sokmuştur. İçeriğinde video ve animasyonların yoğun olarak kullanıldığı ve çeşitli davranış simülasyonlarını içeren uygulamanın, Türkiye'nin dört bir yanına dağılmış tüm kadronun eğitimini standart ve çok daha verimli bir hale getirdiği belirtilmektedir.”* (www.infinityteknoloji.com).

1.6.4.2. Uzaktan Eğitim (Distance Education)

Uzaktan eğitimi, California Distance Learning Project (CDLP) öğrenciye eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren bir sistem olarak; United States Distance Learning Association (USDLA) uydu, video, audio grafik, bilgisayar, multimedya teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılması (Gülner, 2008: 261) olarak tanımlamaktadır. Bu kavram zaman ve mekân, araç, yapı, diyalog ve destek hizmetlerine özgür erişimle ilgilidir (Gerbic, 2006: 2). Bilgisayar ve internetin etkin biçimde kullanıldığı bu öğretimde e-kütüphane, e-posta, sanal ortamda paylaşılan beyaz tahtalar, sohbet odaları ve sanal kantinler sıkça kullanılan kaynaklardır (Erturgut, 2008: 80).

Uzaktan eğitim yöntemi, eğitici ile eğitilenin fiziksel bir uzaklıkta olmasına karşın bunu aşarak eğitime devam etme ihtiyacından doğmuştur. Uzaktan eğitim programı, eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmesine yardımcı olmak için belli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışmaları içermektedir. En genel anlamda uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlar üzerinde yapılandırılan eğitim uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Gürol, 2004:1).

Teknolojinin hızlı gelişimiyle orantılı olarak gelişen uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi dört ana evreye ayrılmaktadır. McLendon (1999) bu evreleri “Mektupla Eğitim”, “Çoklu Ortam Modeli”, Tele Öğrenme Modeli” ve son olarak “Esnek Öğrenme Modeli” olarak belirtmektedir. Hudson ve arkadaşları esnek öğrenmeyi, açık öğrenme, kaynak tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme, bağımsız öğrenme ve kendi kendine öğrenme ile birlikte kullanmışlardır (Gerbic, 2006: 2).

Uzaktan eğitim eşzamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Senkron eğitim uygulamaları katılımcı ve eğitimcinin eş zamanlı katılımını gerektirmektedir. Bunun aksine asenkron eğitimde ise katılımcılar aynı anda derste bulunmak zorunda değildir. Bu nedenle, işitsel ve görsel kaynaklar, multimedya ve hipermedya uygulamaları sanal gerçeklik duygusu yaratmak amacıyla oldukça fazla kullanılmaktadır. Kullanıcı ders materyallerine sunucudan istediği bir zamanda ulaşılabilir (Akman, 2008: 48). Yöntem, işletmelerde eğitim departmanlarında, okullarda, üniversitelerde mevcut eğitim yöntemlerine ek olarak kullanılmaktadır.

Bu yöntem, işletmeler tarafından çalışanlara yeni ürünler, politikalar, prosedürler, beceri eğitimleri ve uzmanlık konferansları hakkında bilgi aktarmak üzere kullanılmaktadır. Bu alandaki başarılı bir çalışma Türk Telekom tarafından gerçekleştirilmektedir. *“Türk Telekom eğitim programlarını “Akademi E-Öğrenme Portalı” aracılığı ile 2007 yılından bu yana Türk Telekom ve tüm bağlı iştiraklerinin çalışanları için sürdürmektedir. Türk Telekom’un bu projesi eğitim tamamlama açısından dünya ortalamasının (%10) üzerinde %35 oranında başarı göstermiştir. Türk Telekom bunun üzerine kendine bağlı TTNET, Avea, Argela, Innova, Sebit şirketleri çalışanlarının ve Türk Telekom ve TTNET bayi kanallarının da yararlanacağı daha geniş ölçekli bir yapıya dönüştürmektedir.”* (<http://tr.wikipedia.org>). Teknoloji destekli eğitimin en önemli getirileri eğitimde yer, zaman ve yinleme kavramlarında önemli esneklikler sağlaması ve böylece eğitimin verimliliği açısından klasik eğitim yaklaşımlarına önemli bir destek sağlamasıdır (Akman, 2008: 48).

1.6.4.3. Bilgisayar Destekli Eğitim (Computer-Based Training)

Bilgisayarın her alanda kullanım ve öneminin artması bir eğitim aracı olarak kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu yöntemin öğrenmeye uyarıcı etki sağladığı, eğitilenlerin cevapladığı ve bilgisayarın analiz ederek cevaplayana geribildirim olanağı verdiği etkileşimli bir eğitimidir. Bu eğitim interaktif video, CD-ROM ve bilgisayar sürümlü diğer sistemleri içermektedir. Bu yöntemde yararlanılan teknolojiler;

- CD-ROM ve Lazer Diskler: CD-ROM yazı, grafik, ses ve görüntünün bir alüminyum disk üzerinden lazer ile okunmasını sağlamaktadır. Lazer disk, lazerle yüksek kalitede video ve ses üretmek için kullanılır. Kişisel bir bilgisayar kullanılarak eğitim uygulamalarına animasyonlar, video klipler ve grafikler dahil edilebilmektedir.
- İnteraktif Video: Monitöre bağlı klavye aracılığıyla bire bir eğitim sağlamaktadır. Eğitime katılanlar, klavye veya monitöre dokunmak suretiyle programla etkileşebilmektedirler. Bu yöntem teknik prosedürleri ve kişisel becerileri geliştirmek için kullanılmaktadır.
- Sanal gerçeklik: Üç boyutlu öğrenme imkânı sağlayan bilgisayar temelli bir teknolojidir. Bilgisayar ekranındaki sanal model, etkileşimli ekipman ve çevre birimleri vasıtasıyla izlenmekte ve etkileşime girilebilmektedir. Teknoloji eğitilenin birden çok duyusuna hitap etmektedir. Örneğin, ses arayüzleri, dokunma hissi veren eldivenler veya gerçekçi yapay çevre oluşturan hareket platformları kullanılmaktadır. Hatta, eğitilenlerin hareketlerinin bilgisayara aktarılması ile kişi anı yaşama deneyimini elde etmektedir (Noe, 2009: 233). İşletmeler ve internet kullanıcılarının %80'inin önümüzdeki birkaç yıl içerisinde üç boyutlu sanal uygulamalara sahip olacağı ve yeni jenerasyonu çekmek için çok yönlü olmaya ihtiyaç duyacağı tahmin edilmektedir (Bennett ve Bierema, 2010: 632).

1.6.4.4. İnternet- web Kaynaklı Eğitim

İnternet, bazı ülkeler için yüksek maliyetler içerse de iletişim kurmaya ve kaynak toplamaya yarayan ve giderek daha da ucuzlayan hızlı bir iletişim aracıdır.

Kişisel bir bilgisayardan bir network veya modemle bağlantı yoluyla internet erişimi sağlanmaktadır.

İnternet temelli eğitim, genel bilgisayar ağını kullanarak verilen eğitim iken; intranet temelli eğitim ise bir işletmenin dışarıya kapalı yalnızca kendi bilgisayar ağına açık eğitim sağlamasıdır. İnternet temelli eğitim programlarına yalnızca işletmenin çalışanları ulaşabilmektedir. Sistem genel kitlenin kullanımına açık değildir. Bu yöntemin bankacılık sektöründe yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir (Noe, 2009: 233). 2000 yılı itibariyle ABD'deki şirketlerin yaklaşık olarak %24'ünün eğitim vermek için interneti; %10'unun intraneti kullandığı belirtilmektedir (Özgen ve Yalçın, 2010: 164). İnterneti eğitim ve iletişim amacıyla kullananlardan birisi de Garanti Bankası'dır. *“Garanti Bankası uzun zamandır kullandığı uzaktan eğitim çalışmalarına, kullanıcı kitlesi ile uzaktan eğitim yöntemini tanıtırarak başlamıştır. Banka intranetine eğitim materyalleri ve eğitim katalogları yerleştirilmiş; sertifikasyon programlarına ait bilgileri intranetten duyurmuş, sınav sonuçlarını online olarak bankanın intranetinden yayınlamaya başlamış ve şubelere 10 parmak klavye eğitim programını yüklemiştir. Bu sürecin ardından kullanıcılar web tabanlı eğitime hazırlanmış, know-how edinilmiş, üst düzey yönetim desteği sağlanmış, uzaktan eğitim yaklaşımı ve ürünleri incelenmiştir”* (E-Learning, <http://hrdergi.com>).

Web tabanlı eğitim, eğitimin uzaktaki kişilere verilmesi amacıyla web'in bir araç olarak kullanıldığı yöntemdir. Bu yöntem birçok kaynak ve desteği içerebilmektedir. Örneğin, e-posta eğitici ve eğitilen arasında asenkron bir iletişim sağlamaktadır. Web'de sunulan animasyon, ses, grafik, video ve sohbet gibi uygulamalar eğitim ortamlarında aktif öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntemlerdendir. Günümüzde eğitim konularına ulaşılacak ders notu veya etkileşimli ortamlar sunan çok sayıda web sitesi bulunmaktadır (Özgen ve Yalçın, 2010: 164- 165). Bu programlara katılmak bazen üye olma koşulunu yerine getirmekle mümkün olmaktadır. Örneğin bazı üniversiteler online eğitim kursları veya yüksek lisans programları düzenlemektedir. Bu yüksek lisans programlarına katılmak ücret ödeme ve diğer bazı koşullara bağlı olmaktadır (Bingöl, 2006: 268). Uzaktan eğitim yüksek lisans programlarının ücretleri 3.500 ila 20.000-TL arasında değişmektedir. Ülkemizde üniversiteler tarafından her yıl artarak devam eden uzaktan eğitim yüksek

lisans programları e- MBA alanında Anadolu, Maltepe, Bilgi, Bahçeşehir, Sakarya, Fatih, Atılım, Mersin, Beykent, Işık, İstanbul Aydın ve Süleyman Demirel Üniversiteleri; e-bilişim teknolojileri alanında Sakarya ve Gazi Üniversiteleri; e-mühendislik yönetimi (Sakarya), e-konaklama (Anadolu), gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların öğretmenliği (Anadolu), İşletme Yöneticiliği (SDÜ), Enformatik (ODTÜ) alanlarında yürütülmektedir (<http://www.yukseklisans.com.tr>, 15.12.2011).

1.7. İnsan Kaynakları Geliştirmede Üniversitelerin Rolü

İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde yüksek öğrenim kurumları aktif bir role sahiptir. Örgütlere donanımlı insan kaynağını sağlayan en önemli kaynaklardan biridir. Üniversitelerin bu anlamdaki rolü Devlet/Vakıf üniversiteleri ile şirket üniversiteleri olmak üzere iki başlıkta incelenecektir.

1.7.1. Devlet/ Vakıf Üniversiteleri

20 yüzyılın son çeyreğinde yaşanan büyük değişimler toplumdaki diğer sektörleri etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Eğitimdeki değişimlerden yükseköğretim de payını almıştır. Scott'a göre üniversitenin değişme hızı ve yenilik temposu hiçbir zaman son on yılda olduğu kadar hızlı olmamıştır. Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler; gittikçe çeşitlenen yaş grupları, çalışan öğrenciler ve yaşam boyu öğrenme ideali ile ortaya çıkan yeni öğrenci biçimi; yeni yükseköğretim sağlayıcıları; kar amaçlı şirket üniversiteleri; sanal üniversiteler; yeni ve gittikçe küreselleşen öğrencilerin beklentileri; gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik ve başarı hırsıyla dolu toplumsal çevre gibi faktörler etkin olmakta ve sonuçları hissedilmektedir (Erdem, 2006: 308).

Philadelphia'da 1881 yılında Pennsylvania Üniversitesi'nde kurulan "Wharton Business School", ülkenin ve dünyanın ilk işletme okulu; 1900 yılında New Hampshire Dartmouth College'da kurulan "Tuck School of Business" ilk yönetim okuludur. MBA programları University of Chicago's Booth School of Business'ta 1940 yılında başlamış (A Brief History Of The MBA..., 2010); 1947'de, ilk MBA kursu "Management of New Enterprises" in tanıtımıyla birlikte üniversiteler, iş dünyası ve çalışanları için önemli bir adım atılmıştır. Peter Drucker'ın 1953 yılında New York Üniversitesi'nde açtığı ve Babson Koleji'nde

1967 yılında açılan ilk girişimcilik kursları, insan kaynaklarının liderlik, risk alma gibi çeşitli yetkinliklerini geliştirme yönünde atılan adımlardır. Amerikan üniversitelerinde 1970 yılında 16 olan kurs sayısı 1997 yılında 400'e, 2002 sonunda 700'e, Nisan 2005'de de 1.000'den fazla sayıya ulaşmıştır (Klandt ve Volkmann, 2006 : 195). Benzer gelişme Avrupa'da da yaşanmış; kurslar ve doktora programları hızla gelişirken, konferansların sayıları katlanarak artmaktadır (Cooper, 2003: 27). Ancak, Avrupa üniversitelerinde bu alandaki kurslar özellikle de Almanya'da diğer akademik disiplinlerle karşılaştırıldığında nispeten daha az kalmaktadır (Klandt ve Volkmann, 2006: 195).

Günümüzde çağdaş üniversite, toplumun her kesimi ile bütünleşmiş; faaliyetleri bakımından topluma karşı olan sorumluluğunu ne ölçüde yerine getirdiği denetlenen ve faaliyetleri toplum tarafından yönlendirilen; sahip olduğu her türlü tesis, teçhizat, bilgi birikimi ve insan gücünü girişimci bir zihniyetle değerlendirerek ek mali kaynak yaratan; modern işletmecilik teknikleri ile yönetilen “Girişimci Üniversite” ye dönüşmüştür. Üniversiteler bilgiye, pazara sunulabilen ve satılabilen bir meta olarak yaklaşmaya başlamışlardır. Hangi derslerin verileceğini, hangi araştırmaların destekleneceğini, hangi öğrenci profiline hizmet edileceğini ve hangi kayıt politikasının benimseneceğini belirleyen artık pazardır. Gerçek iş dünyasında kullanılan stratejik planlama, toplam kalite yönetimi, ISO belgeleri gibi yöntemler pek çok kamu üniversitesinde kurumsallaştırılmaktadır (Erdem, 2006: 310-311). Kurumsallaşma konusunda elde edilen deneyimler danışmanlık yoluyla paylaşımına açılmaktadır.

İnsan kaynakları geliştirme faaliyetlerine üniversiteler kısa kurslar, doktora, MBA ve çeşitli üniversite programlarıyla katılmaktadır. Bu programlar uzmanların verdiği konular, işletme oyunları, simülasyonlar, macera öğrenimi gibi yöntemleri içermektedir. Örneğin “*Harvard Üniversitesi'nde üst düzey yöneticilere, yüksek potansiyelli kıdemli yöneticilere ve genel müdürlere yönelik “ileri yönetim programı” gibi çeşitli programlar sunulmaktadır*” (Noe, 2009: 312).

ABD’de 1960’larda başlayan ve sonra dünyaya yayılan yüksek lisans programı MBA, Avrupa’da ilk defa London University ve Manchester Business School’da başlamıştır. ABD’de tam zamanlı (full-time) olarak iki yıl, Avrupa’da bir

yıl içerisinde tamamlanabilen program, zaman içerisinde kişilerin ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermiş, teknoloji ve yaşam tarzlarındaki yeniliklerle birlikte yarı zamanlı, uzaktan eğitim gibi daha esnek bir şekle bürünmüştür. Bugün dünyanın en popüler yüksek lisans programı haline gelen ve binlerce üniversite ve kolejde verilen MBA programlarının bu yıl Avrupa’da 20.000 ve ABD’de 80.000 yeni mezun verdiği belirtilmektedir. Popüler MBA programlarına örnek olarak Avrupa, Asya’dan da çeşitli örnekler vermek mümkündür. “*Avrupa’dan INSEAD Fransa, HEC MBA Program Fransa, SDA Bocconi İtalya, Rotterdam School of Management -Hollanda, ESADE ve IESE İspanya, IMD İsviçre; Asya Ülkelerinde özellikle Japonya, Singapur ve Tayland üniversitelerinde İngilizce MBA programları bulunmakta olup Japon üniversitelerinden “International University of Japan, Waseda Üniversitesi en popülerleridir”* (MBA Tarihçesi, <http://www.globalvizyon.com>).

Kolej kursları ise iş, mühendislik, bilim ve diğer alanlarda vasıflı iş hazırlığı ile lisansüstü dersler arasında değişen İKG’nin en vazgeçilmez uygulamalarındandır. Kolejler, kurslara esneklik kazandırmış ve özel ihtiyaçları karşılamak üzere kurslar tasarlamışlardır. Bazı kolejler, yeterli talep olması koşuluyla bir işveren için özel amaçlı kurslar da geliştirebilmektedir. Bu programlar, hafta sonları veya tam zamanlı olarak bir ve iki hafta içerisinde tamamlanabilen kurslardır. Kolejler, yönetim ve yürütme düzeyinde geliştirme için özellikle ihtiyaçlara duyarlıdır. Hemen hemen her iş konusunda düzenlenen akşam kursları, seçtikleri alanlar içerisinde istihdam ve kariyer olanaklarına daha hazır hale getirecek eğitim için tasarlanmıştır. Buna ek olarak, master düzeyinde iş idaresi kursları, yöneticilerin ihtiyaç duyduğu şeyleri geleneksel olmayan çok çeşitli yöntemlerle sunabilmektedir. Bazı kolejlerin, İKG ihtiyaç analizi yapmak ve bu ihtiyaçları karşılamak üzere özel kurslar tasarlamaları işverenlere yardımcı olmaktadır (Myers, 2004: 823).

Dünya Ekonomik Forumu (WEF)’nin 30 yıldır yayınladığı “Rekabet Edebilirlik Raporu”nun 2010 ve 2011 verilerinde alt faktörlerde yeralan detaylardan biri de rekabet edebilirlik çerçevesinde yüksek öğretim ve eğitimle ilgili olanıdır. Bu açıdan rekabet edebilirlik düzeyleri yüksek olan çoğu AB üyesi bazı ülkelerin görünümleri Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 4. Yüksek Öğrenim ve Eğitim Bazında Ülke Sıralamaları

Ülkeler	2010- 2011		2011-2012	
	Sıra (139)	Değer	Sıra (142)	Değer
Finlandiya	1	6.1	1	6.1
İsveç	2	5.9	2	5.8
Danimarka	3	5.8	6	5.8
İsviçre	4	5.8	3	5.8
Singapur	5	5.8	4	5.8
Kanada	8	5.8	12	5.6
Amerika	9	5.6	13	5.6
Hollanda	10	5.6	8	5.7
İngiltere	18	5.3	16	5.5
Almanya	19	5.3	7	5.7
Japonya	20	5.3	19	5.3
Yunanistan	42	4.7	46	4.7
Romanya	54	4.5	55	4.4
Türkiye	71	4.0	74	4.0

Kaynak: WEF, The Global Competitiveness Report (2010-2011)&(2011-2012).

Türkiye rekabet edebilirlik düzeyi sıralamasında 61/59. sırada yer almaktadır. Bu rekabet edebilirlik düzeyinin değerlendirilmesinde alt faktörlerden birisi olan yüksek öğrenim ve eğitim açısından da Türkiye 2010'da 71 ve 2011'de 74. sırada yer almaktadır. Yüksek öğrenim ve eğitimin alt faktörleri açısından bakıldığında da başka önemli bir ayrıntı göze çarpmaktadır. İdari bilimler (management) okullarının kalitesi açısından değerlendirmeye ilişkin sıralamada 2010 yılında ilk sıralarda Katar (6.1), İsviçre (6.1), Kanada (6.0), Belçika(6.0), Fransa (5.7) bulunmaktadır. Bu değerlendirmede İngiltere (5.5) 10 ve Amerika (5.5) 11. sıradadır. Türkiye ise 3.6 ile 105. sırada görülmektedir (WEF, 2010: 442). 2011 değerlendirmelerinde ise Belçika (6.1) ilk sırada, İngiltere (6.0) ikinci, İsviçre (6.0) üçüncü, Kanada (5.8) dördü ve Fransa (5.7) beşinci sıradadır. Amerika (5.4) bir sıra gerileyerek 12. sırada kendine yer bulurken bir önceki yıl ilk sırada yer alan katar (5.7) 7. sıraya gerilemiştir. Türkiye (3.6) bir önceki yıllar aynı değer sayısına sahip olmasına rağmen beş sıra geriye düşerek 110. sıraya yerleşmiştir (WEF, 2011: 446). Alt boyutlarda ülkeler ayrıca eğitim sistemi, öğretimin kalitesi, okullardaki internet erişimi, işgücü piyasalarının verimliliği, yeteneklerin verimli kullanımı açısından da değerlendirilmiştir.

1.7.2. Şirket Üniversiteleri

Bazı büyük şirketler, tüm alanlarda eğitim kurslarına bir çeşitlilik sunan "şirket üniversiteleri" olarak adlandırılan çalışan eğitim merkezleri kurmayı tercih etmiştir. Bu şirketlerin çoğu, eğitim ve geliştirme programlarına üniversite mezunlarını kabul ederek onları hem akademik temel hem de başarı için gerekli yeterliliklere sahip bir insan kaynağı olarak çalışma hayatına hazırlamaktadır. Bu merkezlerin bazıları, Home Depot gibi, çok iyi kurulmuştur (Khalil, 2007: 53). Scott'a göre Amerika Birleşik Devletleri'nde şirket üniversitelerinin artması yükseköğretimin ticarileşmesinin en güçlü kanıtıdır (Erdem, 2006: 310-311).

IBM, Home Depot ve Bank of Montreal gibi şirketler çalışanlarının eğitim ve geliştirme faaliyetlerinde kendi kurdukları eğitim ve geliştirme merkezleri ile üniversitelerindeki programlarını tercih etmektedirler. Bunun nedeni bu programların doğrudan işletme ihtiyaçları ile bağlantılı olabilmesi, şirket ölçekleri ile kolaylıkla ölçülebilmeleri ve üst düzey yönetimi içerebilmeleridir. Örneğin, *"IBM programları liderliğe yönelik başarı etkenleri olarak belirlenen yetkinliklere dayanmaktadır. Bu programlar en düşük yönetim seviyesinden en üst düzey yönetim seviyesine kadar uzanmaktadır. IBM bu programların başarı değerlendirmesini, çalışanların elde tutulma oranları ve çalışan terfilerini takip ederek yapmaktadır."*

Bank of Montreal eğitim ve geliştirme faaliyetlerini, ileri teknoloji sınıfları, uzak mesafeden gelen çalışanların kalabileceği odalar, sunum salonu, restoranlar ve bir spor salonuna sahip Öğrenme Enstitüsü aracılığıyla yürütmektedir. Banka bunun için 400 milyon dolardan fazla yatırım yapmıştır. Bu enstitüde her yıl sekiz bin çalışan bankanın iş stratejileri bağlantılı yönetim liderliği, risk yönetimi, proje yönetimi gibi eğitimler almaktadır. Bu eğitimler arasında Dalhousie İşletme Fakültesi ve Kanadalı Bankacılar Enstitüsü ortaklığı ile verilen 4 yıllık işletme programı da yer almaktadır.

General Electric dünyanın en eski ve en tanınmış yönetim gelişimi merkezlerinden birine sahiptir. GE yöneticilerini New York'taki John F. Welch Liderlik Merkezi'nde yetiştirmektedir. Her yıl performansları ve potansiyellerine göre yöneticileri tarafından seçilen GE çalışanları, yönetim gelişimi programlarına katılmaktadır. Tüm programlarda teori ve uygulamaya önem verilmektedir."

İşletmelerin bu Eğitim ve Geliştirme çabalarının, verimlilik ve sonuçlarının gelecekte boşa gitmemesi için önleyici bir strateji olarak algılanması gerektiği belirtilmektedir (Khalil, 2007: 53). Tablo 5’te bu çabalardan bazıları yer almaktadır.

Tablo 5. İşletmelerin Eğitim ve Geliştirme Çalışmaları

Şirket Adı	Sektör	Eğitim ve Geliştirme Çalışmaları
Wall-Mart	Perakende	Wal-Mart Üniversitesi İşlemleri günlük, 1.000 çalışana ulaşan ve 24 milyon dolarlık bir işletme bütçesi ile dünyanın en büyük kurumsal eğitim programı.
General Motors	Otomotiv	GM Service(bakım/hizmet) Teknik koleji (1999). 2007 Optimas Mali Etki Ödülü sahibi.
Goldman Sachs	Finansal Hizmet	Goldman Sachs Üniversitesi. 2007 Optimas Genel Mükemmellik Ödülü kazanan.
Mc Donald’s	Gıda	Hamburger Üniversitesi (1961). Yılda mezun sayısı: 5.000 restoran yöneticisi, orta düzey yöneticiler ve franchise sahipleri.
Intel	Teknoloji	Intel Üniversitesi. 2005 yılında, Eğitim ve geliştirme bütçesi 377 milyon dolar.
Disney	Eğlence	Disney Enstitüsü insan yönetimi ve müşteri hizmetleri dersleri veriyor.
Ritz-Carlton	Konaklama ve catering	Ritz-Carlton Liderlik Eğitim Merkezi

Kaynak: (Khalil, 2007: 53)

İşletmelerin yönetici kadrolarını kendi iç sistemlerinde yetiştirmeyi tercih etmelerine ilişkin göstergelerden bir diğeri de işletmelerin sahip olduğu yönetici eğitim programları (MT) dır. Türkiye’de ilk 500 içerisinde yer alan 164 işletme üzerinde yapılan bir araştırmada şirketlerin %64,6’sının bir “Management Trainee” programına sahip olduğu bulunmuştur. Büyük bir çoğunlukta yeni mezunların tercih edildiği bu programlarda öncelikle temel kriterler yani mezun oldukları bölümler, yabancı dil seviyeleri ve okul dönemlerinde yapmış oldukları stajlar ve katıldıkları faaliyetler dikkate alınırken; dikkate alınan diğer kriterler arasında yüksek lisans, MBA veya doktora yapmış olma, ikinci bir yabancı dil bilgisi bulunmaktadır. Yönetici adaylarının kişisel yetkinlikleri de önemli ölçütlerden birini oluşturmaktadır (Çiftçi vd, 2011). Örneğin “Hayat Su, MT programı için seçimlerini Danone Şirketleri genelinde uygulanan üniversitelerarası iş simülasyon oyunu “Trust” aracılığıyla yürütmektedir. Bu programda yeni mezunlar bir şirket kurmak ve yönetmekle ilgili çok boyutlu ve uygulamalı bir deneyim yaşama olanağı bulmaktadır

(Capital, 2009: 83). Microsoft Türkiye'nin MT Programında ise dünya genelinde uygulanan Microsoft Academy for College Hires (MACH) adı verilen yeni mezun programı ile nitelikli insan kaynağı kuruma kazandırılmaya çalışılmaktadır (Capital, 2009: 108). MT programını TAV Havalimanları holding "TAV Akademi"; Teknosa "Teknosa Akademi" aracılığıyla yürütmektedir. Bu programlarda mentörlük desteği, liderlik geliştirme programları, etkili takım çalışmaları, teknik yeterlilikler gibi açılardan geliştirme desteği verilmektedir."

Bu bölümde insan kaynakları geliştirilmenin kavramsal çerçevesi, eğitim ve geliştirme arasındaki farklılık, İKG'nin tarihsel gelişim süreci, İKG'de kullanılan yöntem ve teknikler, yüksek öğretimin bu anlamdaki rolüne yer verilmiştir. İzleyen ikinci bölümde ise oyun kavramı incelenecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. OYUN KAVRAMI VE OYUN KURAMLARI

İnsanoğlunun yaşamı süresince hep var olan ve önemli işlevlere sahip olan oyunların kavramsal çerçevesi ve oyunlara çeşitli kuramsal yaklaşımlar bu bölümde incelenmiştir.

2.1. Oyun Kavramı

Oyun genel anlamıyla, sonucunun ne olacağı düşünülmeden herhangi bir amaca ulaşmaktan çok, zevk almak amacıyla girişilen, görünürde pratik bir sonucu olmayan etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Yaşama hazırlık kuramının temsilcisi Alman ruhbilimcisi ve filozofu Karl Groos’a göre oyun, insan ve hayvanı gelecekteki yaşamına hazırlayan bir pratiktir. Oyun, gelecekteki yaşam kavgası için ön hazırlık ve beceri kazama eylemidir. Artık enerji kuramının temsilcilerinden Alman şair ve tiyatro oyun yazarı Friedrich Von Schiller’e göre ise insan tam anlamıyla oynadığı yerde insandır. Oyun birikmiş fazla enerjinin harcanması, tüketimi değil; tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğüdür (Özdemir, 2006: 30- 32). Bir kurama göre oyun genç yaratıkların (insan ya da hayvan) gelecek yaşamlarındaki ciddi işlere hazırlanması içindir. Bir başka ilkeye göre de oyunda doğuştan bir yeteneği geliştirme itkisi* ya da üstün gelme ve yarışma isteği; yitlik enerjiyi tek yönlü canlılıkla, eylemle onarma gibi itkiler bulunmaktadır. Kimine göre oyun, enerji fazlasını atmak; kimine göre, benzetmece içgüdüsünü doyurmak; kimine göre ise boşalma gereksinmesini karşılamaktır.

Hollandalı tarihçi Johan Huizinga’ya göre bütün bu görüşlerde tek bir ortak nokta vardır: oyunun, oyun olmayan bir amaca varmaya yaradığı varsayımından hareket edilmesidir. Huizinga’ya göre oyun, özgürce razı olunan ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen, bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile “alışılmış hayat” tan “başka türlü olmak” bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem ya da faaliyetlerdir (Huizinga, 2006: 17,18,31).

* İtki: Bir işi yapmak, harekete geçmek için duyulan ve bireyin engelleyemeyeceği kadar güçlü istek.

Huizinga'dan sonra oyun konusunda incelemeler yapan Richard Caillois, “Oyun ve İnsanlar (Les Jeux et Les Hommes)” adlı kitabında oyunu, serbestçe kabul edilmiş fakat bağlayıcı olan kurallara göre belirli bir alan ve zaman süreci içinde sürdürülen, gerilim ve eğlence duygularını içeren, gerçek hayattan farklı olduğu bilinci ile yapılan gönüllü bir hareket ya da faaliyet olarak tanımlamaktadır (Özdemir, 2006: 33).

Oyun en basit biçimlerinde ve hayvan hayatının içinde bile tamamen fizyolojik bir olgudan veya fizyolojik olarak belirlenen psişik bir tepkiden daha fazla bir şeydir. Oyun, biyolojik veya en azından tamamen fiziksel bir faaliyetin sınırlarını aşmaktadır (Huizinga, 2006: 17-19). Huizinga, oyun hakkındaki iş ve oyunun ayrı kavramlar olduğu inancına karşı çıkmış ve bunun tersini kanıtlamıştır. Hayvanlar da oyunlarını yalnızca içgüdüyle değil bir işlevle yaptıklarına göre ve bu oynamayı öğretmesi için insana ihtiyaç duymadıklarına göre, insanoğlu oyun kavramına kendinden önemli bir özellik katmamıştır (And, 2003: 27-28).

Oyun anlam bakımından zengin bir işlevdir ve her oyun bir anlam taşımaktadır. Oyun herkes tarafından gözlenebilir bir olgu olarak, aynı anda hem hayvanlar hem de insanlar âlemini kapsamaktadır. Bunun sonucu olarak da hiçbir rasyonel ilişki üzerinde temellendirilmemekte; çünkü akla dayandırılması onu insanlar âlemiyle sınırlandıracaktır. Oyunun varlığının hiçbir uygarlık basamağına, evreni kavrayışın hiçbir biçimine bağlı olmadığı belirtilmektedir (Huizinga, 2006: 17-19).

Genellikle ev halkının çocukları ile oynadıkları 0-3 yaş grubuna hitap eden ve çocuğun eğlendirilmesi, güldürülmesi, kulağının tekerlemelerle melodik yapıya alıştırılması, ağlamasının kesilmesi, sayıları öğrenmesi, çeşitli yönleriyle kendini tanıması ve yeteneklerini geliştirmesi gibi amaçlar taşıyan oyunlara bebek oyunları; 4-12 yaş grubu çocuklar arasında ve okul öncesi ile ilköğretime hazırlık döneminde oynanan ve bilgi dağarcığının artırılması, okul yorgunluğunun atılması, eğlenme amacıyla oynanan oyunlara çocukluk veya orta yaş çocuk oyunları; 13-17 yaş arası çocuklarla gençlerin oynadıkları, yeteneklerin geliştirilmesi, sosyal çevreden etkilenmelerinin ortaya konulması, dayanıklılığın artırılması, grupların rakip oyun grupları haline gelmesi ile müsabaka disiplinine geçilen oyunlara genç oyunları

denilmektedir. Bu oyunlar zeka ve beceri örneklerinin sergilendiği, grup oyunlarında rekabetin yaşandığı, çocuğun deneyerek ve yaşayarak birileriyle ilişkisini sürdürme veya sonlandırmayı öğrendiği oyunlardır (Kazan vd., 2004: 185-186).

2.2. Tarihsel Gelişim Sürecinde Oyun

Oyunların ve oyuncakların kesin bir başlangıç noktası yoktur; toplum, gelenekler ve etnolojinin önemli bir rol oynadığı doğal bir gelişimleri vardır. Tarih öncesi zamanlarda yaşamlarını avcılık, bitki toplama ve güvenliklerini sağlama yönündeki aktivitelerle geçirmekte olan toplumların bu zorunlu yaşamsal nedenlerden dolayı bilinçli oyun ve boş zamanı değerlendirme gibi bir seçenekleri bulunmamaktaydı.

Klasik dönemden itibaren çocukla ilgili bulgularda görülen artış, çocuğun toplumsal önemini göstermektedir. Bu dönemlere ilişkin oyuncak görünümlü pişmiş topraktan ve tunçtan yapılmış küçük buluntular, tam oyuncak olarak nitelendirilememiş olsa da antik dönemde de bugün olduğu gibi çocuklar üzerindeki etkisi yadsınamaz niteliktedir (Onur, 2006: 46).



Homeros, yaklaşık M.Ö. 550 yılında, Aşil ile Ajax'ın Troya savaşlarında oynadıkları oyunu anlatmaktadır. Platon, Pliny, Plutarch, Seneca ve Ksenefon eski çağların oyunları üzerine bilgi vermektedir. Ovidius, *Ars Amatoria*'da (M.S. 55-117) dokuz taş'a benzer bir oyun; yine aynı dönemde Tacitus da *Germania* adlı eserinde zar oyunu üzerine çeşitli bilgiler vermektedir (And, 2003: 43).

British Museum'da bulunan ve M.Ö. 800 yıllarında topraktan yapılmış bir heykel, iki kız aşıkların oynarken göstermektedir. Eski Mısır'da bulunan Orta krallık dönemi duvar resimlerinde görülen oyun tahtası üzerinde oynanan oyunlar, sıçrama oyunları ile M.Ö. 2600 yılında Mısır'da Akhor mezarında bulunan bir kızın el vuruşma oyunu oynarken görüldüğü duvar resmi önemli bulgulardandır (MEB, 2007: 5).

Genç Hitit döneminde Maraş'ta bulunan bazı mezar stellerinde yer alan kabartmalarda kız çocuklar yün eğirirken erkek çocuklar ise tablet ve stylus (kalem) ile betimlenmektedir. Karkamış Kral burcunda yer alan ortostadlarda aşık kemiği ve kırbaçlı topaç oynayan çocuklar görülmektedir (Onur, 2006: 46). Kraliçe Hatasu'nun mezarında M.Ö. yaklaşık 1.600 yılından zarlar ve oyun tahtaları; M.Ö. 1.400 yılından Kurna Tapınağı'nın tahta damında dokuz taş'a benzeyen bir oyunun çizgi düzeni bulunmuştur. Meksika Tula'da yaklaşık M.S. 1000 yılından bir top oyun alanının kalıntılarına rastlanmıştır (And, 2003: 42). Mısırlıların mezarlarında çok sayıda bebek bulunmuş; çocuklar için içine tohum doldurulmuş çingiraklar; pişmiş topraktan küçük bebekler ya da hayvanlar; tekerlekli küçük atlar Mısır uygarlığına ait bulgulardır (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 365-366). Yunan çömlek resimlerinde tavlaya benzer bir oyuna; Girit uygarlığının kalıntılarında bebek ve minyatür ev eşyalarına rastlanmıştır (MEB, 2007: 5).



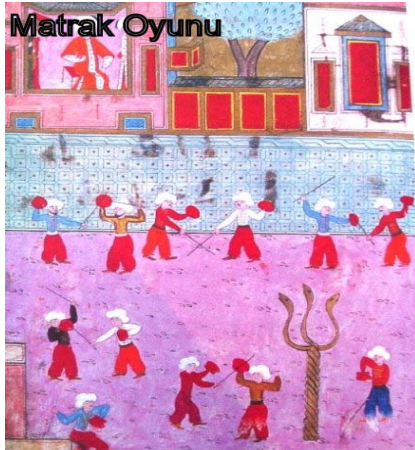
Yunanistan'da aşık oyunu, topaçlar, top oyunları ve erkek çocukların özellikle sopayla yürüterek oynadığı çemberler çok yaygındır. Bu oyunları çocuklar gibi yetişkinler de oynamakta ve yetişkinlerin bu oyunlara katıldığını gösteren birçok resim bulunmaktadır. Bunlar zenginlere özgü oyunlardır. Homeros, kralın kızı Nausikaa'nın ve nedimelerinin bir tür el topu oynadıklarından bahsetmektedir. Sporun da öğrenim kadar önem taşıdığı yunanlılarda küçük erkek çocukların 100 metrelik, daha büyüklerin 158 metrelik parkuru koşmaları gerektiği kaydedilmiştir (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 365-366).



Romalı çocukların da hemen hemen yunanlı çocukların oyunlarını oynadıkları kazılarla ortaya çıkmıştır. Roma'da Forum Romanum'da kaydırak (seksek) oyununun en eski gravürleri bulunmuştur (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 366). Bizans dönemine ilişkin bazı mozaikler

üzerinde görülen “çember çeviren çocuk” gibi betimleri; mermer seki ve merdiven başlarında görülen “dokuz taş”, “dama” oyunu çizimleri dönemin çocuk oyunları hakkındaki önemli verilerdendir (Onur, 2006: 46). Romalılar için bilyalar çok çekicidir ve eski bilyalara göre daha düzgün ve çok renkli yapılmıştır. (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 366).

Resim ustası Pieter Breughel'in Viyana'daki Sanat Tarihi Müzesi'nde bulunan 1560 yılına tarihlenen ünlü “Çocuk Oyunları” tablosunda doksandan fazla gerçek oyun betimlenmiştir. Bu oyunlardan bazıları evlilik ve vaftiz tören alayı gibi taklide dayalı, bazıları ise oyuncaklarla ve çeşitli beceriler ile oynanan oyunlardır. Oyuncak bebekler, çemberler, oyuncak at ve topaclar dikkat çekmektedir (Daşçı, 2008: 122-123).



Türklerdeki oyunlarla ilgili bilgilere Dede Korkut hikayeleri, Divan-ı Lügat-İt Türk ve Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sinde (matrak oyunu) rastlanmaktadır (MEB, 2007: 6). Eski Türk büyükleri çocuk oyunlarını teşvik etmiş; “Oyun çocuğun tımarıdır, oynamayan çocuk toprağa hayırlı olmaz” demişlerdir. Yoldan geçerken oyunlarını seyretmeye hatta oyuna katılmaya zaman ayırmışlardır. Kaşgarlı Mahmut

eserinde, raks manasına gelen eski Türkçe "Büyük" kelimesine misaller verirken çocukların raksettiklerinden bahsetmektedir (Arsunar, 1955: 3). Dedem Korkut'un kitabında toy, av, hayvan güreşi, ok yarışı, nişan atma, düello ve aşık oyunu üzerine bilgiler bulunmaktadır (And, 2003: 43). Orta Asya'da şamanlığa geçiş törenlerindeki ritüeller, Sibiry'a'da av ritüellerindeki oyun ve danslar kültür oyun ilişkisini gösteren verilerdendir.

Ortaçağda yeniden top oyunları yaygınlaşırken, dönemin savaşma ve çalışma ağırlıklı olması nedeniyle okçuluk gibi askeri zorunluluklar geniş yer tutmaktadır. İngiltere'de III. Edward top oyununu savaş alıştırmalarıyla ilgili olmadığı ve yararsız bulduğu için yasaklamıştır. Bu dönemde burjuva çocukları güzel ve pahalı oyuncaklarla örneğin "bilboke"[†] ile oynarken; işçi çocukları ise ebeveynlerine



yardım etmek zorunda oldukları için yaptıkları işle bağlantılı oyunlar ortaya çıkartmışlardır. Örneğin çömlekçiler beyaz kilden küçük şövalye figürleri yapmışlardır. Bebekler ve kukla oyunları için ipli bebekler dönemin oyuncakları

arasındadır. 16 ve 17. Yüzyılda –Rönesans dönemi boyunca, bebek evleri düğün armağanı olarak verilmiş; 12-14 yaşlarındaki kızları ev işlerine hazırlamak için gerçek bir eve benzetilerek yapılmışlardır. Dönemlerine ilişkin iç döşeme özelliklerini yansıtan bu evler tarihsel açıdan oldukça ilginçtir (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 367).

Bütün çağlarda çocukların oyuncakları arasında hayvanlar özel bir yer tutmuştur. Ziyaretçilerin hayranlığını uyandıran M.Ö. 5. Yüzyıla ait Mısır'dan gelme bir tahta at bunun en güzel göstergesidir (Niemann, 1991: 56). Tahta ata binen çocuklar ilk kez 17. yüzyılın gravürlerinde görülmekte; en eskisi olan değnek at ise doğal olarak hala varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 367).

[†] Fransa'da III. Henri'nin sarayında çok oynanan bir oyun.

Fransa Kralı IV. Henri'nin oğlu olan XIII. Louis ile birlikte çocuğa ve oyuna bakıştaki değişim küçük prensin doktoru olarak görev yapan Dr. Heroard'ın notlarında yer almaktadır. 1929 yılında bu notları çeviren İngiliz Editör Lucy Crump'ın “Çocukların 300 Sene Önceki Oyun Odaları” adlı kitabında Fransız Veliht'ın, özel bir çocuk sarayında bakıcıları, üvey ve öz kardeşleri, soyluluk öğrenmeleri için gönderilmiş üst tabakadan kişilerin çocukları, uşakları, yardımcıları ve çeşitli görevlerde bulunanların çocukları ile birlikte yaşadığını anlatmaktadır. Louis'in bazen tek başına bazen de diğer çocuklarla birlikte oynadığı; hatta doktoru, dadıları, askerler gibi yetişkinlerle de sık sık oynadığı belirtilmektedir. Bebekliğinde kendisine sallanan oyuncak bir at, oyuncak bir yel değirmeni ve bir topaç verilen Louis'in minyatür bir savaş topuna sahip olduğu ve generalleriyle birlikte ufak savaş manevraları düzenlediği kaydedilmiştir. Üç yaşında tenis; altı yaşında diğer çocuklar ve yetişkinlerle birlikte sessiz kelime anlatma, meslek tahmin etme oyunu oynayan veliaht diğer yandan da şahin/doğan'la çıkılan av partileri bile düzenlemiştir. Sekiz buçuk yaşında Fransa tahtına çıkan Prensın oyunları üç açıdan farklılık göstermektedir: İlki, oyunların çocuksu ve olgun yanlarının karışık bir halde olması; ikincisi hem tek başına hem de toplu olarak oynanabilmesi ve son olarak da farklı yaşlar ve farklı tabakalardan insanları içermesidir (Terr, 2000: 196-200).



Çin kökenli olan diablo'nun Avrupa'yı sardığı 18. Yüzyılda Avrupa'ya Çin yoluyla gelen bir başka oyun da Yoyo'dur. Çin yoluyla pek çok oyun gelmiş ama bu iki oyun her zaman çok popüler kalmıştır. 1850'lerde çok sayıda yapılan oyuncaklardan biri de Antik Çağ'da İskenderiyeli Hero'nun su damlalarından yararlanarak hareket eden ve gürültü çıkartan becerikli oyuncakları gibi oyuncaklar olmuştur.

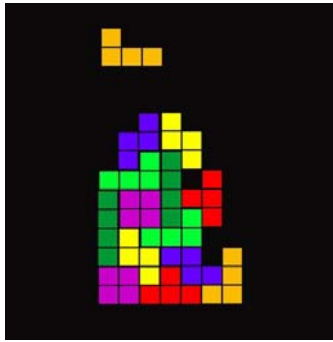
Çocuk bu yüzyılın sonunda artık küçük bir yetişkin gibi görülmekten çıkmıştır. 19. yüzyılda Sanayi Devrimi nedeniyle ev üretimi azalıp ebeveynlerin çalışmaya gitmek zorunda kalması, ana okullarının başlangıcı olmuştur. İlk ana okulu Bekçika'da açılan İngiliz kökenli bir okuldur. Ana okulları aşık ve bilye gibi

eski oyunlarla ilgilenmişlerdir. Bu tür okullara gidemeyen çocuklar ise buldukları her şeyle oynamak ve kendi oyunlarını yaratmak zorunda kalmıştır.

Pestalozzi, Fröbel ve Montessori'nin görüşleri çerçevesinde oyuncağın yapım ve kullanımının çocuğun eğitimi açısından olması gereği ilk kez vurgulanmıştır (Niemann, 1991:58). Fröbel, yarı sanatsal oyunlarla çocukları yaratıcı etkinliklere yönlendirmeye çalışmıştır. Bu dönemde yaratılan ilk inşaat kutularında dikdörtgenler, prizmalar, küpler, küreler ve silindirler bulunmaktadır.



1885'de Karl Benz'in ilk otomobili ortaya çıktığında bu oyuncak sanayisi tarafından hemen taklit edilerek oyuncak otomobiller piyasaya çıkartılmıştır. Bu dönemdeki bir başka buluş ise "tren"dir. Önce ağaçtan yapılan trenler daha sonra metalden üretilmeye başlanmıştır. Minyatür demiryolları çocukların yanı sıra yetişkinleri de bu dünyaya çekmeyi başarmıştır. 20. yüzyılda İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, zengin ya da yoksul bütün çocuklar aynı oyuncaklara sahip olmaya başlamıştır. Oyuncak sanayi, her türlü özel oyuncak, inşaat kutuları ve özel paketlerle pazara girmeye başlamış; yetişkinler için özel "hobi küpleri"nde bir araya gelen oyuncaklar ortaya çıkmış; çocuklar için çok fonksiyonlu, çok düğmeli karmaşık oyuncaklar ortaya çıkmıştır (Tarih Boyunca Oyunlar..., 1982: 367).



20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmaya başlayan dijital oyunların arkasında askeri teknolojilerin geliştirilmesi amacının yattığı belirtilmektedir. İlk etkileşimli dijital oyunun Steven Russell tarafından Massachusetts Institute of Technology bünyesinde 1962 yılında geliştirilen ve iki kişi ile oynanabilen "Spacewar" olduğu kabul edilmektedir.

Nolan Bushnell 1972 yılında atari firmasını kurarak arcade (atari) makinesini üretmiştir. 70 ve 80'ler atari oyunlarının en parlak dönemi olmuştur. 80'lerde Atari'de çalışan Ed Rotberg, ABD Savunma Bakanlığı destekli "Battlezone"u

üretmiştir ki bu oyun tank sürücüleri için geliştirilmiş askeri bir simulatördür. Bunun dışında Pentagon, Güney Kaliforniya Üniversitesi'nde kurulu olan "The Institute for Creative Technologies"e 44 milyon dolar yatırım yaparak "Full Spectrum Warrior" adlı oyunun geliştirilmesini desteklemiştir. Bu oyun, hem orduda askeri eğitim amacıyla kullanılmakta hem de pazarda satılmaktadır (Binark ve Sütçü, 2008: 52-53).

İnternet üzerinden oynanan MUD'ların (multi-user dungeon) kökeni ise metin tabanlı macera oyunlarına dayanmaktadır ve ilki Will Crowther ve Don Woods tarafından yazılan "ADVENT" adlı oyundur. 1970'lerin sonuna kadar, tek oyuncuyla oynanan bu oyunlar düşmanla savaşmaya, engelleri aşmaya,



canavarları öldürmeye ve sonunda defineyi bulmaya dayanmaktadır. ABD'deki araştırma enstitülerinin ARPANET'e katılmasıyla interaktif çok kullanıcıli oyunlar gelişmeye başlamıştır. 1979'da Essex Üniversitesi'nde Roy Trubshaw ve Richard Bartle'in yalnızca o üniversitedeki öğrenciler tarafından oynanabilen oyununa yaklaşık bir yıl sonra üniversite dışından oyuncular da modemleri kullanarak erişim elde etmişlerdir. 1990'lardan başlayarak, sayılarında hızlı bir artış yaşansa da, genel olarak iki farklı tip MUD'dan bahsedilmektedir: Savaşa ve rekabete dayanan macera tipi MUD'lar ve sosyal etkileşime ve sanal dünya inşasına odaklanan sosyal MUD'lar (Soyseçkin, inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/89.pdf).



Konsol oyunları, atari oyunları, pc oyunlarını içeren dijital oyunlar 2000'li yıllarla birlikte internet üzerinden ve çoklu oyuncular ile oynanan çevrimiçi ve çevrimdışı oyunlar, mobil oyunlar, hatta cep telefonları ile çevrimiçi ve çevrimdışı oynanan oyunların üretimiyle gittikçe daha kolay ulaşılabilir hale gelmiştir. Cep telefonu donanım üreticileri, cep telefonlarına entegre edilebilecek mini-konsollar dahi

tasarlamışlardır. İnternet üzerinden çevrimiçi oynanan oyunlar da, PC oyunları, metin temelli MUD'lar (multi-user dungeon) ve üç boyutlu grafik temelli MMOPRG'ler (massive multiplayer online role-playing game) olmak üzere

farklılaşmaktadır (Binark, inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/89.pdf). Küresel oyun pazarında ABD %50, Japonya ve Doğu Asya ülkeleri %30 ve Avrupa %15'lik bir dilimle, temel aktör olarak yer almaktadır. ABD'de Kurulu olan IDSA (The Interactive Digital Software Association) yazılım mühendisliğinin bu alanında yaklaşık 90.000 kişinin çalıştığını ve endüstrideki istihdam olanağının her yıl %26 büyüme kapasitesine sahip olduğunu belirtmektedir (Binark ve Sütçü, 2008: 51).

Bugün artık her yaştan insanın oynamaktan zevk aldığı bilgisayar oyunları çocukların çok küçük yaşlarda tanıştığı oyunlardır. Bu oyunların çocuklar üzerindeki etkileri yoğun bir tartışma konusu olsa da bilgisayarlarla dolu bir çevrenin içinde doğan günümüz çocukları için, bu günlük yaşamlarının normal bir parçası haline gelmektedir. Dahası, ailelerin çocuklarının erken yaşlarda bilgisayarları keşfetmelerinden mutlu göründükleri belirtilmektedir (Verenikina, 2003: 4).

2.3. Oyun Kuramları

Oyunlarla ilgili geliştirilen kuramlara bakıldığında biyolojik-fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik temelli olduğu görülmektedir (Tezcan, 1993: 65). Oyun teorileri genelde klasik ve modern teoriler ya da statik ve dinamik teoriler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Klasik kuramcılar oyunla ilgili çalışmalarını 19. Yüzyılda ve 20. Yüzyılın başlarında yapmışlar, oyunun amacı ve var oluşunu açıklamaya çalışmışlardır. 1920'lerden sonra geliştirilen modern teoriler ise çocuk gelişiminde oyunun rolünü açıklamaya odaklanmışlardır. Mellou (1994) oyun teorilerinin klasik ve modern olmak üzere iki kategoride incelenebileceğini belirtmiştir (Stagnitti, 2004: 3).

2.3.1. Klasik Kuramlar

Oyunlar üzerine geliştirilen ilk kuramlar geniş ölçüde biyolojik nitelikte olup oyunun amacı ve var oluşunu açıklamaya odaklanmaktadır (Stagnitti, 2004: 3-4).

2.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı (Surplus Energy Theory)

Bu kuramın temsilcileri, Herbert Spencer ve Friedrich Von Schiller'dir. Oyun aktivitelerinde taklit etmeye doğru bir eğilim olduğunu savunan Spencer'e göre

çocukların hayatta kalmak için herhangi bir çaba harcamak zorunda olmadıkları - onlara ana ve babaları bakmaktadır- için enerji fazlasına sahiptirler ve bunu oyun yoluyla açığa çıkarmaktadırlar. Schiller ise, oyunu "fışkıran enerjinin amaçsızca harcanması" olarak tanımlamaktadır. Yavru hayvanlar ve çocuklar fazla enerjilerini oyun yoluyla harcamaktadır (Öğretir, 2008: 94-95).

Bu kurama göre, birey saklayıp koruyamayacağı bir enerji ile doludur ve oyunun ortaya çıkma nedeni, bedensel enerjinin dışsal dünyaya yansması fikrine dayanmaktadır. Enerji belirli bir noktaya kadar birikince artık korunamaz hale gelmektedir. Türler, hayatta kalmak için gerekli olmayan artık enerjilerini oyun yoluyla dışarıya atmaktadırlar (Tezcan, 1993: 65).

2.3.1.2. Eğlence Kuramı (Recreation Theory)

Fazla enerji kuramının karşıtı olarak Alman şair Lazarus (1824– 1909) tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Enerjinin depolanması değil tüketilmesine dayanmaktadır. Lazarus'a göre, insan çalıştığında enerji tüketmektedir ve bir enerji açığı ortaya çıkmaktadır. Bu enerji açığı insana hoş giden bir aktivitenin içindeyken ya da uyurken yeniden hayat verebilmektedir. Kısaca, oyun yoluyla enerji kaybı giderilmektedir (Öğretir, 2008: 95).

2.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı (Practice-Preexercise Theory)

Bu kuramın kurucusu olan Karl Gross oyun olgusunu içgüdü kuramı ile açıklamaya çalışmıştır. Bu kurama göre oyun içgüdüsel ve geçmişte edinilen içgüdüsel alışkanlıklar, gelecekteki içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynamaktadır. Oyun aracılığı ile birey, yaşamın daha sonraki dönemlerinde izlenecek şeylerin deneyimini yapmakta yani bir ön hazırlık gerçekleştirmektedir. Ayrıca Gross, oyunun anti sosyal eğilimlerden arındırma özelliğinin de olduğunu ileri sürmektedir (Tezcan, 1993: 66; MEB, 2007: 18).

Groos, oyuncakları yok denecek kadar az olan Afrika'nın ilkel kabilelerindeki çocuklara dikkat çekerek, çocukların günlük yaşamlarında yetişkinlerin avcılık, tuzak kurma, ev yapma gibi etkinliklerini taklit etmesini oyun olarak betimlemektedir.

Kuram oyun biçimlerini açıklamaya çalışmakta ve oyun deneyimlerinin bireyin sonraki yaşamına katkıda bulunduğuna dikkat çekmektedir. Ancak yetişkinlerin oyunları hakkında hiçbir açıklama yapmamaktadır (Tezcan, 1993: 66).

2.3.1.4. Taklit, Tekrar Kuramı (Recapitulation Theory)

Kuzey Amerikalı çocuk psikolojisi akımının öncülerinden olan Stanley Hall 19.yy'da çocuk gelişimini, hem türler arası hem de tür içindeki evrimin belirlenmesinde bir araç olarak görmüştür. Hall kuramında oyunu, yeteneklerin kalıtımsallığı, arzu ve zevklerin içgüdüsellliği temeline dayandırmıştır (Tezcan,1993: 67).

Bu kuramda, oyun aktiviteleri içinde yer alan koşma, fırlatma, vurma gibi davranışların eski çağlardaki avlanma aktivitelerinin modern anlamdaki uzantıları ve evrimsel gelişimin sonucu olduğu savunulmaktadır (Rubin, 1982: 10-11).

2.3.2. Modern Kuramlar

Çağdaş oyun teorisyenleri, klasik teorilerden farklı olarak oyunun çocukların psikolojik gelişimi üzerindeki faydalarıyla ilgilenmişlerdir (Verenikina, 2003: 2).

2.3.2.1. Uyandırma-Canlandırma kuramı (Arousal Modulation Theory)

Berlyne (1960), Ellis (1973) tarafından oluşturulan ve Hutt (1985)'in katıldığı bu kurama göre oyun, merkezi ve sinir sistemindeki uyarıcıların aynı düzeyde tutularak saklanması sonucu meydana gelmektedir. Bu uyarıcılar fazlaştıkça, canlandırmalar artıp yüksek düzeyde rahatsızlık vermektedir. Bu nedenden dolayı da uyarıcı azaltıcı aktivitelerle meşgul olunması gerekmektedir. Yani oynamak sıkıntı gidericidir ve belirsizliği hafifleterek vücudu en iyi düzeyde canlı tutmaktadır. Bu kuramın pratik yaklaşımında oyun sahaları gibi materyaller kullanılarak çeşitli dizaynlar oluşturulmuştur (Johnson vd,1987: 9; Verenikina, 2003: 7).

2.3.2.2. Psikanalitik Kuram

Anna ve Sigmund Freud ile Erik Erikson gibi psikanalitik kuramcılar oyuna duygusal boşalma açısından bakmaktadırlar. Psikanalitik bakış açısı çocukların

yaşamlarındaki kontrol edemedikleri durumlarla ilgili olumsuz duyguları ifade etmek için onlara izin verilen oynamanın değerini açıklamaktadır. Oyun, çocukların dünyaları üzerindeki kontrol hissini ve yasak duyguların açıkça ifade edilebilir bir yolu olarak kaygıyı azaltmaktadır (Verenikina, 2003: 7-8).

Freud' a göre çocukların oyunları rastgele veya şans eseri değildir. Oyun sırasında bir denetim ya da eleştiri olmadığı için birtakım duygu, istek ve arzular ortaya çıkmakta; bireyin farkında olduğu ya da olmadığı duygularını belirttiği bir ortam oluşmaktadır. Oyun, Freud'a göre mantıksal düşünmenin başlamasıyla son bulmaktadır. Yani çocuk akılcılık ve eleştirel düşünce gelişimi sonucunda oyundan uzaklaşmaktadır. Çocuk, oyunda yetişkin rolünü üstlenerek hayal içinde kazandığı duygularını gelecekte kullanmak üzere saklı tutmaktadır (MEB, 2007: 19).

Erikson psikososyal gelişim kuramını oluştururken Freud'un görüşlerinden etkilenmiştir. Ancak Erikson insan gelişiminin sadece psikoseksüel gelişimle açıklanamayacağını, gelişimi etkileyen sosyal çevrenin varlığının inkâr edilemeyeceğini vurgulamıştır. Erikson, Freud gibi insan gelişimini sadece ergenlik dönemine kadar değil yaşlılık dönemine kadar incelemiştir (Aydın vd., 2005: 138). Erikson da psikanalitik kuramı oyun olgusunu açıklamak için kullanmış ve bu kuram bağlamında normal kişilik gelişimine oyunun katkısını incelemiştir. Ona göre oyun, çocukların psiko-sosyal gelişiminin aynasıdır. Çocuklar oyun içinde model yaratırken gerçek yaşamdan yardım almaktadır (Elkind, 1978: 9).

Oyunu terapide kullanan ilk bilim adamı olan Erikson, davranışın biyolojik ve sosyo-kültürel faktöre bağlı olduğunu belirtmektedir. Erikson kız çocukları ile erkek çocukların oyunları arasında farklılıklar olduğunu bulmuştur (Erikson, 1963: 445). Erkek çocukların yapılar, binalar, kuleler ya da yollar inşa ederken, kız çocukların basit, az sayıda blok kullanma, ya da hiç blok kullanmadan oyun masasını bir evin içi olarak kullanma eğilimlerinden söz etmektedir (Miller, 2008: 151). Kızların yapısının pasif, içe kapanık; erkeklerin de aktif ve dışa dönük olduğunu söylemiştir. Erikson, çocuk oyununun yetişkin yaşamının bir eğretilmesi olduğunu ve oyunun çocuğun geleceği için gerekli ve önemli olduğunu vurgulamıştır.

2.3.2.3. Zihinsel Kuram (Cognivite Teory)

Oyunla ilgili psikolojik araştırmalardaki canlanma büyük ölçüde İsviçreli Psikolog Piaget'nin (1896-1980) “Çocuklukta Oyun, Düşler ve Taklit (Play, Dreams and Imitation in Childhood)” adlı çalışmasıyla yaşanmıştır (Nicolopoulou, 2004: 139). Piaget'nin anlayışı oyunu, çocuğun tüm zihinsel gelişiminin bir parçası, özümleme ve uyum süreci olarak görmektedir (Pamir, 1999: 66). Özümlemede kişi, olayları, nesneleri ve durumları, örgütlü zihinsel yapıları kuran mevcut düşünme biçimlerinin içine almaktadır. Uymada, mevcut zihinsel yapılar çevrenin yeni yönleriyle birleşerek yeniden örgütlenmektedir (Nicolopoulou, 2004: 140). Oyun oynayan çocuk çoğunlukla uyarılma süreci ve bu süreci kendi anlam sistemine yerleştirme ile ilgilenmektedir; oyun sembolleri, dış gerçekliğin tasarımı olduğu ya da onun özelliklerine uygun olgulardan uyarlanmamıştır (Fink, 1994: 942). Oyun, özümlemenin uymaya üstünlüğüyle belirlenmektedir; kişi, olay ve nesneleri, mevcut zihinsel yapıların içine almaktadır. Çocukta oyun farklı yaşlarda farklı özellikler göstermektedir (Aydın vd., 2005: 112).

Piaget oyunu alıştırma veya fonksiyonel, sembol ve kurallı olmak üzere üç bölüme ayırarak çocuklarının ilk yedi yıllık yaşamlarındaki oyunların evriminin ana hatlarını çizmiştir. Aslında, bu kategoriler sırasıyla Piaget'nin zihindeki duyumotor, işlem öncesi ve somut işlem evresine karşılık gelmektedir (Pellegrini, 1998: 195). Alıştırma oyunları; ilk olarak ortaya çıkan ve çocuğun olayları kendi kontrolünde tutmaktan -bir çingırağı tekrar tekrar sallamak gibi- saf haz için tekrarlanmasını kapsayan amaçsız eylemlerdir. Sembolik oyunlar; dramatik oyun biçiminde iki yaşındayken başlamakta; hayali davranışların oyuna dönüştüğü görülmektedir (Öğretir, 2008: 96-97). Dikkat süreleri kısa olan 3 yaş civarındaki çocuklar buna benmerkezcilik de eşlik edince birlikte kurallı oyun oynayamamaktadır. 4 yaşa doğru ise paralel oyun denilen özellik görülmektedir. Uzaktan bakıldığında iyi anlaştıkları görünen çocuklar sadece fiziksel olarak yakındır, aslında hepsi kendi oyununu oynamaktadır (Aydın vd., 2005: 112). Somut dönemi kapsayan 7-11 yaşlar arası yani kurallı oyunlar dönemi sosyal düzenlemeler içermektedir ve grup tarafından gerçekleştirilmektedir (Öğretir, 2008: 96-97). Piaget, odaklandığı kendiliğinden kurallı oyunları, hem saf alıştırma oyunlarının hem de zaman zaman sembolik

oyunların toplumsallaşmasının sonucu olarak değerlendirmektedir (Nicolopoulou, 2004: 141). Sosyal oyunlarla birlikte çocukların dikkat sürelerinin arttığı ve kurallı oyun oynamaya başladıkları görülmektedir. Oyunda paylaşma ve uzlaşma becerisi artmaktadır. Simgeleşmiş oyunlar ise sosyal oyunların biraz daha üstünde olup, örneğin, 7-8 çocuğun yan yana gelip askercilik oynayabildiği, araç ve gerece ihtiyaç duyulmayan oyunlardır (Aydın vd., 2005: 112).

Evreler arasındaki geçişin hangi yaş aralıklarını kapsadığına ilişkin Cenevre, ABD, Kanada, İtalya'nın Kuzeyi ve Güneyi, İran, Amerika'da Kızılderili yerleşim alanlarında yapılan deneylerde çocukların evreler arasındaki geçişlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Güney ve Kuzey İtalya'daki çocuklar arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiş, hatta güneyden kuzeye göç eden çocuklarda bu farkın gittikçe azaldığı gözlenmiştir. Gelişim aşamalarındaki bu hız farklılıklarının yetişkinler veya çocuğun yakın çevresinden gelen bilişsel uyarılmanın niteliğine ve sıklığına bağlı olduğu belirtilmiştir (Piaget, 1991: 264-265). Bazı gelişim basamaklarının Piaget'nin öngördüğünden daha önce gerçekleşiyor olması, yetişkinlerin etkisi olmadan çocukların kendi bilişsel yapılarını oluşturabileceği görüşü, bir çok yaş dilimi için az sayıdaki çocuğun gözlenmiş olması kuramın eleştirilen yanları olmuştur (Aydın vd., 2005: 113).

Piaget' den sonra birçok araştırmacı çocukların sosyal dünyayı oyunla nasıl temsil ettiğini incelemiştir. Bretherton'a göre, çocuklar bir olayı değiştirerek "gerçeklere" yeni alternatifler getirmektedir. Garvey ve Brandt ise oyunun içerik ve işleyişini inceleyerek çocukların hayali davrandığını, oyunda başlangıç ve sonucun önemli olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca oyun çocukların sosyal oyunda gerçeğe karşı sembolik alternatifler kullanarak diğer kişilerle ortak paylaşım yaşamasını da sağlamaktadır (Öğretir, 2008: 96-97).

2.3.2.4. Sosyo-Kültürel Yaklaşım (Socio-Cultural Theory)

Zihinsel gelişim içinde oyunun daha fazla rolü olduğuna inanan Rus Psikoloğu Vygotsky (1896-1938) gelişim için oyunun son derece önemli olduğu görüşündedir. Oyunun basit bir biçimde bilişsel gelişimi yansıttığından ziyade bilişsel gelişime önemli bir biçimde katkıda bulunduğunu düşünmektedir ve oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir (Nicolopoulou, 1993: 148). Oyun

tüm gelişim eğilimlerinin bir büyüteç gibi odağı olarak, tüm formlarını yoğun bir şekilde içermektedir. Vygotsky'e göre erken çocukluk dönemlerinin en önemli "lider" faaliyeti olarak oyun görülmektedir. Bu demektir ki, çocukluk çağının en önemli psikolojik başarıları çocuk oyunla meşgulken meydana gelmektedir (Verenikina, 2003: 3). Vygotsky, çocuğun kendine güven duymasını, beceri geliştirmesini sağlayacak her türlü arzusunun hayali oyun aracılığıyla doyum bulacağını belirtmiştir. Özellikle sembolik oyunda çocuk, hayali bir dünyanın kapılarını aralamakta ve içinde bulunduğu ortamdan uzaklaşmaktadır. Bu çocuğa özgürleşip düşünceler dünyasına geçiş yaparak gerçek dışı isteklerini gerçekleştirme fırsatı sağlamaktadır. Vygotsky bu dünyaya oyun adını vermektedir (Özdemir, 2006: 40). Vygotsky, büyük ölçüde Freudcu türde olan bir psikodinamik açıklamadan yararlanmakta; bu da ona bu tür davranışların güdüsel temellerini bilişsel olarak görmekten çok toplumsal-duygusal olarak görme fırsatını vermektedir (Nicolopoulou, 1993:149).

Vygotsky'nin önemi değişik görüşleri bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Vygotsky, Piaget'den farklı olarak bilişsel gelişimin tek başına kendiliğinden oluşan bir süreç olmadığını, sosyo-kültürel değişkenler ve toplumsal etkileşimin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'e göre çocuk bazı kavramları kendisi, bazı kavramları ise formel veya informal şekilde bir aracı vasıtasıyla öğrenmektedir (Aydın vd., 2005: 114). Vygotsky'e göre gerçek oyun 3 yaş dolaylarında –mış gibi oyunla başlamaktadır. Vygotsky, tek başına küçük bir çocuk oyun oynadığında bile oyunun konuları ve parçalarının sosyo-kültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir. Ona göre, oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir (Wertsch, 1990: 113).

Vygotsky "yüksek psikolojik işlevler" in gelişimini ve yaratımını açıklarken, kültüre ve kültürün sosyal etkileşim ve iletişim aracılığıyla aktarımına merkezi bir rol vermektedir (Nicolopoulou, 1993: 145-146). Bir çocuk, kültürel mirası taşıyan daha bilgili ve yetenekli arkadaşları ve yetişkinleri kapsayan toplumsal bir bağlam içinde öğrenmekte ve gelişmektedir. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının temel kavramı "gerçek gelişim düzeyi" (bağımsız problem çözme) ile "gizil gelişim düzeyi" (yetişkin/akran işbirliğinde problem çözme) arasındaki fark olarak tanımladığı "yakınsak gelişim alanı" dır (Nicolopoulou, 1993: 147).

Oyun, bilişsel yeniden örgütlemenin önemli bir türünü gerçekleştirmektedir. Oyun, çocuğun anlam (sözcük) ile algı, anlam ile nesne, ve anlam ile eylem arasında özgün nitelikteki sıkı birliğini koparmasına yardımcı olmaktadır. Yani oyun etkinliğinde, bir tahta parçası bebek yerine, bir çubuk at yerine geçebilmektedir. – Mış gibi oyun bu bakımdan, eylemlerin nesnelerden çok düşüncelerden doğduğu, anlamların baskın olduğu bir dünya yaratımını kapsamaktadır (Nicolopoulou, 1993: 150-151).

2.3.3. Diğer Yaklaşımlar

Oyunda Kültür Bağlantıları: Bu kuramın temsilcisi Huizinga'dır. Oyunun tüm yaşamı kapsadığını söyleyen Huizinga, Homo Ludens (oyuncu insan) kavramını geliştirmiştir. Huizinga, oyunun fizyolojik gereksinimler ve isteklerin dışında olduğunu söyleyerek gönüllü ve özgür olarak seçilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Oyun, olağan yaşamdan yer ve zaman bakımından ayrılmakta; özel kurallar takımı ile denetlenmekte ve mutlak bir düzen gerektirmektedir.

Huizinga oyunun beşeri toplumda önemli bir uygarlaştırma işlevi olduğunu belirtmektedir. Ona göre oyun, hem bir davranış tipi, hem de davranışın diğer tiplerine bağlı özellik ya da özellikler kümesi olarak görülmelidir. İnsan etkinliklerinin birçoğunda oyun ögesi bulunmaktadır. Hukuk, bilimsel araştırma, savaş gibi iş olarak nitelendirilen birçok insan eylemi aslında oyun ögesi içermektedir. Huizinga, oyunun arkaik ve ilkel toplumlarda şiir, sanat ve felsefenin gelişmesindeki rolüne de değinmiş; çağdaş uygarlıkla birlikte oyunun yavaş yavaş azalmakta olduğu sonucuna varmıştır (Huizinga, 2006).

Toplumsal Buluş Olarak Oyun: Temsilcisi Kroeber'dir. Bu görüşe göre oyun, sadece toplumsal davranışın bir tipi değil, hemen hemen her etkinlikte az ya da çok bulunabilen bir takım özelliklerdir. Kroeber, oyun güdüsünü, doğrudan doğruya toplumsal ve teknolojik buluşa bağlamaktadır. Ona göre insandaki oyun güdüsü, insan davranışının büyük alanlarını ve kültürün önemli başarılarını (oyunlar, spor, sanat, bilim ve modada çeşitlilik isteği) harekete geçirmektedir.

Kültürlere Göre Oyun Biçimleri: Bu görüşün temsilcisi Richard Caillois, oyun biçimlerinin sistematik bir çözümlemesini geliştirmiş ve her kültürün

karakteristik oyunlarının o kültürde işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Dört temel oyun tipi kurmuştur: Agon, Alea, Mimicry ve İlinx.

Agon, yarışmacı etkinliklerdir. Katılanların eşitliği yapay olarak yaratılmıştır. Kazananlar hız, beceri, dayanıklılık, bellek, güç, hüner gibi özellikler yoluyla saptanmaktadır. Agonistik oyunlar, bireyler ya da takımlarca oynanabilmektedir. Alea, kazananın becerisinden çok şansa dayanarak kazandığı oyunlardır. Yarışmacının bir denetimi yoktur. Rulet, piyango ve diğer zar oyunları gibi. Mimicry, hayali evrenin kabulü temeline dayanan oyunlardır. Bu tür oyunlarda konuya inanılmakta ya da inandırılmaktadır. Örneğin, çocuklar düzeyinde yetişkinleri taklit; yetişkinler düzeyinde ise tiyatroya ait oyunlarda, rol oynamayı ve taklidi içine alan oyunlarda görülmektedir. İlinx, özellikle ilkel toplumlarda dinsel danslarda ve törenlerde çok uygulanan bir türdür. Bugün de çocuk oyunlarında görülmektedir.

Appleton'a göre oyunun temeli ne içgüdüsel eğilimlerde ne de sinir sisteminin gelişimindedir. Oyun etkinliği büyüyen bedenin gereksinimlerini karşılamaktadır. Bütün çocuklar fizyolojik büyüme açığındadır ve bu da oyun etkinliğini harekete geçirmektedir. Oyun organizmanın fonksiyon yeteneğini artırmakta, fonksiyonlar geliştiğinde de oyun oynama isteği sönmektedir.

Groos, Bruner ve Sylvia çocukluk dönemindeki oyunu, yetişkinlik dönemine hazırlık ve mükemmelleşme çalışması olarak görmüşlerdir (Rubin, 1982: 11). Bruner oyunda yaratıcılığı ve esnekliği ilerletmenin önemi üzerinde durmuştur. Bruner (1972), oyun içindeki anlamların sonuçlarından daha önemli olduğunu bulmuştur. Ona göre, çocuklar oyun içerisinde yanlış yapmadıkları için amaçlarına ulaşmakta ve bu sayede çocuklar alışılmamış yeni birleşim içeren davranışları deneyebilmektedir. Ayrıca bu davranışları çocuklar gerçek yaşam problemlerini çözmek için de kullanabilmektedir. Bu da oyun yoluyla çocukların seçme hakkını artırarak rahat davranmalarını sağlamaktadır. Oyunun en önemli fonksiyonu, kişinin daha az riskli ortamlarda öğrenmesini sağlamak olarak görülmektedir (Öğretir, 2008: 96).

Bateoson'a göre oyun mantığa aykırıdır. Oyun sırasında yapılan hareketler gerçek yaşam içinde bir anlam ifade etmemektedir. Örneğin; çocukların oyun içinde dövüşmeleri gerçek vurmaktan çok farklıdır. Çocuklar öncelikle oyunun çerçevesini

oluşturmakta ve oyunda ne meydana gelebileceğini bilmektedir. Eğer oyundaki çerçeve yapılanmamışsa, çocuklar gerçek yaşantılarındaki davranışları abartılı ifadelerle uyarlayarak bunu gerçekleştirmektedir. Bunun sonucu çocukta öğrenme iki düzeyde oluşmaktadır: Birinci düzeyde, oyundaki nesneler ve durumların anlamlarını ve diğer oyuncakların kimliklerini “hayali olanı varmış gibi” gerçek yaşamdaki anlamlarıyla öğrenecektir. İkinci düzeyde ise, çocuk hem kendi gerçek kişiliğini hem de diğer oyuncuların kimliklerini gerçek yaşamdaki anlamlarıyla öğrenecektir (Öğretir, 2008: 96-97).

Oyunla ilgilenen pek çok araştırmacı çeşitli kuramlar geliştirmiş, oyunlara farklı açılardan yaklaşmışlardır. Bunlar “*İçgüdü. Boşalım, Dinlenme, Yeniden Yaratma, Kendini İfade, Yaşam Etkinliği*” olarak belirtilebilir (Tezcan, 1993: 67-73).

İçgüdü Kuramı: William James ve Mc Dougall’ın temsilciliğini yaptığı kurama göre oyun, tamamen içgüdüsel ve otomatik tep, dürtü, iştah ve iç dürtülere dayanmaktadır. Oyun içgüdü, insanlarla ve hayvansal yaşamın diğer biçimleri arasında ortaktır.

Boşalım Kuramı: Aristotle tarafından geliştirilen bu kuram, bir dereceye kadar atık enerji kuramıyla ilgilidir. Bu kurama göre oyun, hapsedilmiş duyguların dışarı çıkmasıdır. Bastırılmış ve zararlı olarak kalabilecek duyguların bir kurtuluşudur.

Dinlenme Kuramı: Temsilcisi G. T. W. Patrick olan bu kurama göre oyun zevk verici olduğu için insanlar tarafından aranmaktadır. Oyun işten sonra dinlenmek ve içten, zorlanmadan yaşam mücadelesinden kurtulmak içindir. Oyun kendine ait doyumlarla sonuçlanmakta, bireyin baskı ve gerilimlerini azaltmaktadır. Patrick, oyunu çocuğun toplumsal gelişimi ve içgüdüsel dürtüler için kurtuluş olarak görmektedir.

Yeniden Yaratma Kuramı: Lord Kames ve Guts Muths’ın temsil ettiği kurama göre oyun çalışmadan sonra doğal olarak gelen ve enerji tazeleyen, canlandıran ve tekrar depolayan bir değişikliktir. Bu bakımdan dinlenme kadar gereklidir. Oyun, sağlık ve gücün yeniden kazanılması için başvurulacak bir eylemdir.

Kendini İfade Kuramı: Emler Mitchel, Bernard Mason tarafından geliştirilen bu kurama göre ise oyun eylem için doğal bir dürtü olarak ifade edilmektedir.

Doğayı ve insanın kapasitesini, anatomik ve fizyolojik yapısını, psikolojik eğilimlerini ve kendini ifade isteğini dikkate almaktadır. Kendini ifadeyi insanın çok büyük bir gereksinimi olarak görmekte; bireyin oyunla başarıya ulaşma isteklerini doyuma ulaştırmakta ve paylaşma, yaratma, tasvip görme, kişiliğini ifade olanağı yaratmaktadır.

Yaşam Etkinliği Olarak Oyun: Son yıllarda oldukça yaygınlaşan bu kuramın temsilcili L. H. Gulick'tir. Bu görüş, oyun eylemi olarak nitelendirilen oyuna özgü hareketlerden hiçbirinde oyunun anlamının bulunmadığına dair olan görüştür. Bu görüşe göre, oyun, oyunu oynayan kimsenin oynarken yaptığı şeylerden hoşlandığını, onlara karşı bir ilgi duyduğunu göstermektedir. Bu işlevin oyun ya da iş olduğunun tespitini ne yaptığı değil, yaptığı şeye karşı aldığı tutum ve duygu hissidir.

Oyunların Şans Kuramı, 17. yüzyılda ortaya atılmış ve “Olasılık Kuramı” adı verilen matematik kuramının doğmasına kaynaklık etmiştir. Oyun Kuramı, karmaşık çıkarların mücadelesini açıklayan matematik yaklaşımıdır. Kuramın esasını “oyuncular, stratejiler ve kazanç” adlı üç temel kavram oluşturmaktadır. Oyun Teorisi, matematikçilerin söylemiyle “birbiriyle çelişen olasılıklar karşısında en doğru stratejiyi saptama yöntemidir. Matematikçi John Nash'e 1994 yılında Nobel Ekonomi Ödülü kazandıran “Nash Teoremi” denilen bu teoreme göre, tüm oyuncuların kendileri için en mükemmel stratejiyi geliştirdikleri bir ortamda, her oyuncunun kendisi için en uygun stratejiyi seçme olasılığı yüksektir. Ancak Nash'in kuramının işlemediği durumlar da olabilmektedir ki “Asi Gençlik” filminde taraflardan birinin direksiyonu kırma kararına karşı diğerinin arabayı sürmeye devam etmesi insanların her zaman ve her durumda rasyonel karar vermediklerini göstermektedir (Yılmaz, 2005: 2).

İletişim bilimi alanında da oyun kuramı geliştirilmiştir. İletişimin Oyun Kuramı'na (Play of Theory of Communication) göre kitle iletişim araçlarının ilk ve esas olarak izlerkitlelerine oyun deneyimleri olarak hizmet verdiği öne sürülmektedir. İngiliz kuramcı William Stephenson'a göre, kitle iletişim araçları haz yönelimlidir. Bunların birincil görevi insanları çalışmadan kaçmalarına ve keyif almalarına olanak sağlamasıdır. Kitleler, kitle ilişim araçlarına eğlence ya da oyun için katılmaktadır (Özdemir, 2006: 40).

2.4. Oyunların Nitelikleri

Oyun kavramının önemli nitelikleri beş başlık altında toplanabilir. Bunlar, iradeye dayanması, benzersiz olması, zamansal ve mekansal sınırlılığı, kurallara sahip olması, gerilim ve belirsizliktir (Huizinga, 2006: 24-30).

2.4.1. İradi Eylem Olma

Her oyun her şeyden önce gönüllü bir eylemdir. Ismarlama ya da zorlama oyun oyun değildir, yalnızca oyunun zorunlu temsili olabilmektedir. Kişi kendi iradesiyle, oyunun kurallarına ve sonuca (her ne olursa olsun) katılmayı taahhüt ederek oyuna girmektedir (Huizinga, 2006: 24-25). Oyun ancak bir ritüel, bir tören olduğu zaman ancak o zaman bir görev, bir ödev kavramıyla birleşebilmektedir (And, 1979: 14).

İçgüdülerinin bir emri nedeniyle oynamak zorunda olan yavru hayvan ve çocuklar için bu özgürlük farklı şekilde görülmektedir. Çocuk ve hayvanlar oynamaktan zevk aldıkları için oynamaktadırlar. İşte çocuk ve hayvanların özgürlükleri tam da bu noktada yer almaktadır (Huizinga, 2006: 24-25).

2.4.2. Benzersiz Olma

Oyunun bu ikinci niteliği yine onun özgürlüğü ile ilgilidir. Oyun “gündelik” veya “asıl” hayattan farklıdır. Oyunun istisnai veya benzersiz olma karakteri, en çarpıcı biçimde oyunun gönüllü olarak büründüğü esrar havası içinde ortaya çıkmaktadır. Oyun gerçek yaşamdan geçici olarak çıkıp kendi düzeninin, dünyasının içine girmektedir. Çocuk oynarken gerçeğin dışında olduğunun bilincindedir (And, 1979: 14). Küçük çocuklar bile oyunlarını “esrarlı küçük bir şey” haline getirerek daha çekici kılmaktadırlar. Oyun kendi içinde cereyan etmektedir ve bu bilindik dünyanın geçici olarak iptal edildiğini göstermektedir.

Oyun oynayan çocuk, oyunu başlatan ve sürdüren bir nesneyi veya oyun aracını imgelemine canlandırabilir. Bazı durumlarda da çocuk, imgelemine uyup uymadığına bakmaksızın çevresindeki her türlü materyal ile oynayabilmektedir. Bu oyun içerisinde oyun aracının anlamı da değiştirebilmektedir (Özdemir, 2006: 130). Örneğin, bir baba 4 yaşındaki oğlunu dizilmiş iskemlelerin en önündekine oturmuş

“trencilik” oynarken bulup çocuğunu öptüğünde çocuk ona hemen, “*baba, lokomotif öpemezsin, vagonlar bu işin gerçek olmadığını düşünebilirler*” demiştir. Oyunun bu “sadece ...miş gibi yapma” niteliği içinde oyuna ilişkin bir aşağılık duygusu, ciddi’nin zıddı olan bir matrak duygusunun ifade edildiği görülmektedir. Bu duygu kimi zaman oyunun kendisi kadar temel bir duygu olabilmektedir. Gözardı edilemeyecek bir nokta oyunun oyuncuyu her an tümüyle içine alabilecek olmasıdır. Oyun-ciddiyet zıtlığı değişebilmekte ve oyun değerinin azalması ciddiyetin değerinin artmasına denk düşmektedir. Oyun ciddiyete, ciddiyet oyuna dönüşmektedir (Huizinga, 2006: 25-26). Huizinga pek çok sporun oyun olmaktan çıkıp ciddi iş olduğunu belirtmektedir.

2.4.3. Zaman ve Mekan Sınırı

Oyun gerçek hayattan, işgal ettiği yer ve süre kadar ayrılmaktadır. Zaman ve mekân olarak belirlenmiş sınırlar içinde oynanan oyun zamansal olarak bir başlangıç ve bitiş noktasına sahiptir. Oyun başlamakta ve belli bir noktada sona ermektedir (And, 1974: 14).

Oyun sürerken hareket, gidiş-gelişler, kader değişiklikleri, birbiri yerine geçmeler, bağlanmalar ve ayrılmalar görülmektedir. Oyunun zamansal olarak sınırlandırılmasına başka bir nitelik kültürdür. Oyun hemen kültürel bir biçim olarak belirlenir. Bir kez oynandıktan sonra, belleklerde manevi bir yaratı, hazine olarak kalmakta, aktarılmaktadır ve her an tekrarlanabilmektedir. Bu tekrarlanabilme olanağı oyunun temel özelliklerinden biridir. Bu yalnızca oyuna değil aynı zamanda oyunun içyapısına da uygulanabilmektedir. Hemen tüm gelişmiş oyun biçimlerinde tekrar, nakarat, birbiri yerine geçen çeşitlemeler bir doku oluşturmaktadır (Huizinga, 2006: 27).

Oyunun mekânsal sınırlılığı zamansal sınırlılığından daha da çarpıcıdır. Her oyun önceden belirlenmiş kendi mekânsal alanının içinde oynanmaktadır. Oyun alanı ya fiziki bakımdan ya da uygunluk ve kurallar bakımından belirlenmiştir. Arena, oyun masası, sihirli çember, tapınak, sahne, perde, mahkeme; bunların hepsi biçim ve işlev açısından oyun alanlarıdır. Bunlar bilindik dünyanın ortasında, belirli bir eylemin gerçekleştirilmesi amacıyla tasarlanmış geçici dünyalardır (Huizinga, 2006: 27-28). Bu sınırlandırma ister kutsal amaçlarla yapılsın isterse oyuna yönelik olsun,

biçimsel olarak hep aynı işleve sahiptir. Kutsal törenler için sınırlandırılmış alanların bütün dünyada birbirlerine çarpıcı bir şekilde benzemeleri, bu cins uygulamaların köklerinin insan zihninin kökensel ve temel bir özelliğe bağlı olduklarını doğrulamaktadır.

2.4.4. Kurallara Sahiplik ve Düzen Yaratma

Oyun kendi zaman ve mekân sınırlılığı içerisinde kendi kurallarına sahiptir. Oyun alanına dışarıdan belirli kurallarla girilir ve içeride de belirli kurallar geçerlidir.

Her oyunun birtakım kuralları bulunmaktadır. Oyunun kuralları kuşkuya yer bırakmayacak şekilde bağlayıcıdır. Çünkü kurallar bozulunca bütün oyun çökmektedir. Bu kurallar oyuncular için tamamen emredici olup bütün kazanma isteklerine rağmen oyuncuları kurallara uymak zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır (And, 2003: 15). Kurallı oyunda, kurallar çok özeldir. Oyun başlamadan önce kurallar oyuna katılanlar tarafından saptanmış ya da geleneksel haldedirler ve önceden bilinmektedirler. Piaget, çocukların kurallı oyunları en iyi şekilde 7-8 yaşından sonra uyguladığını belirtmiştir. Kurallı oyunların uygulaması bilişsel gelişimle paralellik göstermektedir. Kurallı oyunlar 20 yaşına kadar görülmektedir. 6-10 yaşlarındaki çocuklar katı-belirli kuralları uygularken; 10-15 yaşlarındaki çocuklar daha karmaşık ve geniş oyun alanları gerektiren oyunları tercih etmektedir. Oyunda çocukların karşılıklı kuralları koymada vardıkları anlaşma çocukların sosyal gelişimlerine yardımcı olmakta, onları benmerkezcilikten kurtarmaktadır.

Çocuklar kurallı oyunlarda kurallara karşı çok hassastır ve kurallar konusunda daha az hoşgörülüdür. Eğer çocuklardan biri kurallara uymazsa grup tarafından hemen dışlanmaktadır (Özdoğan, 1997: 117-118). Paul Valery'nin düşünceleri bunu net olarak ortaya koymaktadır: “ *Bir oyunun kurallarından kuşku duymak asla mümkün değildir. Çünkü onları belirleyen ilke tartışmasız niteliktedir. Kurallar ihlal edilir edilmez, oyun evreni çöker, oyun diye bir şey ortada kalmaz.*”

Kurallara karşı çıkan veya bunlara uymayan oyuncu, bir oyunbozandır. Oyunbozan, sözde oyuncudan (hile yapan) tamamen başka bir şeydir. Hile yapan, oyunu oynuyormuş gibi yapmaktadır. Görünüşte oyunun büyülu çemberini kabul

ediyormuş gibi davranmaya, yakalanmadığı sürece oyunun büyüğü içerisinde kalmaya devam etmektedir. Oyuncular topluluğu, sözde oyuncuyu oyunbozandan daha kolay affetmektedir, çünkü oyunbozan gibi onların evrenini tahrip etmemektedir. Oyunbozan mızıkçılık ederek, oyunun kırılma ve büyüğü evrenini yok etmektedir ve hemen oyundan atılmalıdır. Çünkü oyuncular topluluğunun varlığını tehdit etmektedir. Topluluk bu oyuncunun yeteneksiz olduğunu kabul etmeyerek onu korkaklıkla suçlamaktadır (Huizinga, 2006: 29- 30).

Oyun alanının sınırları içerisinde kendine özgü ve mutlak bir düzen hüküm sürmektedir. Dünyanın kusurluluğu ve hayatın karışıklığı içerisinde geçici ve sınırlı bir mükemmellik yaratılmaktadır. Oyun mutlak bir düzen gerektirmekte, bu düzenin en küçük bir ihlali oyunu bozmakta, oyun niteliğini ve değerini yok etmektedir (Huizinga, 2006: 28). Bu kurallar ve yaratılan düzen sayesinde ise rekabetin eşit koşullarda yapılması olanağı doğmaktadır.

2.4.5. Gerilim ve Belirsizlik

Oyun için kullanılan nitelemeler arasında yer alan gerilim; belirsizliğe, şansa işaret etmektedir. Kazanma fikri oyunla çok sıkı ilişki içerisinde. Bununla birlikte gerilim artmakta sonucun belirsizliği gerilimi tetiklemektedir. Oyunun genel ruhuna bu hakim olmaktadır. Bu belli bir sonuca ulaşmak, onu elde etmek için çabalamak, bir uğraşıdır ve başarı için bu çabada gerilim içermektedir.

Gerilim unsuru, parmaklarını bir yere geçirmeye çalışan bebeğin minik ellerinde, bir makarayla oynayan yavru kedide, top atıp yakalayan küçük kızda bile görülmektedir. Bu unsur beceri oyunlarına; örneğin yapboz, fal, hedefe atış gibi bireysel problem oyunlarına hükmetmekte ve oyun az çok bir yarışma niteliği aldıkça daha da önem kazanmaktadır. Bu gerilim zar oyunlarında ve sportif müsabakalarda doruk noktasına ulaşmaktadır. Gerilim, iyilik ve kötülük alanına yabancı olmasına rağmen, oyun faaliyetine etik kapsam da vermektedir. Çünkü bu gerilimde, oyuncunun gücü: fiziksel gücü, dayanıklılığı, mahareti, cesareti, tahammül gücü ve aynı zamanda manevi gücü sınanmaktadır. Çünkü oyuncu kazanma konusundaki tüm hırsına rağmen oyunun kuralla bağlanmış ve izin verilen sınırları içinde kalmak zorundadır (Huizinga, 2006: 28-29).

2.5. Oyunun İki İşlevi: Üstünlük ve Ödül

Kazanma fikri oyunla sıkı ilişki içerisinde. Kazanmak oyunun sonunda üstünlüğünü belli etmek, gücünün (fiziki ya da zeka) kapasitesini göstermektir. Sınırları belli olan bu üstünlük, sınırları zorlama eğilimi göstermektedir. Kazanmak oyunun sınırlarını aşmakta, itibar ve onur kazandırmaktadır. Bu itibar ve onurdan grup liderinin yanı sıra tüm grup üyeleri yararlanmaktadır. Kazanılan başarı büyük ölçüde bireyden gruba aktarılabilir niteliktedir.

Oyunun sınırları belirlendiği andan itibaren ise kazanma fikrine bağlı bir faktör ortaya çıkmaktadır, o da “ödül” dür. Bu ödülün değeri simgesel, maddi veya tamamen manevi olabilmektedir (Huizinga; 2006: 30).

2.6. Etkileşimsel Bağlamda Oyunlar

Oyun çeşitli alanlarla iç içe olmakla birlikte bu alanların araştırma boyutunun temel niteliklerinden biridir. İnsan gelişimi, kültür, eğitim ve iş yaşamı gibi alanlarla oyunun etkileşimi ve ilişkisel boyutu araştırma konusu olmuş, bunlarla ilgili farklı bakış açılarından pek çok görüş ortaya atılmıştır.

2.6.1. Gelişim Perspektifinden Oyunlar ve Etki Boyutu

Oyun, insanın bebeklik döneminden başlayarak hayatına girmekte ve duygusal, fiziksel, bilişsel, sosyal açılardan gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Gelişim psikolojisi alanında çalışan araştırmacılar, oyun oynamayan çocuğun fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı gelişemeyeceğini belirtmektedir (Telman, 2009: 34). Amerikalı psikolog Lenore Terr (2000: 53), bir seri katil olan Charles Whitman’a yapılan psikolojik otopside, çocukken hiç oyun oynamadığının tespit edildiğinden bahsetmektedir. Oyun eğlence olmasının yanında, çocukların büyürken toplumsallaşmalarında bir dizi önemli işleve sahiptir. (Gander ve Gardiner, 1993: 375). Yani oyun çocukluktan başlayarak insan gelişiminin önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Çocuğa kendine güven, kendini denetleme, çabuk karar verme, işbirliği yapma, doğruluk, hak ve disiplin gibi kişisel ve toplumsal alışkanlıkları kazandırmada en etkili yöntemdir (Seyrek ve Sun, 1998: 55).

Duygusal ve sosyal gelişime etkileri çerçevesinde oyun, duygusal algılamanın kazanılmasında rol oynamakta; çocuk çevresindeki büyüklük, şekil, renk, uzaklık gibi algıları, kavramları, sesleri; nesnelerin kokularını öğrenmektedir. Çocuk dış dünyada duyduğu ve gördüğü her şeyi taklit etmekte ve kendisine verilen tepkilerle yeni duyular kazanmaktadır. Çocuğun oyun içinde farklı yaş gruplarıyla birlikte oynaması ona paylaşma, çözüm üretme gibi katkılarda bulunurken; haz alma, kendine güven, sorumluluk alma, paylaşmaktan zevk alma gibi duyguların da gelişmesine yardımcı olmaktadır (Telman, 2009: 41).

Bireyin aile, toplum, okul ve iş yerinde başkalarıyla iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, görevlerini yapmasında, toplum ve çevre tarafından kabul edilmesinde sosyal gelişimin etkisi büyüktür. Oyunların hemen hepsi sosyal bir yapı içermektedir. Her oyunun çocuğun sosyal gelişimine katkısı vardır (Telman, 2009: 42). Birey, toplum kuralları ve gerçekleri en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenmektedir. Sıraya girmek, sırasını beklemek, başkalarının haklarına saygı göstermek, yönetmek-yönetilmek, başkalarına uyum ve eşgüdüm sağlamak, kendi payına düşeni yapabilmek sosyal gelişim açısından oynayanları destekleyecek davranışlardır (Seyrek ve Sun, 1998: 55). Özellikle evcilik oyunları (anne- baba olmak), alışveriş oyunları, ev döşeme oyunları, taklit oyunları sosyal gelişime yardımcı olan oyunlardır. Oyun içinde erkek çocukların erkek rollerini; kız çocukların da kadın rollerini üstlenmesi, çocuğun biyolojik yapısına cinsel kimlik kazandırmaktadır (Telman, 2009: 42). Oyunda çocuklar, farklı sosyal rolleri canlandırarak kendini başkalarının yerine koymayı deneyimlemektedir. Böylece oyunlar, kişilerarası iletişimin sağlıklı bir biçimde gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Seyrek ve Sun, 1998: 55).

Bedensel ve psiko-motor gelişim açısından ise oyunlar (özellikle koşma, atlama, tırmanma) çocuğun vücut sistemlerini (dolaşım, solunum, sindirim) düzenleyip, kasları güçlendirmekte, fazla yağların yakılmasını ve iç salgı bezlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Oyun çocuğun mekan- uzaklık- boyut algılarını da geliştirmekte; denge, hacim gibi kavramları yaşatarak öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte beyin ve omuriliğin gelişmesi sonucu organizmanın isteğe bağlı hareketlilik kazanmasıdır. Oyun sırasındaki faaliyetler motor gelişim için birer egzersiz konumundadır. Çamur,

kum gibi doğal malzemeler, karalama-çizme, boyama, kesme, kapama-açma, örme gibi etkinlikler küçük kas motor gelişimini sağlarken; açık alanda oynanan oyunlar koşma, atlama, nesne fırlatma, çıkma-inme, çember çevirme, masa başı oyunları büyük kas motor gelişimine yardımcı olmaktadır (Telman, 2009: 38-39).

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan Psikolinguistik kuramlardan Noam Chomsky'nin Dil Gelişimi Kuramı, dilin aslında zihinsel gelişimin bir parçası olduğu ve dilin çocuğun doğuştan getirdiği bir nitelik olduğunu savunmaktadır. Psikolinguistik kuramlar konuşmayı öğrenmek için sözcüklerin anlamlarını kavrama ve anlamlı sesler çıkarma ya da konuşma olmak üzere iki farklı sürecin önemini vurgulamaktadır (Aydın vd, 2005: 116-117). Çocuk, dili oyun içinde kullanarak, diğer kişilerin sözlü ifadelerini anlama çabası içerisinde yeni sözcükler kazanmakta; zaman çekimlerini; soru sorup cevap vermeyi; komut alıp vermeyi; muhakeme yapmayı; olayları sıralamayı; hayal kurmayı ve ifade etmeyi; duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi; problem çözmeyi; değerlendirme ve sonuç çıkarmayı öğrenmektedir. Evcilik oyunları, şarkılar, tekerlemeler, ninniler, fıkralar, şiirler, dramatizasyonlar, kuklalar, telefonda konuşmalar gibi etkinlikler çocuğun sözlü anlatımı ve iletişim becerilerini geliştirmekte, dil gelişimini sağlamaktadır (Telman, 2009: 40).

Oyun sırasında çocuk, duyularla ilgili bilgileri de kazanmaktadır. Oyun yolu ile çevresindeki büyüklük, şekil, renk, boyut, derinlik, uzaklık ile ilgili algıları; insan, hayvan ve nesnelerle ilgili sesleri; ekşi, acı, tatlı, tuzlu gibi duyuları; besinlerin, çiçeklerin, mekanların kokularını öğrenmektedir. Telman (2009: 41), çocukluğunda yaşadığı deneyimlerin bugünkü kişiliğine yansımaları şu sözlerle aktarmaktadır: *“Çocukluğumda her yaz Ağustos ayını geçirdiğim Bursa'nın bir nahiyesi olan Trilya, bana doğayı oyunların içinde yaşamayı ve bunu çevremdekilerle paylaşmayı öğretti. Üzüm kütüklerinden birini sahiplenme ve içine girince doğanın oluşturduğu bu olağanüstü renk ve çeşit farklılıklarını yaşama ve ayırt etme imkanı verdi. Gökten gelen doğal ışık altında yaprakların ve filizlerin içerdiği yüzlerce farklı yeşil rengi görme, üzümleri elim değmeden salkımından ağızımla kopararak yeme, kara dut ağacında bir taraftan tadına bakarken bir taraftan da onun elde, ağızda, elbisede bıraktığı farklı tonlardaki kırmızıyı tanıma, bugün bana dünyayı daha renkli görme, yaşama ve zevkle her karesinin detaylarını görme imkanı sağlamış oldu.”*

Bilişsel gelişim kuramcısı Vygotsky bilişsel gelişimin neredeyse tek başına gerçekleşen, kendiliğinden oluşan bir süreç olmadığını, sosyo-kültürel değişkenler ve toplumsal etkileşimin de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Aydın vd., 2005; 119). Çocuk oyunlarda girdiği etkileşimlerle çeşitli olayları sıralama, sınıflandırma, analiz-sentez gibi oluşumların zihinsel süreçlerini öğrenmektedir. Çocuklar oyunda, ellerindeki oyuncaklar ve materyaller arasında ilişkiler kurarak hayal güçlerini çalıştırmaktadır. Oyunun zihinsel gelişimi üzerindeki etkisi, çocuk oynarken büyüklük, renk, boyut, hacim, mekân, uzaklık gibi kavramları kazanırken; bunun yanında bu bilgilerle ilgili belleğinin oluşması ve ilişkilerle ilgili deneyim kazanması çerçevesinde görülmektedir (Telman, 2009: 42).

2.6.2. Yetişkinler Açısından Oyun ve Oyun İlişkisi

Oyunu yalnızca küçük çocuklara özgü bir şey olarak görme eğilimi, Antik Yunan kültürüne kadar uzanmaktadır. Oyun ve eğitim kelimelerinin çocuk için kullanılan kelimelerden (paitheia) türetildiğini ve aralarındaki farkın yalnızca vurgudan anlaşıldığını belirten Terr (2000: 29) Yunanca “agon” kelimesinin rekabet anlamına geldiği ve bunun olimpiyatlardaki oyunlarda kullanıldığını belirterek şu çıkarıma ulaşmaktadır: *“Küçük bir çocukken oynarsınız, ama büyüdüğünüz zaman rekabet edersiniz”*.

İsviçreli psikolog C.G. Jung (1923), çalışmayı ve oynamayı birbirinden ayrılamaz olarak görmektedir. Sınırsız bir hayalle oyun oynanmayan bir yerde yaratıcı bir çalışmanın asla ortaya çıkmayacağını savunmaktadır. Çoğu insanın farkına vardığı gibi, çalışmak ve oyun oynamanın mutlaka ayrı ayrı yapılması gereken şeyler olmadığı; yapılan işe oyuncu bir tavırla yaklaşmanın işten kaynaklanan sorunlara daha yaratıcı çözümler getirebileceğine dikkat çekmektedir. Basketbol yıldızları ya da satranç şampiyonları gibi en iyi oyuncular, oynarken aslında bütün gayretleriyle çalışmaktadır. Hatta Nobel Ödülü sahipleri, bilgisayar mühendisleri, felsefe kuramcıları gibi insanlar da harıl harıl çalışırken bir o kadar da oynuyor gibi görünmektedir (Terr, 2000: 31).

Müzik ve sanat çoğunlukla birer oyundur. Huizinga'ya göre insanların düzenlediği ayinler ve dinsel törenler de bir çeşit oyundur. Erikson, politikacıların kapalı kapılar ardında döndürdüğü dolaplarda da aynı oyuncu tavrı gördüğünü

belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarla birlikte televizyon seyretmesi, kendi aralarında programlar üzerine konuşmaları gibi bütün eylemler; hayal kurmak, dilek tutmak, zihnin içindeki bir takım fikirlerle oynamak, yani eğlenmek amacını taşıyan her türlü etkinlik oyun olarak nitelendirilmektedir (Terr, 2000: 32).

Psikolog Terr (2000: 32), oyunun büyük bir riske girmeden duygusal yüklerimizi boşaltmamızı sağladığını; kişiyi endişe, sıkıntı, üzüntü, sırlar gibi tüm bu yüklerden kurtardığını; gülmek, bir topa vurmak, sararmış çiçekleri toplamak, bedeni ve düşünceleri serbest bırakmak, birbirine şaka yollu takılmak, birini taklit etmek gibi şeylerin insanı rahatlatarak bir sonraki güne hazırladığını belirtmektedir.

Hiç oyun oynamamış insanlarla ilgili örnekler oyunun insan hayatındaki yeri ve önemi konusuna dikkat çekmektedir. Örneğin: *“1 Ağustos 1996 günü Texas Tower’daki Austin Üniversitesi’nde rastgele ateş ederek çok sayıda insanı vuran Charles Whitman cansız ele geçirilmişti. Stuart Brown adındaki bir psikiyatrist Whitman’ın psikolojik otopsisini yapmaya girişmişti ve bulduğu şey Whitman’ın çocukken hiç oyun oynamamış olduğuydu. Öğretmenleri, okul bahçesinin duvarına dayanarak oyun oynayan arkadaşlarını izleyen korku dolu küçük çocuğu; komşuları ise okul saatleri dışında babasının baskılarına, acımasız fiziksel saldırılarına maruz kalan oyun oynamaya zaman bulamayan çocuğu hatırlıyordu.”*

2.6.3. Kültür ve Oyun İlişkisi

19. yüzyılın son çeyreğinde kültürlerin biyolojik organizmalar gibi oluşukları ve geliştikleri şeklindeki düşünce bütün kültür çalışmalarına egemen olmuştur. Hery Morgan ve Edward Burnett Tylor gibi etnologlar, ilkelden medeniyete ulaşma sürecinde özellikle aile, akrabalık ve inanç sistemlerindeki evrimleşmeyi tartışmışlardır. Çocukların oyunları ile ilgili ilk çalışmalar da bu dönemde başlamıştır. Söz konusu evrimleşmeyi ortaya çıkartmak için, kültürel kalıntılar içermeleri dolayısıyla çocuk oyunları incelenmeye başlanmıştır (Özdemir, 2006: 43). Oyunla ilgili ortaya atılan kuram ve tanımların ortak noktalarından birisini kültür oluşturmaktadır. Oyunu tanımlamanın, bir bakıma kültürü tanımlamakla eşdeğer olduğu belirtilmektedir (Arslan ve Bulgu, 2010: 13).

19. asrın sonlarında Amerikalı psikolog G. Stanley Hall, bio-fizik gelişmenin seri safhalarını araştırmak amacıyla çocukların oyunlarını incelemiş ve çocukların oyun safhalarının insanlığın geniş bio-kültürel tarihini özetlediğini belirtmiştir. Hall, bu tespitleriyle 20. yüzyılın en önemli iki psikolojik teorisyeni Sigmund Freud ve Jean Piaget'i etkilemiştir (Özdemir, 2006: 43). Hollandalı Tarihçi Johan Huizinga "Homo Ludens" (1938) adlı temel eserinde yeryüzünde insana ait her şeyin başlangıcının oyun olduğunu belirtmektedir. Huizinga, Homo Faber (yapımcı insan), Homo Sapiens (düşünür insan) ikilisinin karşısına üçüncü bir insan Homo Ludens'i (oyuncu insan) çıkarmıştır. Böylece Freud'un usçul-usdışı ayrımı ikiliğini bozması gibi insan kültürüne yeni bir boyut getirmiştir (And, 2003: 27).

İnsana özgü bir özellik olarak tanımladığı Homo Ludens kavramı kolektif hayatın bütün önemli biçimlerinde etkin bir rol oynamıştır. İş, ritüel, din, önemli tarih olayları gibi sonuç doğurucuların önceliği karşısında, oyunun bunlardan sonra gelen, bunların önemsiz bir uygulaması olduğu görüşünü değiştirmiştir. Huizinga'ya göre oyun kültürden daha eskidir, kültürden öncedir. Çeşitli kültürlerden çıkma ya da bir rastlantı sonucu değil, tersine çeşitli kültür biçimlerinin doğuşunda başlıca etkindir (And, 2003: 27-28). Oyun, kültürün içinde, bizzat kültürden önce var olan; kültüre eşlik eden ve bu kültüre başlangıcından itibaren bugünlere kadar damgasını vuran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürde oyun ögesi denilince, yaşamın içinde aslında oyuna önemli bir yer ayrıldığı; bunun yalnızca bir tepki ya da içgüdüyle yapılmadığı ve kökeninde oyundan kültüre doğru bir dönüşümün var olduğu görülmektedir (And, 2003: 27).

İnsan toplumuna bakıldığında ilk büyük faaliyetlerinin oyunla iç içe olduğu görülmektedir. İnsan iletişim kurabilmek, öğrenebilmek ve emredebilmek amacıyla kendisi için yarattığı dil sayesinde nesneleri ayırt etmiş, tanımlamış ve onları adlandırmıştır. Bir başka deyişle "şeyleri" zihin alanına kadar yükseltmiştir. Dilin yaratıcısı olan zihin, oyun oynayarak, madde ile düşünülen şey arasında sürekli olarak gidip gelmektedir. Soyutun her ifadesinde bir simge ve her simgede bir kelime oyunu bulunmaktadır. Gerçeğin dönüştürüldüğü veya hayal edildiği mitosların da bu anlamda ele alınabileceği belirtilmektedir. Buradaki dil gündelik dilden daha karmaşıktır. İlkel insan mitosun yardımıyla dünyevi olguları açıklamaya çalışmış ve insani şeylerin temelini tanrısal olanda aramıştır. Toplumların ibadetleri açısından

bakıldığında ise, kutsal ayinler, adaklar, bağışlar ve törenler kelimenin gerçek anlamıyla basit oyunlar biçiminde gerçekleşmektedir. Efsane ile ibadetin kaynaklarından kültür hayatının büyük faaliyetleri doğmaktadır: düzen ve hukuk, ticaret ve endüstri, sanat ve zanaat, şiir, bilgelik ve bilim. Bunların köklerinin bir kısmı da oyunsal eylem alanında bulunmaktadır (Huizinga, 2006: 21).

17. yüzyıl edebiyatına damgasını vuran dram, Shakespeare ve Calderon'dan Racine'e uzanan başarılı yazarlarla hüküm sürmüştür. Her şair dünyayı, herkesin kendi rolünü oynadığı bir sahneye benzetmiş, Platoncu temellerle kavranan bu düşüncenin tamamen etik alanında yer aldığı görülmüştür. Bu dünyevi şeylerin beyhudeliğine, faniliğine ilişkin eski temanın çeşitlenmesidir. Burada oyun ile kültürün gerçekten iç içe girdiğini kabul eden ifadeler rastlanmamaktadır (Huizinga, 2006: 16-22).

1960'lı yıllardan sonra çocuk oyunları, kültür incelemelerinde (Roberts ve Sutton-Smith 1963, 1966; Barry ve Roberts 1972) deneysel veriler sağlayan bir araç olarak görülmüştür. Roberts ve Sutton-Smith'in “(çocuk) oyun (u), kişilik ve kültürün hem doğurucusu, hem de etkileyicisidir” şeklindeki tezleri kabul görmüştür (Özdemir, 2006: 45). Smith (1976), oyun ve kültürle ilgili yapılmış bir çok çalışmanın sonucunu şöyle özetlemiştir: “*Kültürlerarası çalışmalarda oyun ve kültürel değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı yüzlerce ilişki bulunmuş; farklı türdeki oyunlarda (strateji, şans) farklı ilişki bileşenlerine rastlanmıştır. İlişkilerin meydana geldiği kültürel değişkenler çocuk oyunu değişkenlerini, ekonomik, teknolojik, politik ve sosyolojik değişkenleri içermektedir. Oyunlar işlevsel olarak kültürle ilişkilidir. Daha karmaşık kültürler, daha karmaşık ve daha çok çeşitlilikteki oyunlara sahiptir*” (Arslan ve Bulgu, 2010: 14).

Iona ve Peter Opie'nin okul çocukları üzerine 1959 yılında yayınladıkları “The Lore and Language of Schoolchildren” adlı eserlerinden sonra ikinci çalışma “Children's Games in Street and Playground” isimliyle 1969 yılında Oxford üniversitesinde basılmıştır. Çalışmada oyun, toplumun sosyo-kültürel bir faaliyeti olarak ele alınmıştır (Opie, 1993; Opie&Opie, 1969).

2.6.4. İş Dünyasında Oyun ve Oyun İlişkisi

İş yaşamındaki değişim ve rekabete karşı esneklik, yaratıcılık, yöneten ve yönetilen etkili ekipler örgütler için önemli noktalar. Örgütler, çalışanlarının teknik, kişisel ve yönetsel yetkinliklerini geliştirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanmakta olup yönetim oyunları bunlardan biridir. Yönetim oyunlarının kullanılma amaçları: katılımcılar arasında kaynaşmayı sağlama, öğrenmeye hazırlama, güven oluşturma ve iletişimi artırma, direnç, korku veya kaygıyı ortadan kaldırma, aktif öğrenmeyi sağlama, oyun içinde rol alıp değerleri paylaşma ve birliktelik ortamı yaratma, eğitimde öğrenilenlerin iş hayatında uygulama denemesini yapma, değişimi benimseme ve bir parçası olunmasını sağlama olarak belirtilmektedir.

Yönetim oyunları bireye işinde öğrendiklerini uygulama imkânı verirken yeti ve yeteneklerini geliştirmesine de olanak sağlamaktadır. Yönetim oyunları aynı zamanda, ekiple birlikte ortak bir hedefe yönelik uyumlu bir şekilde çalışacak bireylerin, bir grup yönetici adayı arasından liderlik vasfına sahip olanlarının belirlenmesinde günümüz yöneticilerinin en büyük yardımcısıdır (Telman, 2009: 62-64).

Yönetim oyunları amaçları yönünden çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Bunlar: katılımcıların tanışması ve kaynaşması amaçlı oyunlar; grubun dikkatini toplamaya yardımcı olan oyunlar; insanlar arasındaki ilişkileri kolaylaştıran ve katılımcıların kendilerini tanımalarına yardımcı olan “ortam hazırlayıcı” oyunlar; oyuna gönüllü katılım ve kendini oyunun akışına bırakabilmesine olanak veren “motive edici” oyunlar; oyun içinde kendi sınırlılıklarının dışına çıkıp yeni metotlar denemeyi ve yeni çözüm şekilleri üretmeyi öğrenmeleri ve yaratıcı olmalarını sağlayan “problem çözmeye yönelik” oyunlar; değişime dirençli olanların değişime ayak uydurmalarını kolaylaştıran, öğreten “değişime adapte olmayı sağlayan” oyunlar; insanların farkında olmadıkları sorunlarını ortaya çıkartma, farkındalık yaratma ve bu sorunlarla karşı karşıya gelmekten korkup yok sayanları sorunu kabullenip çözüm yolları aramaya sevk eden “gizli sorunları ortaya çıkartan” oyunlar; takım olmayı ve takım içinde çalışmayı öğreten “takım oyunları”; dinleyicilerin dikkatlerini sunuma yönelten ve sunumun etkili olmasını sağlayan “sunumu destekleyici” oyunlar;

iletişimi artırıcı “iletişim” oyunları; detayları görebilmeyi ve dikkati geliştiren “algılama” oyunları; diğer kişilere güvenmeyi sağlayıcı “güven” oyunları olarak belirtilebilir (Telman, 2009: 64-66). Bunlar simülasyon, zihinsel oyunlar, beyin jimnastiği, rol üstlenme, vak’a çalışmaları gibi çeşitli yöntemleri içermektedir. Simülasyon şeklindeki oyunlar, gerçekte var olanı oyun alanına getirmektedir. Gerçek hayatta deneyimi pratik olmayan veya çok tehlikeli olan durumlarda (örn. Pilot eğitimleri) kullanılmaktadır. Simülasyon teknikleri pahalı araçlara ve uzun zamana gereksinim duymadan çok çeşitli uygulamaların gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Emek, zaman ve para tasarrufu sağlayan bu yöntemin sakıncalı yönü ise sonucun getireceği riskin endişesini yaşamadan bazı bilgilerin öğrenilmesidir.

Küçük yaşlardan itibaren simgesel, kavramsal, algılama, zaman, neden-sonuç ilişkisinin kurulması gibi açılardan etkileri bilinen zihinsel oyunların yetişkinlerde de zekâ işlekliliği ve pratik düşüncüyü artırdığı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Günümüzde satranç, mikado, scrabble, oyun hamurları, bilgisayar simülasyonları, bulmaca gibi oyunlar zihinsel oyunlara örnek teşkil etmektedir.

Şansa yer olmayan, oyun yöneticisinin kendi kurallarını koyabildiği, kişisel ihtiyaca göre değişebilen ve tekrarlarla öğrenme elde edilen oyunlar beyin çalıştırılmasını hedeflemektedir. Algı ile ilgili egzersizlerin çoğu beyin jimnastiği sağlayan oyunlardır.

Farklı durumlara ilişkin katılımcıların rol üstlendikleri oyun türünde, farklı iki durumda katılımcıların nasıl tepki vereceklerini göstermektedir. Rol oynamada katılımcılar belirli durumlara ait verilen senaryolar içinde diğer insanlarla başa çıkma, risk almadan pratik yapma gibi imkânları elde etmektedir.

Vak’a çalışmalarında ise, iş hayatından alınan örnekler üzerinden senaryolar üretilip çalışılmaktadır. Katılımcılar, vak’a üzerinde çalışarak, sorun çözme yönünde strateji geliştirmektedir. Bireylerin bilgi ve yaklaşımları bir vak’a içinde sınanmaktadır. Harvard School of Business’da geliştirilmiş olan bu yöntemde küçük bir grup aralarında bir problem üzerinde tartışmakta; problemin analizi yapılmakta; herkes fikrini söyleyebilmekte ve çalışmada nihai çözüme ulaşmak hedeflenmemektedir. Asıl önemli olan katılan bireylerin, konu hakkındaki fikirleri,

onları savunma biçimleri, tutumları, diğer katılımcılarla ilişkileri, dinleme konusundaki tavırları ve çalışmadan geribildirim alabilmeleridir.

Ayrıca tüm bedenin kullanılabildiği ve genelde dış mekânlarda oynanan bazı oyunlar psikomotor oyunlar olup, aktivitelerin içindeki mesajların çok daha kolay öğrenildiği aktivitelerdir. “Outdoor Training” olarak adlandırılan bu aktiviteler iş dünyasında çalışma alanının dışında gerçekleştirilmektedir. Çalışanlar için büyük bir motivasyon kaynağı olan etkinliklere sıkça kullanılan paint-ball, orienteering verilebilir.

Bu bölümde oyunların kavramsal çerçevesi çizilerek, oyunlarla ilgili kuramsal yaklaşımlara, oyunların nitelikleri ve işlevlerine yer verilmiş; oyunların gelişim, kültür, yetişkinler ve iş dünyası ile etkileşimlerinin neler olduğu ve etkileşim boyutu incelenmiştir. Üçüncü bölümde çocuk/genç oyunlarına uygulanan içerik analizi bulgu ve yorumlarına yer verilecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRME PERSPEKTİFİNDEN ÇOCUK OYUNLARINA BAKIŞ: OYUNLARIN İÇERİK ANALİZİ

İnsan kaynakları geliştirme perspektifinden çocuk/genç oyunlarının değerlendirmesi geliştirilen kodlama yönergesi aracılığıyla oyunlara uygulanan içerik analizi bulguları temeline yapılacaktır.

3.1. Nicel İçerik Analizi

İçerik analizinin 20. Yüzyılın başında, Columbia Gazetecilik Okulu'nun, gazetelerin nicel analizine ilişkin çalışmalarıyla ortaya çıktığı kabul edilmektedir. 1940 ve 50'li yıllarda ABD'de siyasal bilimlerin içerik analizine yöneldiği ve analiz kurallarının sistematikleştirildiği çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde içerik analizinin biri edebiyat eleştirisine yakın, diğeri de nevrotik kadın kişiliğini inceleyen iki çalışma ile farklı uygulama alanları belirmiştir. Yine aynı yıllarda içerik analizinin kurallarını belirleyen Barelson, içerik analizini iletişimin görünen içeriğinin nesnel, nicel ve sistematik betimlemesini amaçlayan bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır (Bilgin, 2006: 4). İçerik analizini Stacey, temelde nitel verilerin nicel terimlere indirgendiği bir teknik olarak; Smith, mevcut verileri özetleme, standardize etme, karşılaştırma ya da başka bir biçime dönüştürme araçları olarak; Cartwright, herhangi bir sembolik davranışın nesnel, sistemli ve nicel biçimde betimlenmesi olarak; Fröh, beyanların içeriksel ve biçimsel özelliklerini sistematik ve nesnel tasvir eden ampirik bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Gökçe, 2006:17; Öğülmüş,1991: 215-216).

1960'lara kadar daha çok kitle iletişim araçlarının içeriklerinin analizi için kullanılmış bir yöntem olan içerik analizi; bugün psikoloji, sosyoloji, tarih, edebiyat, gazetecilik, siyasal bilimler, eğitim, ilahiyat gibi değişik alanlarda farklı amaçlarla kullanılabilen bir araştırma yöntemidir. İçerik analizi, yazılı hale getirilebilen her türlü metni analiz etmeye uygun bir yöntemdir (Gökçe, 2006: 20-21). Bir gözlem yönteminden çok bir çözümleme yöntemi olan içerik analizinde metinlere nicel ve nitel olmak üzere iki yaklaşım mevcuttur. Nicel yaklaşım, içeriğin bazı özelliklerinin

frekansını veri olarak alırken, nitel yaklaşım bazı öğelerin bulunup bulunmaması üstünde durmaktadır (Bilgin, 2006: 4).

İçerik analizi, yöntem olarak mevcut olan metinlerin nicel ve nitel boyutlarından hareketle, mevcut olmayan yani bilinmeyen sosyal gerçeğin bazı boyut ve kesitlerine yönelik birtakım bulguları elde etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı, mantıksal bir biçimde tümdengelim yani çıkarım sayesinde, iletişimin içeriklerinde gözlenen sonuçlardan, doğrudan gözlenemeyen etkenlere yönelik sonuç çıkarmaya çalışır. İçerik analizi her zaman sayıca fazla olan metinlerin analizine uygundur. Örneğin gazetenin herhangi bir tek haberini analiz etmeye uygun bir yöntem değildir. Yani analizin temel amacı, sayıca fazla olan metinlerden, araştırma sorusu açısından önem arz eden ortak bilgileri tespit etmek ve değerlendirmektir (Gökçe, 2006: 20-21).

İncelenen mesajlar ve araştırma amaçları farklı olduğundan analiz yolları da farklıdır. İçerik analizi bir takım görgül yöntemleri kapsamaktadır. Bu yöntem ya da teknikler, çözümlenecek mesajlara ve amaçlara göre değişmektedir. Bunlar frekans analizi, kategorisel analiz, değerlendirici analiz, olumsuzluk ya da ilişki analizi olarak belirtilebilir.

Frekans analizi; mesaj öğelerinin hangi sıklıkta görüldüğünü belirlemektedir. Bu teknikte sayılabilecek nitelikte birimler alınıp analiz göstergeleri frekans türünde ifade edilmektedir. Yani birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görülme sıklığını ortaya koymaktadır. Kategorisel analiz; belirli bir mesajın önce kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade etmektedir. Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını, yani anlamlarının işlenmesini gerektirmektedir. Kategoriler saptandıktan sonra anlam birimleri ya da öğeler, bu kategorilere yerleştirilerek frekansları saptanmaktadır. Bu analiz temalara göre yapıldığında tematik analiz denilmektedir. Değerlendirici analiz; Osgood ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir ve tutum kavramını temel almaktadır. Bir mesajdaki lehte ve aleyhte tutumları ölçme amacıyla kullanılmakta ve belli başlı tutum ölçekleri arasında yer almaktadır. Olumsuzluk ya da ilişki analizi; Osgood tarafından geliştirilmiş bir tekniktir ve mesajdaki tek tek öğeler yerine öğeler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu teknik bilgisayarın devreye girmesiyle önem kazanmıştır (Bilgin, 2006: 18-23).

3.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, çocuk/genç oyunlarını içerik analizine tabi tutarak elde edilecek veriler ışığında araştırmanın uygulama kısmı olan insan kaynağını geliştirme çalışmalarında kullanılabilir olup olmadıklarına ilişkin bir temel çalışmayı gerçekleştirmektir. Bu amaçla uygulanan içerik analizi oyunların içeriğinde, insan kaynağını liderlik, takım çalışması, iletişim gibi yönetsel beceriler açısından geliştirebilecek niteliklerin var olup olmadığını ortaya koymak için yapılmıştır. Oyunlara ilişkin nitelikler nicel açıdan değerlendirilmiş ve araştırmanın deneysel uygulama kısmına bir basamak oluşturmuştur. Araştırmanın deneysel uygulama aşaması, katılımcıların liderlik, takım çalışması, iletişim becerileri başta olmak üzere yeteneklerini keşfetme, karar verme ve sorun çözme, stratejik düşünme, kendini ifade etme gibi yetkinlikleri kazanmaları üzerine kuruludur.

Araştırmamız ayrıca içerik analizinin çocuk/genç oyunlarından hareketle Türkiye'nin yönetsel özelliklerini gösteren bir haritanın oluşturması alt amacını da taşımaktadır.

3.1.2. Araştırma Modeli

Oyunlara uygulanan içerik analizinde Kategorisel Analiz kullanılmıştır. Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını, yani anlamlarının işlenmesini gerektirmektedir. Kategoriler saptandıktan sonra anlam birimleri ya da öğeler, bu kategorilere yerleştirilerek frekansları saptanmaktadır.

İçerik analizinde önemli bir aşama olan kategorilendirme aşamasında açık şekilde belirlenmiş sorular oluşturularak, nitelikli araştırma sonuçlarına ulaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle pek çok oyun incelenerek 37 maddelik bir “Kodlama Yönergesi” geliştirilmiş; yapılan güvenilirlik analizleri sonucu yönerge revize edilerek uygulamaya hazır 26 maddelik bir kodlama yönergesi elde edilmiştir. Elde edilen bu yönergedeki 26 madde tüm oyunlara tek tek uygulanmıştır.

3.1.3. Evren ve Örneklem

Araştırmada bilinçli örnekleme yönteminden tipik birimler örnekleme kullanılmıştır. Tipik birimler örneklemede, eldeki bilgilere dayanarak,

örnekleme sadece tipik analiz amacı açısından, özellikle karakteristik özellikler gösteren birimler, olaylar, olgular dahil edilmektedir. Bu da taşıdığı özellikler ile tipik durumların evreni ne ölçüde temsil ettiğine karar vermede alınan kontrol birimlerinin, esas araştırılacak özelliklerle çok yakından ilişkisi olması gerektiğini şart koşturmaktadır (Gökçe, 2006: 77). Araştırmada içerik analizi için 26 maddelik kodlama yönergesindeki sorulara cevap alınabilecek şekilde ayrıntılı olarak anlatılmış oyunların örnekleme yer alması için tipik birimler örnekleme tercih edilmiştir.

Tipik birimler örnekleme çerçevesinde araştırmanın evrenini öncelikle; M. Öcal Oğuz ve Petek Ersoy tarafından yayına hazırlanan “Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları” isimli kitapta yer alan ve Türkiye’nin farklı yörelerine ait oyunlar oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın Türkiye çapında ve kapsamlı olarak yapılmış olması ve araştırma kapsamında ihtiyaç duyulacak bilgilere her oyunda sistemli bir şekilde yer verilmiş olması bu seçimde etkili olmuştur. Bu kitapta yer alan 115 oyunun tamamı araştırma kapsamına alınmıştır.

Çalışmanın daha güvenilir sonuçlar vermesi amacıyla örneklem daha geniş tutulup ikinci bir kaynak olarak Nebi Özdemir’in kitabı “Geleneksel Çocuk Oyunları” ikinci bir veri kaynağı olarak alınmıştır. Kitapta yörelere ait 760 oyun tespit edilerek derlenmiş olup, bu oyunlar ayrıca çeşitli ana kategorilerde 350 başlık altında toplanmıştır. Böylece, aynı nitelikte ama oynanma şekillerinde küçük değişiklikler bulunan oyunlar aynı başlık altında bir araya getirilmiştir. Araştırmamızda, örneklemimizi genişletirken 350 başlık altındaki oyunların içerisinden örnekleme girmeye uygun nitelikte olanları alınmıştır. Bu şartlar altında her iki kaynağa dayalı oluşturulan örneklem grubu 210 olarak tespit edilmiştir.

3.1.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Örneklem grubumuzu oluşturan 210 oyuna basılı malzeme olması sebebiyle kolayca ulaşılmıştır. Tespit edilen oyunlardan 170 tanesine 37 maddelik kodlama yönergesi uygulanmış; güvenilirlik analizi sonuçları doğrultusunda 0,64 güvenilirlik düzeyinde 26 maddelik bir kodlama yönergesine ulaşılmıştır.

Daha sonra 210 oyuna 26 maddelik kodlama yönergesindeki sorular tek tek yöneltilmiş, cevaplar kodlanmıştır. Yönergenin hazırlanması ve oyunlara uygulanması araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular SPSS-15'e girilerek verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.1.5. Sınırlılıkları

Araştırmada oyunların dağılımı coğrafi anlamda bölge ayırımına göre kodlanmıştır. Bu ayırimda Türkiye'nin kültür temelli bir haritasına ulaşılammış olması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Çünkü oyunlar bazında Türkiye'nin yönetim özelliklerini içeren haritanın oluşturulma çalışması kültür yerine coğrafi bazlı bir ayırımla verilebilmiştir.

3.2. Araştırma Bulguları ve Değerlendirme

Yapılan içerik analizinin güvenilirlik düzeyi ve içerik analizine ilişkin bulgu ve değerlendirmeleri ayrı ayrı verilmiştir.

3.2.1. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi ölçmede kullanılan testlerin, ölçeklerin ya da anketlerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirmek için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bunlardan Alfa yöntemi, ölçekte yer alan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırmaktadır. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayı Cronbach Alfa katsayısı olarak adlandırılmaktadır (Kalaycı, 2008: 405).

Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanmaktadır:

$0.00 < a < 0.40$ ölçek güvenilir değil,

$0.40 < a < 0.60$ ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 < a < 0.80$ ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 < a < 1.00$ ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

İçerik analizinin yapılacağı 37 maddeden oluşan kodlama yönergesinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için örneklem grup olarak 170 oyun üzerinde ön

uygulama yapılmış; elde edilen veriler SPSS 15'e girilmiştir. Güvenilirlik analiz yöntemlerinden alfa modeli kullanılmış, her bir madde için hesaplanan alfa değerlerine bakılarak, çıkartılması durumunda kodlama yönergesinin güvenilirlik düzeyini artıracak maddeler tespit edilerek çıkartılmıştır. Böylece 26 maddelik bir kodlama yönergesine ulaşılmış (Cronbach) alfa katsayısı 0,64 olarak bulunmuştur.

Elde edilen alfa katsayısı $0.60 < 0.64 < 80$ değer aralığında olup bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Yani oyunların içerik çözümlemesi için hazırlanmış olan 26 maddelik kodlama yönergesi oldukça güvenilirdir.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,641	26

3.2.2. İçerik Çözümlemesi Bulgu ve Yorumları

Oyunlar bazında ilgili literatürde daha önce içerik analizi yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamış olması araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu analizin çeşitli disiplinler (halkbilim, eğitim, yönetim vb) tarafından yürütülecek yeni araştırmalara zemin hazırlayacağı ve önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

İçerik analizine ilişkin sonuçlardan ilki oyunların Türkiye çapında bölgeler bazında nasıl bir dağılım gösterdiğine yöneliktir. Araştırma, coğrafi harita temelinde yapılmış, kültürel temelli bir haritalamanın yokluğu nedeniyle kültürel anlamda yakın coğrafyalar sınır komşusu olarak farklı bölgelerde yer almıştır.

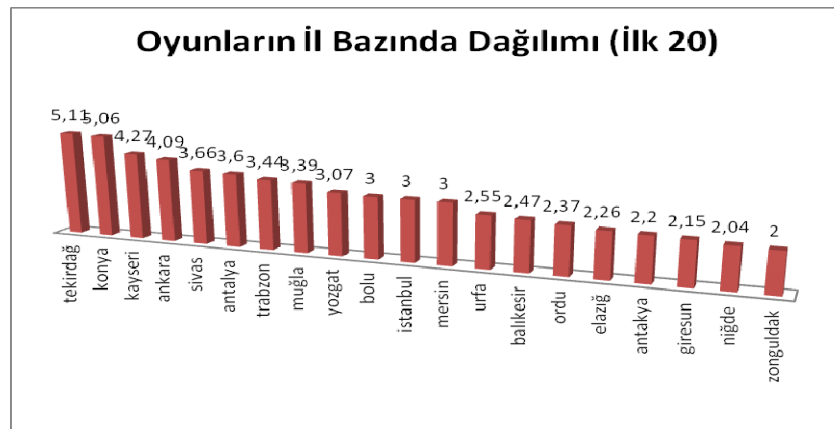
Tablo 6. Oyunun Derlendiği Bölge

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Marmara	20	9,5	9,6	9,6
Ege	15	7,1	7,2	16,7
İç Anadolu	64	30,5	30,6	47,4
Akdeniz	29	13,8	13,9	61,2
Karadeniz	47	22,4	22,5	83,7
Doğu Anadolu	20	9,5	9,6	93,3
Güneydoğu Anadolu	14	6,7	6,7	100,0
Toplam	209	99,5	100,0	
Cevapsız	1	0,5		
Toplam	210	100,0		

Tablo 6’da yer alan verilere göre, en fazla oyun %30,5’lik bir oranla İç Anadolu Bölgesi’nde oynanmaktadır. Karadeniz Bölgesi %22,4’le ikinci sırada yer alırken Akdeniz Bölgesi %13,8 ile üçüncü; Marmara ve Doğu Anadolu Bölgesi %9,5’lik oranla dördüncü sırayı paylaşmakta; Ege Bölgesi %7,1 ile beşinci; Güneydoğu Anadolu ise % 6,7 ile son sırada yer almaktadır.

Buradan hareketle girişimciliğin yüksek olduğu Kayseri, Konya gibi illerin İç Anadolu Bölgesi’nde yer alması sebebiyle girişimciliği etkileyen diğer faktörlerin yanında çocukluk ve gençlik dönemlerinde oynanan oyunların da informal eğitim yöntemi olarak etkili olabileceği kanısına varılabilir. Şöyle ki; veri kaynağımız olarak belirlenen Nebi Özdemir’in “Geleneksel Çocuk Oyunları” kitabında yörelere ait 760 oyun 350 ana başlık altında toplanarak verilmekte ve farklı isimler altında küçük değişikliklerle farklı illerde oynanan oyunlar da kitapta tek tek belirtilmektedir. Buradan hareketle referans kaynağı olarak bu kitap doğrultusunda iller bazında oyunların dağılımını çıkartma konusunda bir çalışma daha yapılmış; oyunların frekansları iller bazında çıkartılmış ve toplamda 1856 oyun kaydedilmiştir. Oyunların iller bazında bu bütün içerisindeki yüzdelik payları hesaplanmıştır. Oyunların %2 ve üzerinde bulunduğu 20 il Grafik 2’de görülmektedir. Yapılan çalışmaya göre Türkiye’de oyunların %62,73’ü grafikte yer alan 20 ilde yer almaktadır.

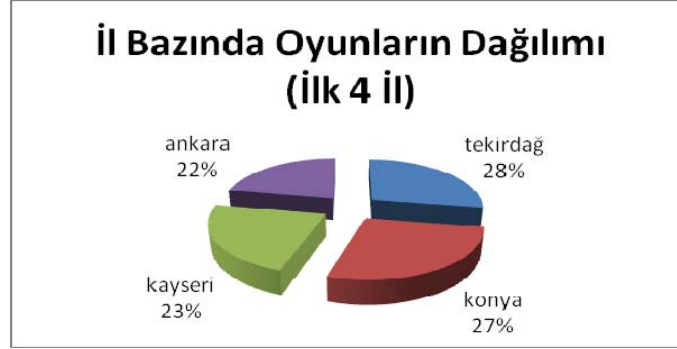
Grafik 2. Oyunların İllere Göre Görünümleri (İlk 20 İl)



Oyunların il bazında dağılımına göre oyunların %18,53’üne sahip olan iller Tekirdağ, Konya, Kayseri ve Ankara’dır. Bu dört il tüm oyunlar içerisinde %4 ve üzerinde oyun payına sahip olan illerdir. Bu illerin %18,53’lük oyun oranının kendi

içlerindeki dağılımları ise Grafik 3’te görülmektedir. Tekirdağ %28 ile ilk sırada yerilirken %27 ile Konya ikinci, %23 ile Kayseri üçüncü ve %22 ile Ankara dördüncü sıradadır.

Grafik 3. Oyunların İl Bazında Görünümü (İlk 4 il)



Türkiye ekonomisi içinde her geçen yıl biraz daha etkin bir konuma yükselen ve Anadolu Kaplanları olarak nitelendirilen Türk işletmelerinin bulunduğu illerden ikisi olan Konya ve Kayseri bu dağılımda %50’lik; tüm illeri kapsayan dağılımda da %9,33 oranında bir paya sahiptir.

İllerin yatırımcı profilleri üzerine yapılacak bir içerik analizi ile il bazındaki oyunlara ilişkin bu sonuçlar ve oyunların niteliklerini içerecek bir başka çalışma ile Türkiye’nin oyunlar penceresinden girişimcilik potansiyeli, yönetim tarzları gibi ayrıntılı bir resminin çizilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 7. Oyunun Niteliği

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Strateji	77	36,7	36,7	36,7
Dikkat	74	35,2	35,2	71,9
Zeka	13	6,2	6,2	78,1
Yetenek-Beceri	37	17,6	17,6	95,7
Ritüel	9	4,3	4,3	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Tablo 7 ‘de ülke çapında oynanan oyunların nitelik bakımından dağılımlarına bakıldığında %36,7 ile strateji oyunları ilk sırada; hemen ardından dikkat oyunları %35,2 oranı ile ikinci sırada yer almaktadır. Onu % 17,6 ile yetenek-beceri oyunları izlerken; zeka oyunları %6,2 ile dördüncü; ritüel oyunlar ise %4,3 ile beşinci sırada görülmektedir.

Oyunların büyük bir bölümünün strateji ve dikkat oyunlarından oluşması, genç bir nüfusa sahip ülkemizde insan kaynaklarını geliştirme çerçevesinde oyunların bilişsel gelişim açısından ne kadar etkili olabileceği yönünde bir kanıt sunmaktadır.

Tablo 8. Oyunun Derlendiği Bölge&Oyunun Niteliği

			Oyunun Niteliği					Toplam
			Strateji	Dikkat	Zeka	Yetenek-Beceri	Ritüel	
Derlendiği Bölge	Marmara	Sayı	6	9	0	4	1	20
		Derlendiği Bölge	30,0%	45,0%	,0%	20,0%	5,0%	100,0%
		Toplam	2,9%	4,3%	,0%	1,9%	,5%	9,6%
	Ege	Sayı	4	3	3	3	2	15
		Derlendiği Bölge	26,7%	20,0%	20,0%	20,0%	13,3%	100,0%
		Toplam	1,9%	1,4%	1,4%	1,4%	1,0%	7,2%
	İç Anadolu	Sayı	24	25	2	12	1	64
		Derlendiği Bölge	37,5%	39,1%	3,1%	18,8%	1,6%	100,0%
		Toplam	11,5%	12,0%	1,0%	5,7%	,5%	30,6%
	Akdeniz	Sayı	9	13	2	4	1	29
		Derlendiği Bölge	31,0%	44,8%	6,9%	13,8%	3,4%	100,0%
		Toplam	4,3%	6,2%	1,0%	1,9%	,5%	13,9%
	Karadeniz	Sayı	17	18	1	9	2	47
		Derlendiği Bölge	36,2%	38,3%	2,1%	19,1%	4,3%	100,0%
		Toplam	8,1%	8,6%	,5%	4,3%	1,0%	22,5%
	Doğu Anadolu	Sayı	12	5	0	3	0	20
		Derlendiği Bölge	60,0%	25,0%	,0%	15,0%	,0%	100,0%
		Toplam	5,7%	2,4%	,0%	1,4%	,0%	9,6%
	Güneydoğu Anadolu	Sayı	4	1	5	2	2	14
		Derlendiği Bölge	28,6%	7,1%	35,7%	14,3%	14,3%	100,0%
		Toplam	1,9%	,5%	2,4%	1,0%	1,0%	6,7%
Toplam		Sayı	76	74	13	37	9	209
		Derlendiği Bölge	36,4%	35,4%	6,2%	17,7%	4,3%	100,0%
		Toplam	36,4%	35,4%	6,2%	17,7%	4,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,215(a)	24	,002

Oyunların bölgeler bazında nitelikleri açısından dağılımlarının verildiği Tablo 8’de Marmara Bölgesi’nde oynanan oyunlar içerisinde en büyük payı %45’lik bir oranla ilk sırada dikkat oyunlarının, % 30 ile ikinci sırada strateji oyunlarının, %20 ile yetenek ve beceri oyunlarının aldığı görülmektedir.

Ege’de ise strateji oyunları ilk sırada yer alsa da dikkat, yetenek ve beceri ile zekâ oyunları arasında eşit bir dağılım söz konusudur.

İç Anadolu Bölgesi’nde %39,1 ile dikkat oyunları ilk sırada, %37,5 ile strateji oyunları ikinci sırada, %18,5 ile yetenek ve beceri oyunları üçüncü sıradadır.

Akdeniz Bölgesi’nde ilk sırada %44,8 ile yer alan dikkat oyunlarını %31 ile strateji oyunları izlemektedir. Yeteneğe dayalı oyunların oranı ise %13,8’dir.

Karadeniz Bölgesi’nde dikkat ve strateji oyunlarında bir denge olduğu gözlenmiş; dikkat oyunları %38,3 oranında, strateji oyunları %36,2 oranındadır. Yeteneğe dayalı oyunların oranı ise %19,1 düzeyindedir.

Doğu Anadolu Bölgesi’nde oynanan oyunların %60’ını strateji oyunları oluştururken, bunu % 25 ile dikkat ve % 15 ile yetenek oyunları takip etmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde oynanan oyunlar içerisinde zekâyâ dayalı oyunların %35’lik bir oranla ilk sırada yer aldığı ve diğer bölgelerden ayrıştığı görülmektedir. Strateji oyunları %28,6, yetenek-beceri oyunları %14,3 oranındadır.

Tüm bölgeler göz önünde bulundurulduğunda İç Anadolu Bölgesi strateji ve dikkat oyunlarında %11,5 ve %12 ‘lik oranlar ile ilk sırada yer almakta; onu strateji oyunlarında %8,1 ve dikkat oyunlarında % 8,6 ile Karadeniz Bölgesi’nin izlediği görülmektedir.

Bölgeler bazında oyunların niteliğine yönelik ilişkinin ki-kare değeri 0,05’den küçük olduğu için aradaki ilişki anlamlıdır.

Tablo 9. Oynayanlar Açısından Oyunun Türü

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Takım oyunu	52	24,8	24,8	24,8
Grup oyunu	122	58,1	58,1	82,9
Bireysel Oyun	27	12,9	12,9	95,7
Hem takım hem birey	9	4,3	4,3	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü gibi oyunların oynayanlar açısından türüne ilişkin verilerde grup oyunları %58,1 ile ilk sıradadır. Yani ülkemizde oynanan oyunların yarısı bir grupla oynanan oyunlardan oluşmaktadır. Takımlar halinde oynanan oyunların oranı ise %24,8’dir. Bireysel olarak oynanan oyunların oranı %12,9 düzeyindedir. Oyuncu sayısına bağlı olarak hem takımlar halinde hem de bireysel olarak oynanabilecek tarzdaki oyunların oranı ise %4,3’tür.

Hofstede’nin yönetimde kültürel farklılaşmaları araştırdığı Boyutlar Teorisi’nde “bireyci- toplulukçu” boyutunda Türkiye 37 puanla toplulukçu bir özellik gösteren ülke olarak çıkmıştır (Hofstede, <http://geert-hofstede.com/turkey.html>: 24.07.2011). Yapılan analizle bulgularan ülkemizdeki oyunların büyük bir çoğunluğunu toplulukla (grup halinde) oynanan oyunların oluşturduğu sonucu kültürel farklılaşmalar açısından bir başka gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tablo 10. Oyundaki Cinsiyet Ağırlığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kızlar	14	6,7	6,7	6,7
Erkekler	101	48,1	48,1	54,8
Birlikte	95	45,2	45,2	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Araştırmada ulaşılan dikkat çekici sonuçlardan biri de oyunlardaki cinsiyet ağırlığına ilişkin verilerdir. Oynanan oyunların sadece %6,7’sini yalnızca kızların oynadıkları oyunlar oluştururken %48,1’ini yalnızca erkeklerin oynadıkları oyunlar oluşturmaktadır. Kız ve erkeklerin birlikte oynadıkları oyunların oranı ise %45,2’dir.

Türkiye’de Girişimcilik 2010 Raporu’nda her 100 erkek girişimciye karşılık 28 kadın girişimcinin faaliyet içerisinde olduğu; Türkiye’de genel olarak kadın girişimciliğe katılım oranı bakımından Karadeniz Bölgesi’nin diğer bölgelere göre düşük olduğu belirtilmiştir (AA, 30.12.2011). Kadın girişimciliğin önündeki engellerin tespiti açısından yürütülen araştırmalarda diğer etkenlerin yanı sıra informal eğitim yöntemlerinden biri olan oyunların da göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü özellikle araştırmamızın dikkat çeken

noktalarından birini oluşturan kız ve erkek oyunları arasında ve oynadıkları oyunların nitelikleri açısından büyük farklılıklar tespit edilmiştir. Kız ve erkeklerin oynadıkları oyunların nitelik bazındaki dağılımının yer aldığı tablo 10’da bu farklılık açıkça görülmektedir.

Tablo 11. Oyundaki Cinsiyet Ağırlığı&Oyunun Niteliği

			Nitelik Türü					Toplam
			Strateji	Dikkat	Zeka	Yetenek-Beceri	Ritüel	
Oyundaki Cinsiyet Ağırlığı	Kızlar	Sayı	3	2	0	7	2	14
		Cinsiyet	21,4%	14,3%	,0%	50,0%	14,3%	100,0%
		Toplam	1,4%	1,0%	,0%	3,3%	1,0%	6,7%
	Erkekler	Sayı	48	31	3	18	1	101
		Cinsiyet	47,5%	30,7%	3,0%	17,8%	1,0%	100,0%
		Toplam	22,9%	14,8%	1,4%	8,6%	,5%	48,1%
	Birlikte	Sayı	26	41	10	12	6	95
		Cinsiyet	27,4%	43,2%	10,5%	12,6%	6,3%	100,0%
		Toplam	12,4%	19,5%	4,8%	5,7%	2,9%	45,2%
Toplam		Sayı	77	74	13	37	9	210
		Cinsiyet	36,7%	35,2%	6,2%	17,6%	4,3%	100,0%
		Toplam	36,7%	35,2%	6,2%	17,6%	4,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,260(a)	8	,000

Oyunların cinsiyet çerçevesinde nitelikleri araştırıldığında kızların oyunlarının %50’sini yetenek-beceri oyunları oluştururken bu oran erkeklerde %17,8 düzeyinde kalmaktadır. Erkeklerin oyunlarında strateji oyunları %47,5 ile ilk sırada yer almaktadır. Bunu %30,7 ile dikkat oyunları izlerken; kızlarda ise bu oran stratejide % 21,4, dikkat oyunlarında da %14,3 oranındadır. Kız ve erkeklerin birlikte oynadıkları oyunlarda ise ilk sırada dikkat oyunlarının %43,2 oranında yer aldığı görülmektedir.

Oyunculardaki cinsiyet temelli farklılıkların bulgulandığı çeşitli araştırmalar mevcuttur. Erik Erikson, erkek ve kız çocuklarının oyunları arasında farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Erikson, 60’lı yıllarda yaptığı gözlemlerde erkek çocukların yapılar, binalar, kuleler ya da yollar inşa ederken kız çocuklarının basit, az sayıda blokla ya da hiç blok kullanmadan oyun masasını bir evin içi olarak kullanma eğiliminde olduklarından söz etmektedir (Miller, 2008: 151).

Janet Lever (1978), yaşları 10-11 arasında değişen 181 beşinci sınıf öğrencisini 1972 yılında bir yıl süreyle gözlemleyerek yaptığı araştırmasında oyunların yapılarını cinsiyet farklılığına göre gözlemlemiş, erkeklerin oynadıkları oyunların kızların oynadıkları oyunlara göre daha karmaşık oyunlar olduğunu bulmuştur. Oynama ve oyunlarda karmaşıklığın altı boyutu üzerindeki cinsiyet farklılığı bulguları Tablo 12’de görülmektedir:

Tablo 12. Oynama Ve Oyunlarda Karmaşıklığın Altı Boyutu Üzerindeki Cinsiyet Farklılığı

Karmaşıklık Ölçüleri	Kızlar (%)	Erkekler (%)
Rollerinin sayısı (3 veya daha fazla roller)	18	32
Oyuncu bağımlılığı (yüksek karşılıklı bağımlılık)	46	57
Oyun grubu boyutu (4 ya da daha fazla kişi)	35	45
Amaçların belirginliği (oyun yapısı)	37	65
Kural sayısı (birçok kural)	19	45
Takım oluşturma (ekiplerinin gerekliliği)	12	31

Kaynak: (Lever, 1978; 476)

Lever araştırmasında kızların oynadıkları oyunlarda daha az kurallar olduğu ve kızların oyunlarının daha az ekip oluşumunu gerektirdiği; erkeklerin oyunlarının kızlara göre karmaşıklık düzeyinin daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Erikson’un 60’lı; Lever’in 70’li yıllarda yapmış olduğu bu çalışmaların sonuçlarını destekleyen bulgulara araştırmamızdaki içerik analizi sonuçlarında da rastlanmıştır. Erkek çocuklarının oyunlarında strateji ve dikkat oyunları ilk sırada yer alırken kız çocuklarının oyunlarında ise önceliği yetenek ve beceri oyunlarının aldığı bulgularına ulaşılmıştır. Yani, Erikson’un 60’lı, Lever’in 70’li yıllarda farklı bir kültürde, farklı bir yöntemle (gözlem) ulaştığı bulgular yapmış olduğumuz oyunların içerik analizi yöntemiyle yinelenmiştir.

Tablo 13. Oyunda Lider Varlığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	89	42,4	42,6	42,6
Hayır	120	57,1	57,4	100,0
Toplam	209	99,5	100,0	
Cevapsız	1	,5		
Toplam	210	100,0		

Tablo 13’de oynanan oyunlardaki bir liderin varlığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere oyunların yaklaşık yarısında (%42,4) bir liderin varlığından bahsedilmektedir. %58.1’i grup oyunu ve %24.8’i Takım oyunundan oluşan bir profilde bir liderin varlığının olması kaçınılmazdır.

Oyunların %42,4’ünün bir lidere sahip olduğu oyunlarda liderlerin nasıl belirlendiği sorunun cevabını da Tablo 14 özetlemektedir.

Tablo 14. Oyunda Lideri Belirleme Biçimi

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Oyuncu Özelliği	44	21,0	48,4	48,4
Oyuncunun Kendi Tercihi	4	1,9	4,4	52,7
Yarışma- Sayışma	16	7,6	17,6	70,3
Belirtilmemiş	27	12,9	29,7	100,0
Toplam	91	43,3	100,0	
Cevapsız	119	56,7		
Toplam	210	100,0		

Tabloya göre bir liderin var olduğu oyunlarda lider belirleme yöntemi olarak “oyuncu özelliği” %48,4’lük bir oranla ilk sırada yer almaktadır. Bir yarışma veya sayışmaya dayalı lider belirleme yönteminin oranı %17,6; oyuncunun kendi tercihi ile lider olma şansı % 4,4 düzeyindedir. Liderin belirlenme şekli konusunda herhangi bir bilgi ya da kanıtın olmadığı oyunların oranı %29,7’dir.

Tablodaki verilerden çıkan sonuçlara göre ülkemizde çocuklar oynadıkları oyunlarda genellikle yaş, tecrübe, fiziki özellikler gibi oyuncu özelliklerinin temel alındığı lider belirleme şeklini kullanmaktadır.

Tablo 15. Oyunda Ebenin Varlığı

		Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Evet	116	55,2	55,2	55,2
	Hayir	94	44,8	44,8	100,0
	Toplam	210	100,0	100,0	

Oyunlarda lider kadar “ebe” de önemli bir aktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunların %55.2’sinde bir ebe bulunmaktadır. Bu ebe bazen tek bir kişi bazen de bir takım olabilmektedir. Oyunlarda önemli bir aktör olan ebe’yi belirleme tarzı da önemlidir. Ebe belirleme tarzlarına ilişkin bulgular tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16. Oyunda Ebe Belirleme Tarzı

		Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Gönüllü olarak	17	8,1	14,7	14,7
	Sayışma-Tekerleme	24	11,4	20,7	35,3
	Yarışma-Kura	52	24,8	44,8	80,2
	Belirtilmemiş	23	11,0	19,8	100,0
	Toplam	116	55,2	100,0	
	Cevapsız	94	44,8		
	Toplam	210	100,0		

Ebenin var olduğu oyunlar arasında ebe belirleme tarzı olarak yarışma ve kur’a yöntemi %44.8 ile ilk sırada yer almaktadır. Çocuklar ebe belirlerken sayışma/tekerleme yöntemini %20.7 oranında kullanırken gönüllülük esasına dayalı yöntem ise %14.7 oranında tercih edilmektedir. Ebe’nin varlığından söz edildiği ancak ebe belirleme tarzına ilişkin bilgi ve kanıtın yer almadığı oyunların oranı ise %19.8’dir.

Yarışma ve kur’a yönteminde oyunculardan yarışmayı kaybedenin yani güçsüz ya da şanssız olanının ebe olarak oyunda yer alması “Ekolojik Kuram”ın oyunlardaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

Ancak oyunlardaki ebe karakteri, vereceği mücadeleye bağlı olarak ebe konumundan kurtulma gibi bir şansa sahiptir. Bu oyuncunun yeteneğine, gücüne, kuracağı stratejilerine ve tabi ki ona karşı oynayan rakiplerinin gücüne de bağlıdır. Bu açıdan oyunlardaki ebe karakterinin rolüne ilişkin değerlendirmeyi gösteren Tablo 17’ye göre ebe’nin yer aldığı oyunlar arasında %78.6 oranında ebe aktif rol

üstlenmektedir. Yani ebe mücadele vererek oyunda ebe olmaktan kurtulabilmektedir. Ebenin ebe olmaktan kurtulmasının yalnızca diğer oyuncuların başarısızlıklarına bağlı olduğu pasif rolün oranı ise %21,4 tür.

Tablo 17. Ebenin Oyundaki Rolü

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Aktif	88	41,9	78,6	78,6
Pasif	24	11,4	21,4	100,0
Toplam	112	53,3	100,0	
Cevapsız	98	46,7		
Toplam	210	100,0		

Çocuklar oynadıkları oyunlarda şansa dayalı olarak yarışma, kur'a, tekerleme... vs gibi seçim yöntemleriyle ebe rolünü üstlenmek zorunda kalsalar bile oyun içerisinde rakiplerine karşı mücadele vererek ebe olmaktan kurtulabilmektedirler. Oyunlar, durum ve şartlar ne olursa olsun bireyin ikinci bir şansı yaratabileceğini göstermektedir.

Oyundaki ebe rolü istenilmeyen, arzu edilmeyen bir durum olsa da ebe bazı oyunlarda avantajlı bir konuma sahiptir. Tıpkı lider gibi oyunu kurma, yönetme konumuna sahiptir. Tablo 18'de görüldüğü gibi ebenin bulunduğu oyunlar arasında ebenin dezavantajlı olduğu oyunların oranı %79,1, avantajlı konumda olduğu oyunların oranı ise %20,9 dur.

Tablo 18. Ebenin Oyundaki Konumu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Avantajlı	24	11,4	20,9	20,9
Dezavantajlı	91	43,3	79,1	100,0
Toplam	115	54,8	100,0	
Cevapsız	95	45,2		
Toplam	210	100,0		

İçerik analizi yapılırken ebe olarak nitelendirilen ve bir lider değil de daha çok oyunun yöneticisi şeklinde rol üstlenen ebe için avantajlı ve dezavantajlı ayırımının yapılması uygun görülmüştür. Çünkü avantajlı ebe konumu ile lider konumu arasında nüans olduğu düşünülmektedir. Avantajlı ebe bir lider değildir.

Tablo 19. Oyunun Niteliği&Ebenin Oyundaki Rolü

			Ebenin Rolü		Toplam
			Aktif	Pasif	
Oyunun Niteliği	Strateji	Sayı	31	9	40
		Oyunun Niteliği	77,5%	22,5%	100,0%
		Toplam	27,7%	8,0%	35,7%
	Dikkat	Sayı	41	9	50
		Oyunun Niteliği	82,0%	18,0%	100,0%
		Toplam	36,6%	8,0%	44,6%
	Zeka	Sayı	10	0	10
		Oyunun Niteliği	100,0%	,0%	100,0%
		Toplam	8,9%	,0%	8,9%
	Yetenek-Beceri	Sayı	5	6	11
		Oyunun Niteliği	45,5%	54,5%	100,0%
		Toplam	4,5%	5,4%	9,8%
	Ritüel	Sayı	1	0	1
		Oyunun Niteliği	100,0%	,0%	100,0%
		Toplam	,9%	,0%	,9%
Toplam		Sayı	88	24	112
		Oyunun Niteliği	78,6%	21,4%	100,0%
		Toplam	78,6%	21,4%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,542(a)	4	,032

Ebenin oyundaki rolünün aktif veya pasif oluşunun oyunların niteliğine göre nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 19’da yer almaktadır. Tablodaki verilere göre zeka ve ritüelistik oyunlarda ebe tamamen aktif rol üstlenmektedir. Ritüel oyunlarda ebenin aktif rol üstlenmesi ebe konumunun daha çok yönlendirici yani avantajlı olması sebebiyledir. Strateji ve dikkat oyunlarında da ebe büyük bir oranda (%77.5-%82) aktiftir. Yetenek ve beceri oyunlarında ebe daha çok pasif konumdadır, yani ebe konumundan kurtulmak için rakiplerinin başarısız olmalarını beklemesi gerekmektedir.

Oyunların nitelikleri ile ebenin oyundaki rolü arasındaki ilişkinin anlamlılığını ki-kare değeri (0.032<0.05) de göstermektedir.

Tablo 20. Oyunda Ödül

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Oyunun Sonunda	52	24,8	24,8	24,8
Oyun Süreci İçinde	4	1,9	1,9	26,7
Hem Süreç Hem Sonunda	6	2,9	2,9	29,5
Ödül yok	148	70,5	70,5	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Ödül, işletme yönetimleri tarafından motivasyon aracı olarak kullanılan etkili araçlardan biridir. Çalışanları motive etme konusunda geçen yüzyılda sık başvurulan bir yöntem olmuş, günümüzde ise hala kullanılmasına rağmen yerini daha etkili yöntemlere bırakmıştır. Bu açıdan baktığımızda oyunların %70.5’inde herhangi bir ödülün var olmadığını görülmektedir. Bir ödülün vaat edildiği oyunlarda ise ödül %24.8 oranında oyunun sonunda; %1.9 oranında oyun süreci devam ederken ve %2,9 oranında da hem oyun süreci içerisinde hem de oyunun sonunda bulunmaktadır. Genellikle oyunun sonunda ulaşılan ödül bir motivasyon aracı olarak oyunlarda %29.5 oranında kullanılmakta ve oyun sona erdikten sonra verilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ödülün oyunlarda etkili bir motivasyon aracı olarak sıklıkla kullanılmadığı belirtilebilir.

Tablo 21. Oyunda Ceza

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Oyunun Sonunda	74	35,2	35,2	35,2
Oyun Süreci İçinde	12	5,7	5,7	41,0
Hem Süreç içi Hem Sonunda	9	4,3	4,3	45,2
Ceza yok	115	54,8	54,8	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Cezanın kullanımına ilişkin verilerde ise ilk dikkat çeken nokta ceza’nın ödülünden daha fazla oranda kullanıldığıdır. Tablo 21’de görüldüğü üzere oyunlarda %45,2 oranında ceza yönteminin kullanıldığı, cezanın olmadığı oyunların oranının ise %54.8 olduğu bulunmuştur.

Ceza, %35.2 oranında oyunun sonunda; %5.7 oranında oyun süreci içerisinde; %4.3 oranında ise hem süreç hem de oyun devam ederken verilmektedir. Veriler ışığında oyunlarda cezanın ödüle oranla daha fazla kullanıldığı belirtilebilir.

Bu da motivasyon aracı olarak neden ödüllendirmeden çok cezanın uygulamada yer bulduğuna dair kültürel temelli bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Tablo 22. Oyunun Sonlanma Biçimi

		Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Oyuncuların İsteğiyle	76	36,2	36,2	36,2
	Süre Bitiminde	5	2,4	2,4	38,6
	Belirlenen Koşul Sağlandığında	128	61,0	61,0	99,5
	Diğer	1	,5	,5	100,0
	Toplam	210	100,0	100,0	

Oyunların sona erme biçimlerine ilişkin verilere bakıldığında oyunlar %61 oranında belirlenen koşul yerine geldiğinde; %36.2 oranında da oyuncuların istekleri doğrultusunda sona ermektedir. Belirli bir süreye bağlı olarak oyunun sona ermesi ise yalnızca %2.4 oranındadır.

Oyunların yarıdan fazlasında sona ermenin belirlenen koşulun yerine gelmesine bağlı olması, süreç değil sonuç odaklı bir bakış açısını işaret etmektedir. Öte yandan zaman faktörüne bağlı oyunların azınlıkta kalması, zaman yönetimi açısından çok da deneyimli olunmadığını işaret etmektedir.

Bruner'e göre bilişsel gelişim, tepkilerin uyarıcıdan bağımsız hale gelmesidir. Başlangıçta çocuklar uyarıcıların etkisi altındadır ve uyarıcı tepkiyi yönlendirmektedir. Değişik uyarıcılara belli yollarla tepkide bulunmaktadır. Ancak zamanla, çocukların tepkileri artan bir şekilde uyarıcıdan bağımsız hale gelmektedir. Çocukta dilin kazanılmasıyla uyarıcıları kontrol etme, yönlendirme, daha özgün davranma gözlenmektedir. Çocuk dil gibi bir sembol sistemini öğrenerek, tepkileri uyarıcılardan bağımsız hale getirip, kontrol etmeye başlamaktadır. Bruner'e göre sembolik dönemde çocuk dil, mantık, matematik, müzik gibi alanların sembollerini kullanarak iletişim kurmaktadır (Senemoğlu, 2010).

Oyunlara bilişsel gelişim paralelinde dil ve sosyal gelişime sağladığı katkı açısından bakıldığında: Tablo 23'de oyunların %44,3'ünün dil gelişimini destekler nitelikte olduğu bulunmuştur. Dil gelişimi konusunda tekerlemeler önemli ve büyük

yer tutmaktadır. Bu tekerlemeler oyun sırasında oyuncuların farkında olmadan diksiyonlarının gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Tablo 23. Oyunun Dil Gelişimine Katkısı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	93	44,3	44,3	44,3
Hayır	117	55,7	55,7	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Bilgiyi işlemek ve yeniden üretmek için, dilsel, görsel, matematiksel, mekânsal gibi yetilerin eşzamanlı olarak gelişmesi gerekmektedir. Bu süreçte belirleyici etken, bireyin bir semboller sistemi olan dili öğrenerek, başkalarıyla başarılı sosyal ilişkiler kurmasıdır (Senemoğlu, 2010).

Oyunlar da hem dil, hem de sembolik sistemi yani dilsel, görsel, matematiksel, mekânsal yetilerin çocuklarda eş zamanlı gelişmesine ortam yaratmaktadır. Bunları yaparken de sosyal bir ortamın oluşmasına olanak sağlayarak oyuncuların sosyal ilişkiler kurmalarının önünü açılmaktadır. Tablo 24'te oyunların %80 oranında bilişsel gelişimi desteklediği görülmektedir.

Tablo 24. Oyunun Bilişsel Gelişime Katkısı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	168	80,0	80,0	80,0
Hayır	42	20,0	20,0	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

Bilişsel gelişim açısından strateji ve dikkat oyunları ilk sıralarda yer almaktadır. Tüm oyunlar içerisinde strateji ve dikkat oyunlarının her birinin bilişsel gelişim açısından %31.9 oranında katkı sağladığı bulunmuştur Tablo 25. Türkiye’de oynanan oyunların büyük çoğunluğunun da strateji ve dikkat oyunlarından oluştuğu hatırlanırsa oyuncuların dilsel, görsel, matematiksel, mekânsal yetilerinin eş zamanlı gelişimi açısından önemli bir aracı olduğu görülecektir.

Tablo 25. Oyunun Niteliği&Bilişsel Gelişime Katkısı

			Bilişsel Gelişim		Toplam
			Evet	Hayır	
Oyunun Niteliği	Strateji	Sayı	67	10	77
		Oyunun Niteliği	87,0%	13,0%	100,0%
		Toplam	31,9%	4,8%	36,7%
	Dikkat	Sayı	67	7	74
		Oyunun Niteliği	90,5%	9,5%	100,0%
		Toplam	31,9%	3,3%	35,2%
	Zeka	Sayı	12	1	13
		Oyunun Niteliği	92,3%	7,7%	100,0%
		Toplam	5,7%	,5%	6,2%
	Yetenek-Beceri	Sayı	21	16	37
		Oyunun Niteliği	56,8%	43,2%	100,0%
		Toplam	10,0%	7,6%	17,6%
Ritüel	Sayı	1	8	9	
	Oyunun Niteliği	11,1%	88,9%	100,0%	
	Toplam	,5%	3,8%	4,3%	
Toplam		Sayı	168	42	210
		Oyunun Niteliği	80,0%	20,0%	100,0%
		Toplam	80,0%	20,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,924(a)	4	,000

Oyunlar sosyal ilişkilerin kurulması için de uygun bir ortam yaratmaktadır. Tablo 26’da Türkiye’de oynanan oyunların %84.3’ünün sosyal gelişime katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 26. Oyunun Sosyal Gelişime Katkısı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	177	84,3	84,3	84,3
Hayır	33	15,7	15,7	100,0
Toplam	210	100,0	100,0	

3.2.3. Çocuk Oyunları Bağlamında Türkiye’nin Yönetim Haritası

Çocuk oyunları temelinde yapılan içerik analizi sonucu elde edilen veriler ışığında Türkiye’nin bölgeler bazında yönetim özelliklerini gösteren bir harita çalışmasının yapılabileceği düşüncesinden hareket edilerek genel bir görünüm

oluşturulmuştur. Yapılan haritalama çalışmasında bölgeler bazında bir liderin nasıl belirlendiği, oyunların bölgeler itibariyle dağılım oranları, grup ve bireysel oyunların oranları, kız ve erkek oyunlarının nasıl bir dağılım sergilediği, oyunların niteliksel olarak dağılımı gibi veriler bulunmaktadır. Bu veriler ışığında oyun temelli olmak üzere Türkiye'nin yönetsel özelliklerine ilişkin bir resim ortaya konulmuştur. İzleyen sayfada bu resmi ayrıntılarıyla görmek mümkündür.

Bu bölümde çocuk/genç oyunlarına uygulanan içerik analizi sonuçları ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler paylaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ışığında Türkiye'nin yönetsel özelliklerine ilişkin yapılan haritalama çalışması da bu bölümde yer almıştır. Dördüncü bölümde ise oyunlarla yapılan uygulamanın yöntemi, uygulama aşamaları, nicel ve nitel yöntemle ulaşılan bulgular ve yorumlarına yer verilecektir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. İNSAN KAYNAKLARI GELİŞTİRMEDE ÇOCUK/GENÇ OYUNLARININ ETKİLİLİĞİ: BULGU VE YORUMLAR

İnsan kaynakları geliştirilmesinde çocuk/genç oyunlarının etkililiği deneysel bir araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde yapılan uygulamaya ilişkin yöntem, uygulama planları ve basamakları, araştırma sonucunda nicel ve nitel yöntemle ulaşılan bulgular ve değerlendirmelerine yer verilecektir.

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacını, çocuk/genç oyunlarının insan kaynaklarını geliştirme çalışmalarındaki etkililiğinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu etkililik katılımcıların “liderlik, takım çalışması, iletişim becerileri” gibi yönetsel becerilerindeki değişimler çerçevesinde araştırılmıştır.

Bu ana amaç doğrultusunda araştırmada alt amaçlara ilişkin şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Yüksek öğrenimde işletme eğitim programlarına yeni bir yaklaşım kazandırılabilir mi?
- İnsan kaynakları geliştirme çalışmaları yürüten örgütler ve özel eğitim şirketlerine uygulama açısından örnek oluşturulabilir mi?
- Bologna Süreci çerçevesinde belirlenen yüksek öğrenim çıktıları ve öğrenci yetkinlikleri kriterleri açısından yüksek öğrenime katkıda bulunulabilir mi?

4.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın problem cümlesini “İnsan kaynakları geliştirme çerçevesinde evcilleştirilmemiş yani özellikle bir amaç için kurgulanmamış olan çocuk/genç oyunları kullanılarak öğrencilerin, liderlik, takım çalışması, iletişim becerileri gibi yetkinliklerinin geliştirilmesi mümkün müdür?” oluşturmaktadır.

Oyunların insan kaynağını geliştirme açısından etkililiğinin belirlenebilmesi için deney ve kontrol gruplarının ön ve son testlerine ilişkin araştırma soruları bağlamında aşağıdaki hipotezler sınanmıştır.

Araştırma Sorusu	Hipotezler
1. Deney grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	H0: Ön ve Son testlerin deney grubundaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. H1: Ön ve Son testlerin deney grubundaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	H0: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. H1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	H0: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. H1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	H0: Kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. H1: Kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Sig hesap > 0,05 ise; H0 kabul edilir, ön ve son testlerin deney / kontrol grubundaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Sig hesap <0,05 ise; H0 red edilir, ön ve son testlerin deney / kontrol grubundaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır, şeklinde belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Ön Kabulleri/ Varsayımlar

IPIP (International Personality Item Pool)’den alınan “Beş Faktör Kişilik Testi”ne ilişkin 100 skalalık orijinal ölçekte yer alan ifadelerin Türkçe’ye çevrilmesi sırasındaki bilimsel süreçlerden geçtikten sonra, anlambilimsel olarak benzerliğin

sağlandığı ve kültürlerarası farklılıktan kaynaklanabilecek ifadelerin en aza indirildiği kabul edilmektedir.

Örneklem grubundaki öğrencilerin soru formlarında yer alan ifadeleri doğru şekilde algılayıp yanıtlayabilecek eğitim ve sosyo-kültürel düzeye sahip oldukları kabul edilmiştir.

Soru formu başlangıcında öğrencilerden düşünmeden ve doğru mu yanlış mı diye tereddüt etmeden formu doldurmaları istenmiş ve verecekleri cevapların kendilerini hiçbir şekilde bağlamayacağı teminatı verilmiştir. Katılımcıların iyi niyetli oldukları ve araştırma sonuçlarının çarpıtılmayacağı kabul edilmektedir.

Araştırmanın uygulanması sırasında öğrencilere soru formları bizzat araştırmacının kendisi tarafından yaptırılmış ve araştırmanın sonucuna olumsuz etki etme faktörü ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Mülakatlar, uygulamayı yürüten araştırmacının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirildiği için görüşme yapılan öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki bulunması nedeniyle sorulara verilen cevapların samimi ve doğruları yansıttığı; soruların cevaplandırılması sırasında çekingenlik, kaygı gibi olumsuzlukların ortadan kalktığı kabul edilmektedir.

Akademik başarıyı ölçmeye yönelik ara ve dönem sonu sınavlarında sorular kişilerin analiz, gözlem ve değerlendirmelerini öğrenmeye yönelik sorulmuştur. Öğrencilerin not kaygısı taşımadan soruları içtenlikle cevaplandırırdıkları kabul edilmektedir.

4.4. Araştırmanın Yöntemi

Mevcut veri ve bilginin kullanılması, yeni ve tamamlayıcı veri üretilmesi ve yeni ve tamamlayıcı verinin analizi ve sentezi bilimsel çalışma planımızın temel faaliyetlerini oluşturmaktadır.

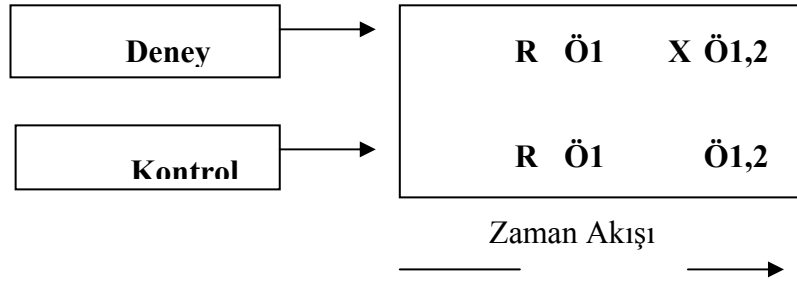
Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Yürütülen uygulama sonrasında öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından etkileri nicel ve nitel teknikler birlikte kullanılarak araştırılmıştır. Nicel veriler ölçek aracılığı ile; nitel veriler mülakat ve yazılı belge ile toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından

etkisinin olup olmadığı ve buna ilişkin farkındalıkları ile uygulamaya ilişkin değerlendirmeleri yarı yapılandırılmış mülakatta yapılan derinlemesine görüşmeler ve akademik başarılarını ölçmeye yönelik sınavlarla derlenmiştir.

4.4.1. Araştırma Modeli ve Deneysel Desen

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2001). Kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Erdoğan, 2007:162).

Şekil 4. Deneysel Modellerin Simgesel Görünümü



Ö1: Ön Test

Ö1,2: Son Test (ön testte uygulanan aynı testin ikinci kez yapılması)

X: Deneyin uygulanması

R: Rastlantılı olarak görevlendirilen gruplar

Tablo 27. Deneysel Tasarım

GRUPLAR	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Ön Test	Beş Faktör Kişilik Testi	Beş Faktör Kişilik Testi
Deneysel Uygulama	Oyun yöntemi kullanılarak 2010 ve 2011 yıllarında Bahar Yarıyılı'nda (Şubat-Haziran ayları) 12 haftalık süreçte haftada 2 saatlik dersler halinde uygulama eğitimi gerçekleştirilmiştir.	Hiçbir etki ve değişiklik gerçekleştirecek uygulama yapılmamış, klasik eğitim yöntemiyle ders işlenmesine devam edilmiştir.
Son Test	Beş Faktör Kişilik Testi	Beş Faktör Kişilik Testi
Mülakat (Görüşme)	Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış tekniklerle uygulanmıştır.	
Akademik Başarı Ölçümü	Ara ve dönem sonu akademik başarıyı ölçmeye yönelik sınavlar yapılmıştır.	

Araştırmada, deneysel uygulamanın başında, uluslararası geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Beş Faktör Kişilik Testi, her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Bu yolla öğrencilerin uygulama öncesindeki mevcut durumları belirlenmiştir. Deney grubunda uygulama araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Deneysel uygulama, 2010 ve 2011 yıllarında iki kez olmak üzere bahar yarıyılında gerçekleştirilmiş ve 12 hafta süresince haftalık 2 ders saati olmak üzere devam etmiştir. Kontrol grubunda ise klasik öğretim faaliyeti dışında herhangi bir farklı yöntem kullanılmamıştır. Uygulamadan sonra yine her iki gruba da beş faktör kişilik testi son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama sonrasında ayrıca nitel bir yöntem olan mülakat tekniği ile uygulamaya katılan öğrencilerle yarı yapılandırılmış olarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye dönük olarak ara ve yıl sonunda gerçekleştirilen sınavlardaki sorulara vermiş oldukları cevaplar da araştırmayı güçlendireceği düşüncesi ile değerlendirmeye dahil edilmiş ve yazılı dokümanlar tematik kodlamalı içerik analizine tabi tutulmuştur.

4.4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, 2009-2010 ve 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılları'nda SDÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF), İşletme Bölümü son sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrencilerin teorik eğitimlerini tamamlamış olmaları nedeniyle çalışmanın kümesini Yönetim Organizasyon Modülü son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının benzer niteliklere sahip öğrencilerden meydana gelmesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aynı yıllarda benzer puanlarla yerleştikleri aynı fakülte ve bölümden; benzer yaş grubunda; aynı eğitimi almış ve almakta olan; benzer ortamlarda yaşamlarını sürdüren ve son sınıf yani dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Böylece deney ve kontrol gruplarının homojenliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın 2010 yılında ilki gerçekleştirilen uygulamasında Deney Grubu, İşletme Bölümü Yönetim Organizasyon Modülü son sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına bağlı olarak oluşturulmuştur. Çünkü deneysel çalışmalarda gönüllülük önemli bir faktördür. Uygulama, devamlılığın sağlanabilmesi için “Stratejik Değerlendirme ve Vaka Analizi” seçmeli dersi çerçevesinde yürütülmüştür.

2010 yılı Kontrol Grubu ise yine İşletme Bölümü Muhasebe ve Finansman modülündeki son sınıf öğrencilerinden oluşturulmuş; burada herhangi bir uygulama sözkonusu olmadığı için öğrenciler deney grubu öğrencileri sayısı kadar basit tesadüfî yöntemle belirlenmiştir.

Uygulamanın ikinci yılı 2011'de de Yönetim ve Organizasyon Modülü son sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulan Deney Grubu ile yürütülmüş; gönüllüler dışında kalan öğrencilerden de basit tesadüfî yöntemle Kontrol Grubu oluşturulmuştur. İkinci yılda da kontrol grubunda herhangi bir uygulama sözkonusu olmamış, klasik eğitim yöntemleri devam etmiştir.

Uygulamaya katılan deney grubu öğrencileri, uygulama sona erdikten sonra yarı yapılandırılmış mülakat tekniğine uygun olarak; belirlenen dört ana soru çerçevesinde mülakata çağırılmıştır. Burada da yine gönüllülük çerçevesinde hareket edilmiş ve mülakatlar, kabul eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

4.4.3. Veri Toplama Araçları

4.4.3.1. Kişisel bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilere ait yaş, memleket, cinsiyet gibi kişisel bilgilere anket formunun ilk bölümünde yer verilmiştir.

4.4.3.2. Beş Faktör Kişilik Envanteri (IPIP)

Kişilik analizlerine yeni bir bakış açısı getiren Beş Faktör Kişilik Modeli, 70 yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu model önceki nesil bakış açılarından farklı olarak teoriye değil, bilimsel gözleme dayanmakta ve kişiliği beş temel boyutta ele almaktadır. 1917’de yayımlanan kişilik envanteri (Personal Data Sheet- PDS) en fazla üç özelliğe sahipken zamanla geniş bant genişlikli ve belirli kişilik boyutlarını derinlemesine ölçen kişilik envanterleri (NEO-PI, 16 PF) ortaya çıkmıştır (Goldberg, 1999:7). Beş faktör kişilik modeli; evrensel ve eksiksiz kişilik özelliklerinin hiyerarşik bir sınıflandırmasını sunmaktadır. Bu sınıflandırmanın beş boyutu; duygusal istikrar, dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur. Tanımlanan beş faktör farklı yöntemlerle yapılan çalışmalarda çok sık ortaya çıktığı için araştırmacılar bu faktörlere “büyük beşli” adını vermektedir.

Model başlangıçta Galton (1884) tarafından önerilmiş, 1936’da Allport ve Odbert tarafından araştırılmış, 1957’de Raymond Cattell, Allport ve Odbert’in çalışmalarından yola çıkarak 16PF kişilik analizi oluşturulmuştur. Costa ve Mc Crae tarafından örneklenen modelin beş alt boyutu, kişiliğin deneysel incelenmesi için ortaya çıkartılmıştır. 1961 yılında Tupes ve Christal, Cattell’a ait listeyi sekiz büyük kişilik özelliğine indirgemıştır. 1963 yılında Norman bu kişilik özelliklerini “*kültür, duygusallık, dışa yönelim, uzlaşmacılık, sorumluluk*” olarak isimlendirmiştir. 1981 yılına ise Goldberg uzun zamandır unutulmuş çalışmalara yeniden başlamış, “*dışadönüklük, gelişime açıklık, duygusal denge, uyumluluk ve sorumluluk*” olarak şu an kullanıldığı son haline getirmiştir (Goldberg, 1981: 141-165; Demirci vd., 2009: 22). Goldberg, bu çalışmaları sonucu 1452 maddeden oluşan bir “uluslararası kişilik maddeleri havuzu[‡]”nu derleyerek bir web sayfasında tüm araştırmacıların serbest

[‡] International Personality Item Pool- Literatürde IPIP olarak anılmaktadır.

kullanımına sunmuş ve bu maddelerin her birini yaklaşık 1000 kişilik bir Amerikan yetişkin örnekleme uygulayarak önemli bir ön veri sağlamış ve kişilik ölçekleri üzerinde çalışmak isteyen araştırmacıların serbest kullanımına sunmuştur (<http://ipip.ori.org>; Somer vd., 2002: 23).

Beş Faktör Kişilik Modeli'nin genel boyutları şu şekilde açıklanmaktadır:

Faktör I. Dışadönüklük-İçedönüklük (Extraversion-Intraversion): Bu faktör temelde hayat dolu, heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri içermektedir.

Dışadönüklük daha çok kişilerarası ilişkilerde sosyal uyaranların miktarı ile ilişkilidir. Goldberg'e göre, baskınlık ve aktivite dışadönüklük faktörünün temel belirleyicileri arasındadır. Ayrıca sosyallik ve insanlarla birlikte olmayı sevmek, eğlenceyi sevmek, liderlik, güç, istekli olma ve arkadaşça davranma gibi özellikler de bu faktörü temsil etmektedirler (Somer vd., 2002: 23).

Cana yakın, enerjik, neşeli, heyecan arayan ve baskın (yüksek puan); mesafeli, sakin, içe dönük ve yalnızlığı tercih eden (düşük puan).

Faktör II. Yumuşak Başlılık- Karşıtlık (Agreeableness-Hostility): Bu faktörün yumuşak başlılık boyutunda nazik, ince, saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli gibi özellikler bulunmaktadır. Bu boyut kişilerarası ilişkilerde temel bir faktördür. Kişinin kendilik algısını etkilediğine ve sosyal tutumlar geliştirmenin yanı sıra, bir yaşam felsefesi geliştirmekte de etkili olduğuna işaret edilmektedir.

Araştırmacılar bu faktörü güven, dürüstlük, uyma/itaat, alçakgönüllülük ve merhametlilik alt boyutları ile tanımlamaktadır. Yumuşak başlılık faktörü yüksek olan kişiler, başkalarını seven, verici olan, sosyal ilgisi olan insanlardır (Somer vd., 2002: 23).

Alçakgönüllü, iş birliğine inanan, samimi, anlayışlı (yüksek puan); şüpheli, dikbaşlı, inatçı, rekabetçi, ihtiyatlı (düşük puan).

Faktör III. Öz Denetim/Sorumluluk- Yönsüzlük/Dağınıklık (Conscientiousness- Undirectedness): Hem ilerletici hem de ketleyici yönlerinin olduğuna işaret edilen bu faktörün ilerletici yönü başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığında görülürken; ketleyici yönü ahlaki titizlik ve tedbirlilik özelliklerinde

ortaya çıkmaktadır. Bu faktörü temsil etmek üzere yeterlilik, düzen, titizlik, görevşinaslık, başarı çabası, öz disiplin ve tedbirlilik alt boyutları önerilmiştir (Somer vd., 2002: 23-24).

Sistemli, azimli, başarma yönelimli, hırslı, titiz (yüksek puan); plansız, erteleyen, dikkati kolay dağılan, düzensiz (düşük puan).

Faktör IV. Duygusal Denge- Dengesizlik (Emotional- Stability): Bu faktör nörotisizm (N-Faktörü) olarak adlandırılmaktadır. Eysenck'in tanımladığı üç geniş kişilik boyutundan biri olan nörotisizmin korku depresyon, düşük benlik saygısı, duygusal ve mantık dışı davranışlar göstermeye yönelik yatkınlık ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Nörotisizm boyutunun duygusal tutarlılığa veya aşırı tepkiselliğe işaret etmekte olduğu ve bu boyutta yüksek puan alan bir kişinin kaygılı, depresif, gergin, çekingen, aşırı duygusal ve düşük öz-güveni olabileceği öne sürülmüştür (Karancı vd, 2007: 254). Nörotisizm faktöründe yüksek puan alan kişiler, sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda olduklarından, kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmalarına başvurabilmektedirler (Somer vd., 2002: 24).

Endişeli, gergin, çekingen (yüksek puan); rahat, özgüvenli, sabırlı, eleştiriye açık, strese toleranslı (düşük puan)

Faktör V. Gelişime Açıklık- Gelişmemişlik (Openness to Experience- Intellect): Modelde araştırmacıların üzerinde en az görüş birliğine vardıkları faktördür. Bu faktör bazı araştırmacılar tarafından zekâ, diğer bazıları tarafından kültür ve bazıları tarafından da deneyime açıklık olarak adlandırılmıştır. Faktörün tanımlayıcı özellikleri arasında analitik, karmaşık, meraklı, bağımsız, yaratıcı, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, artistik, açık fikirli gibi sıfatlar yer almaktadır (Somer vd., 2002: 24).

Yaratıcı, analitik, başka görüşlere açık, duyarlı (yüksek puan); geleneksel, tutucu, gerçekleri savunan, ilgisiz (düşük puan)

Bugüne kadar geliştirilen kişilik özellikleri modelleri içerisinde beş faktör modelinin bu kadar geniş çapta kabul görmesinin temel sebebi, bu modelin insan kişiliğini tanımlamakta geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel olarak kanıtlanmış olmasıdır (Hough ve Öneş, 2001; Yelboğa, 2006: 200). Literatür incelendiğinde kuramsal olarak öne sürülen kişilik boyutlarının farklı örneklem gruplarında tanımlayıcı rolünün 80’li yıllarda McCrae ve Costa; 90’lı yıllarda Hurley; 2000’lerde Caligiuri, Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville tarafından araştırıldığı görülmektedir.

Dünya çapında geniş kabul gören Beş Faktör Kişilik Testi, kültürümüze uygunluğu araştırmalarla kanıtlanmış bir ölçektir. Türkiye’de Somer ‘in (1998) Goldberg (1999) ile yaptığı çalışmalarda beş faktör yapısı açık bir şekilde bulunmuştur. Böylelikle beş-faktör modeline dayalı sınıflama, ana dilimizdeki kişilik özelliklerini belirten sıfatlarla yapılan çalışma sonuçlarıyla da desteklenen, kültürümüze uygun, normal ve çok boyutlu kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik üst düzey bir faktör çatısı oluşturmuştur (Somer ve Goldberg, 1999). Beş faktör kişilik testi, bugüne kadar liderlik, takım performansı, kariyer başarısı, yaşam doyumu, farklı kişilik değişkenleri, iş görüşmeleri, eğitim gibi pek çok araştırmada kullanılmıştır. İlgili nedenlerden dolayı araştırmada bu ölçeğin kullanılması tercih edilmiştir.

Beş faktör kişilik testi farklı disiplinlerden pek çok çalışmada kullanılmıştır. Örneğin: *liderlik* (Dilchert, S., 2007; De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog, D. N., 2009; Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Kosalka, T., 2009; Rubin, R. S., Munz, D. C., & Bommer, W. H., 2005; Perry, S. J., Witt, L. A., Penney, L. M., & Atwater, L., 2010); *takım performansı* (Mumford, T. V., Van Iddekinge, C. H., Morgeson, F. P., & Campion, M. A., 2008; Offermann, L. R., Bailey, J. R., Vasilopoulos, N. L., Seal, C., & Sass, M., 2004; Waldman, D. A., Atwater, L. E., & Davidson, R. A., 2004); *iş performansı*, *kariyer başarısı*, *yaşam doyumu* ve *örgütsel erdem* (Caldwell ve Burger, 1998; Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick, 1999; Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens ve Gibson, 1999; Eggers, 2000); *eğitim* (Chamorro-Premuzic, Furnham, Dissou ve Heaven, 2005; Kelly ve Johnson, 2005; Bassili, 2006); *farklı kişilik değişkenleri* (Graziano ve Ward, 1992; McCrae, 1993; Mongrain, 1993; Saucier, 1997; Avery, 2003), çeşitli meslek grupları (Barrick ve Mount, 1991;

Borges ve Gibson, 2005); *yaşam sigortası, iş görüşmeleri, dinsel oryantasyon ve cinsel yaşamının farklılığı* (McManus ve Kelly, 1999; Barrick, Patton ve Haugland, 2000; Witt 2002; Rowatt ve Schmitt, 2003) ile ilgili konularda çalışıldığı görülmektedir (<http://ipip.ori.org/newPublications.htm>: 262).

4.4.3.3. Mülakat (Görüşme)

Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan veri toplama biçimlerinden biri olan mülakat, bir araştırma tasarımıyla belirlenen sistematik bir süreçtir (Erdoğan, 2007: 186). Mülakat, önceden belirlenmiş ve ciddi bir hedefe yönelik yapılan, karşdakine soru sorma yöntemiyle yanıtlar alan, etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir. Bu süreç, karşılıklı yapılacak iletişimin süregelen ve dinamik yapısını ifade etmektedir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması ise onu bir sohbet olmaktan farklı kılmakta ve hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119-120).

Mülakatta tasarımın özelliğine göre görüşülen kişi, verinin tümünün veya çoğunun elde edildiği kaynak, ya da birimlerden sadece birisi olabilmektedir. Araştırmanın tasarımı birden fazla kaynak kullanımını gerektiren niteliksel bir araştırma ise veya deneysel tasarımsa, örneklem olarak kullanılan birimlerin tümüyle teker teker görüşme yapılarak veriler toplanmaktadır. Çünkü niteliksel incelemede, görüşme yapılan kişilerin sözlerine dayanılarak yorumlar yapılmaktadır (Erdoğan, 2007: 186).

Mülakat üç biçimde tasarlanabilmektedir:

Bunlardan ilki yapılandırılmış mülakattır. Yapılandırılmış görüşmelerde tüm sorular önceden detaylıca belirlenmiştir. Örneğin sorunun hangi amaca yönelik sorulacağından hangi yolla sorulacağına bile önceden karar verilmiştir. Bu tür görüşmelerde görüşmeciler herkese aynı soruyu neredeyse aynı sözcükleri kullanarak yöneltmekte, dolayısıyla görüşmecinin sınırlı bir özgürlüğü bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış mülakatta ise araştırmacı sorulacak ana soruları hazırlayıp bu soruları yöneltmektedir. Mülakat sırasında yeni sorular sorma gereği ortaya çıktığında -ki çıkması beklenir- onların cevapları da alınarak kaydedilmektedir.

Yapılandırılmamış mülakat tasarımı ise araştırmacı konuya hakimdir ve bir başlangıç sorusuyla görüşmeyi başlatmaktadır. Sonrasında görüşme konu hakkında ayrıntılı bilgi toplama amacıyla karşılıklı diyalog çerçevesinde devam etmektedir (Erdoğan, 2007: 187).

4.4.3.4. Akademik Başarı Ölçümü

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yönelik bir ara bir de uygulama sonrasında olmak üzere iki sınav gerçekleştirilmiştir. Sınavlarda öğrencilere uygulamaya ilişkin görüşlerini almaya yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

4.4.4. Veri Toplama Süreci

Yapılan uygulamada oyunların öğrencilerin liderlik, takım çalışması ve iletişim becerileri açısından bilişsel veya davranışsal boyutta bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik veriyi toplamak amaçlanmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığına ilişkin karşılaştırmayı yapabilmek için Beş Faktör Kişilik Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan Beş Faktör Kişilik Testi'nin başına bir yönerge konulmuş ve bu yönerge içinde araştırmanın ne amaçla yapıldığı, soru formunun nasıl işaretleneceği ve işaretlerken cevaplayıcının nelere dikkat etmesi gerektiği gibi bilgilere yer verilmiştir. Öte yandan, uygulamaya katılan öğrencilere ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından bizzat açıklamalar yapılmış, sonrasında da anketlerin doldurulmasına geçilmiştir. Cevaplama sırasında da araştırmaya katılanların anketlerle ilgili soruları açıklığa kavuşturularak anketlerin uygun şekilde doldurulması sağlanmıştır. Yani veriler araştırmacı ile katılımcılar arasında yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır.

Uygulamaya katılan deney grubu öğrencileri, yarı yapılandırılmış mülakat tekniğine uygun olarak; belirlenen dört ana soru çerçevesinde görüşmeye çağırılmışlardır. Burada da yine gönüllülük çerçevesinde hareket edildiği için ilk yıl 34 öğrenciden 7'si, ikinci yılda da 22 öğrenciden 18'i ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar ilk yıl, Üniversitenin Radyo-TV Araştırma ve Uygulama Merkezi stüdyolarında ısı, ışık gibi çevresel faktörlerin uygun olduğu bir ortamda

gerçekleştirilmiş, görüşme esnasında görüntülü ve sesli kayıt alınmıştır. Görüşmede görüşen ve görüşülen dışında kimsenin bulunmaması ve uygulamayı yürüten araştırmacının bizzat görüşmeyi gerçekleştirmesi nedeniyle görüşmenin doğal, gerçek duygu ve düşünceleri yansıttığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ilk kez bulundukları bir ortam olması dezavantajlı noktayı oluşturmaktadır. Görüntü kaydının öğrenciler üzerinde yaratabileceği rahatsızlık, stres gibi olumsuzlukların görüntünün bilgisayar üzerindeki profesyonel web-cam aracılığıyla alınması ile ortadan kaldırıldığı düşünülmektedir.

Uygulamanın ikinci yılında yine mülakat için öğrencilere çağrı yapılmış, öğrenciler mülakatın uygulamanın son dersinde ve aynı mekânda yapılmasını talep ettikleri için uygulamanın bitiminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerden 18'i mülakata katılmıştır. Görüşmeler yine uygulamayı yapan araştırmacının kendisi tarafından dört ana soru üzerinden yarı yapılandırılmış teknikle gerçekleştirilmiş; bu görüşmeler görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Bu kez görüntü kaydında profesyonel kamera kullanılmış, yine görüşen ve görüşülenin yalnız olması ve görüşmenin uygulamanın yapıldığı ortamda bizzat uygulamacı tarafından yapılması nedeniyle çok fazla baskı ve stres yaratmadığı gözlenmiştir.

Mülakatlarda, deney gruplarındaki öğrencilere temelde 4 maddeden oluşan sorular yöneltilmiş, gerek duyulduğunda ek sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri ve uygulamanın kendilerinde bilişsel veya davranışsal boyutta bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik kanıtlar aranmıştır. Mülakat soruları liderlik, takım çalışması ve iletişim becerilerine ilişkin doğrudan yöneltilen sorular olmayıp; öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almaya yönelik fakat dolaylı olarak iletişim, takım çalışması ve liderliği hedefleyen sorulardan oluşturulmuştur.

Araştırmayı güçlendireceği düşüncesi ile akademik başarıyı ölçmeye yönelik sınav cevapları da araştırmaya dahil edilmiş ve içerik analizi uygulanmıştır. Çünkü mülakatlarda gönüllülük esas alındığı için ilk yıl 34 öğrencinin devam ettiği uygulamalar sonrasında 7; ikinci yıl 22 öğrenciden 18'i mülakatlara katılmıştır. Mülakatlara katılmamış ama uygulamada yer almış öğrencilerin özellikle ilk yıl

çoğunlukta oldukları göz önüne alınarak onların görüşlerinin de araştırmada yer alması gerektiği düşüncesi ile hareket edilmiştir.

4.4.5. Verilerin Analizi

4.4.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS for Windows 15.00 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik paket programı ve Office Exell programı ile değerlendirilmiştir. Analiz öncesinde veriler kodlanmış, istatistiksel analize uygun hale getirilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden, normal dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma verileri %95 güven aralığında, %5 anlamlılık seviyesinde incelenmiştir. $0,05 > p$ değeri anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

Analize dahil edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu, Kolmogorov-Simironov ve Shapiro-Wilk W testi ile analiz edilmiştir. Sig.: $p > 0,05$ anlamlılık düzeyindeki verilerin normal dağılıma uyduğu Sig.: $p < 0,05$ anlamlılık düzeyindeki verilerin normal dağılıma uymadığı kabul edilmiştir. Bu bağlamda bağımsız iki grup karşılaştırmalarında (deney kontrol grubu) normal dağılıma uymayan veriler için Mann Whitney-U testi, deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı farklı zamanlarda ölçülen değerler için Wilcoxon Signed Rank testi kullanılmıştır.

4.4.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin görüşleri ile hedef davranışlarına ilişkin değerlendirmede nitel yöntem uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlemesi betimsel analizlere uygun olarak yapılmıştır. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Ayrıca, öğrenci görüşlerinden birebir alıntılara da yer verilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 156).

Görüşmeler bittikten sonra görüntülü ve sesli olarak yapılmış kayıtların ham dökümleri bilgisayara aktarılmış, kayıtlar dinlenip, veriler yazılı olarak word belgesi haline getirilmiştir. Kayıtlardan tekrar dinlenilerek, yazılı belge kontrol edilmiştir.

Veriler daha sonra bir tablo haline getirilmiş; defalarca okunarak her bir kelime ve cümleden çıkabilecek kodlar not edilmiştir. Oluşan kodlardan sonra tematik kodlamaya geçilmiş ve kodlar araştırmacı tarafından sınıflandırılmış, uygun temalar ve alt temalar çıkartılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla aynı işlemin 2 uzman kişi tarafından daha yapılması sağlanmış, veriler uzmanlar tarafından da düzenlenmiştir. İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı'ndan 2 öğretim üyesi tarafından görüşmelerin yazılı dokümanları incelenmiş, değerlendirmeleri yapılmıştır. Ardından tüm veriler temalara göre yorumlanarak rapor haline getirilmiştir.

Araştırmanın araştırmacı ile birlikte üç uzman kişi tarafından değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcı teyidi almak için görüşmeden sonra kişilere görüşmeye eklemek veya çıkarmak istedikleri konular olup olmadığı sorulmuştur.

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yönelik iki sınav yapılmış; öğrencilerin uygulama hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini öğrenmeye yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplar da mülakat çözümlemesinde olduğu gibi tematik kodlama ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin cevapları uygulama içerisinde yer alan oyunlar bazında derlenmiş; tüm bu yazılı cevaplar titizlikle incelenerek ana temalar çıkartılmış ve ana temaların altında oyunlar çerçevesinde değerlendirmeleri yapılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Mülakatların geçerlilik ve güvenilirliği için yapılan uygulamalar burada da tekrar edilmiştir.

4.5. Araştırma Etiği

Araştırmanın uygulama aşamasının yapı ve içerik itibarıyla “İnsan Haklarına” uygunluğuna ilişkin değerlendirme ve uygulama süreci ile mülakatların kayıt altına alınabilmesi hususunda öncelikle SDÜ Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve Kurul'un yazılı izni alınmıştır. Yapılan başvuruya ilişkin SDÜ Etik Kurul tarafından oybirliği ile alınan 21-2 nolu kararla araştırmanın kapsam ve uygulama açısından etik ilkelere ve insan haklarına uygun olduğu belirtilmiştir (Ek 3).

Ayrıca, uygulamaya katılan öğrencilerden de araştırmanın uygulama süreci ve deney grubu ile yapılan mülakatların kayıt altına alınabilmesi (fotoğraf, görüntülü ve

sesli kayıtlarının alınması); yapılan görüşmelerin görüntülü ve sesli kayıtlarının alınabilmesi için sözlü ve yazılı izinleri alınmıştır (Ek 4). Böylece uygulama ve yapılan tüm görüşmeler alınan izinler doğrultusunda görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

4.6. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmanın uygulamaları 2009-2010 ve 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılları Bahar Yarıyılı'nda iki yıllık bir süreçte ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Uygulama ilk yıl gönüllü öğrencilerden oluşan ve öğrenciler tarafından "Oyun Grubu" olarak adlandırılan deney grubunda 34 ve kontrol grubunda 30 öğrenci ile; ikinci yılında 22 öğrenciden oluşan oyun grubu ve gönüllüler dışında kalanlar arasından 25 öğrencinin oluşturduğu kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Gruplardaki öğrenci sayılarının eşit olmasına dikkat edilmiş, ancak gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada devam ve ön test- son test uygulamalarına katılım dikkate alındığında sayılardaki eşitlik ortadan kalkmıştır.

Deneysel içerikli araştırmalarda uygulamanın gerçekleştirildiği gruplar genelde küçük gruplar olup; 15 kişilik bir sayının yeterli olacağı belirtilmektedir (Eren, 2007: 576). Bazı araştırmacılar bu sayının 30 olarak alınmasının araştırma bulguları açısından daha doğru olacağını belirtmektedir. Uygulama deney grubunun oluşturulmasında da bu görüşler dikkate alınarak hareket edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde yer alan oyunların içerik analizine ilişkin bulgular deneysel uygulama için oyun seçiminde yol gösterici olmuş; oluşturulan haftalık plan doğrultusunda deney grubu ile uygulamalar yapılırken; kontrol grubunda ise daha önce kullanılan ders işleme yöntemlerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Uygulama grubu öğrencileri ile yapılan uygulamalar süresince; kendilik tanımlaması, strateji geliştirme, eşit olmayan güçlerin mücadelesinde stratejinin önemi, takım çalışması, liderlik, güven, sözlü ve sözsüz iletişim, örgüt içi iletişim, beden dili, kural koyma, esnetme, dikkat, gözlem, zaman yönetimi, baskı altında çalışabilme gibi çeşitli özellikler içeren oyunlara yer verilmiştir.

4.6.1. Birinci Yıl Uygulama

Uygulamaya başlamadan önce amaç, hedefler, beklenen davranışlar ve uygulamaları içeren bir plan hazırlanmış; uygulamaya bu plan doğrultusunda devam edilmiştir. Haftalık uygulamalara ilişkin ayrıntılı açıklamalar görsel yönden destekleyen fotoğraflarla birlikte Ek 5’de verilmiştir.

Tablo 28. Birinci Yıl Uygulama Planı

Haftalar	Konu	Amaç	Hedefler	Davranış	Uygulamalar
1	Tanışma	- Grup üeleriyle tanışma ve uygulama hakkında bilgilendirme.	1. Ön testlerin yapılması 2. Uygulama süresince geçerli olacak kuralları belirleme	1. Devam, gizlilik, fikirlere saygı gibi grup kuralları hakkında bilgilendirme 2. Uygulama ve anketler hakkında bilgilendirme	Anketlerin doldurulması
2	Kendini Tanıma	- Grup üelerinin kendilik tanımlamaları ve yansıttıkları kişilikleri hakkında bilgi sahibi olmaları - Grup üelerinin başkalarını gözlemleme ve eşleştirme yeteneklerini geliştirme	1. Kişilerin kendisi ile ilgili tanımlamalarda bulunabilmesi. 2. Kişilerin kendisi ile ilgili tanımlamaları ifade edebilmeleri. 3. Başkalarının kendisi hakkındaki tanımlamalarını hoşgörü ile karşılama 4. Kişilerin başkalarına nasıl yansıttıklarını görebilmelerini sağlamak	1. Grup üelerinin kendilerini ve diğer üeleri tanımlamaları ile ilgili düşünme 2. Üelerin kendileri ile ilgili ifadelerini olumlu olarak karşılama 3. Grup üelerinin kendilerini tanımlamalarına olumlu katkıda bulunma 4. Grup üelerinin kişi ile ilgili tanımlamayı gerekçelendirip savunabilmesi	Oyun: Ben Kimim?
3	Strateji Gözlem Risk alma	- Kişilerin strateji geliştirmenin önemini kavramaları. - Risk karşısındaki eğilimlerinin farkındalığını ve risk alma eğilimlerini artırma. - Gözlemin önemine dikkat çekme	1. Gelişmelere göre strateji geliştirme ve değiştirme. 2. Hızlı karar verebilme 3. Kişinin aldığı riski hesaplayabilmesi 4. Rakibi gözlemleme ve hamlelerini tahmin	1. Kendi stratejilerini geliştirme 2. Rakibi gözlemleyerek hamlelerine göre strateji belirleme, değiştirme 3. Hangi riski aldığında kazancı ve kaybının ne olacağını hızlı değerlendirebilme	Oyun: Tilki
4	Takım Çalışması Liderlik İletişim Motivasyon	- Doğal liderleri ortaya çıkartma - Takım olarak çalışabilme - Takım ahengini yakalama - Üyelerin yeteneklerine göre iş bölümü - Motivasyonu artırıcı yöntemleri öğrenme	1. Grup içerisinde yönlendiren yöneten kişilerin ortaya çıkması 2. Grup üelerinin birbirlerine saygı göstermesi, uyumlu çalışması 3. Grup üelerinin başarılarını taktir etme ve önemli olduklarını hissettirme 4. Sinerji 5. Kişileri doğru tanıma ve yetenekleri doğrultusunda iş bölümü 6. Kişilere takım çalışması ve uyumun önemini kavratma 7. Önyargılardan kurtulma	1. Grup üelerinin fikirlerini beyan etmeleri 2. Oyunu kazanmayı sağlayan birini övme ve grup üelerinin bunu paylaşmasını sağlama 3. Grup üelerinin yetenekleri hakkında doğru tahminlerde bulunma 4. Liderlik yetisi olanların oyun sürecindeki karar verici, yönlendirici tavırları 5. Takım içinde uyum/ çatışmanın yaşanması	Oyun: Jenga

Haftalar	Konu	Amaç	Hedefler	Davranış	Uygulamalar
5	Güven Fırsatları Görme Yönlendirme becerisi	- Grup üyelerinin kendine ve birbirine olan güvenini artırma - Üyelerin fırsatları görebilme yeteneğini geliştirme	1.Kişilerin yönlendirme becerilerini görme 2. Grup arkadaşlarının birbirine olan güvenini artırma 3. Farklı açılardan bakabilmeyi sağlama ve strateji geliştirme	1.Kendisini tanımlama ile ilgili düşünceler (yöneten mi yönetilen mi) 2.Arkadaşına güvenme (arkadaşının talimatlarına ne kadar uyuyor) 3. Uygulama alanındaki fırsatları görüp, o doğrultuda strateji geliştirme ve hareket etme	Oyun: Atları idare et
6	İletişim becerileri Beden dili	- İletişim becerilerini artırma ve iletişim engellerinden kaçınma	1.Sözsüz iletişimi etkin kullanma 2.Eleştiri, suçlama ve tehdidin iletişim engeli olduğunu öğrenme	1.Oyun içinde beden dilini kullanabilme 2.Diğer kişilerin beden dilini doğru okuyabilme	Oyun: Katil kim?
7	Hafıza Dikkat Strateji	Hafızanın kapasitesini fark etme Dikkat Stratejiler geliştirme	1. Dikkatli olabilmek ve önemini kavrama 2. Olayları sırasıyla hafızaya kaydedebilme; bunun için stratejiler geliştirme 3.Kendi hafızasının sınırlarını görebilme	1. Oyunda kalabilmek için söylenenleri hafızada tutma stratejileri geliştirme 2. Söylenenleri dikkatle takip etme 3. Hafızasının sınırlarının farkına varma	Oyun: Ben Paris'e Gittim
8	Dikkat Çevre Algısı	- Çevre algısını dinamikleştirme -Gözlem ve dikkati artırma	1.Çevresini gözlemleme yeteneğini artırma 2.Çevresindeki fırsat ve tehditleri farketme	1. Çevresindeki değişiklikleri görebilme 2.Ayrıntıları farketme	Oyun: Farkı bul Üç Nokta
9	Liderlik Takım Çalışması Örgüt içi iletişim Kendini tanıma Zaman Yönetimi Problem Çözme Strateji geliştirme	- Ekipten doğal liderlerin çıkması - Takım ahengi oluşturmak - Örgüt içi iletişimi artırmak - Zaman yönetimini gerçekleştirmek - Yaratıcılık - Strateji geliştirmek - Rakibi gözlemlemek - Baskı altında çalışabilmek	1. Yaratıcılıklarını geliştirmek 2.Liderleri ortaya çıkartmak ve farkındalıklarını yaratmak 3.Örgüt içi iletişimin önemini kavrama 4. Üyelerin uyumlu çalışması 5.Lideri kabullenme ya da liderlik yarışı 6.Takım üyelerini motive etme 7. Zaman baskısı altında çalışabilme 8.Sorunlara yaratıcı çözümler üretebilme	1.Sorunları çözmeye farklı yöntemler denemesi 2.Farklı bakış açıları yakalaması 3. Liderin üyeleri organize etmesi, iş bölümü 4. Fikir beyan etme 5. Liderin talimatlarına uyma 6. Takımla uyumlu çalışma 7. Yapıyı zamanında tamamlamak 8.Yeteneklere göre işbölümü	Oyun: Yapı
10	Rekabet Gözlem Strateji geliştirme	- Eşit şartlarda rekabet yeteneklerini artırma - Rakibi gözlemleme - Rakibin stratejilerini tahmin ederek stratejiler geliştirme	1.Tahmin yeteneğini geliştirme 2. Stratejik kararlar alabilme, stratejilerini değiştirebilme 3.Rakiplerini gözlemleme	1.Rakip kişinin hamlesini tahmin etme 2. Rakibin oyun tarzına göre oyun hamlelerini değiştirebilme 3.Rakibin beden dilini okuma, rakibin hamlelerini kategorize etme	Oyun: Dokuz Taş/ Cüz
11		Son Testler- Mülakat	Son testlerin yapılması- Mülakat çağrısı	Anket ve mülakat hakkında bilgilendirme mülakatların yapılacağı zaman ve mekana karar verme	Anketlerin yapılması

4.6.2. İkinci Yıl Uygulama

Uygulamanın ikinci yıl planı, ilk yıl elde edilen deneyimlerden yararlanılarak yeniden yapılandırılmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bazı oyunlar uygulamadan çıkartılırken, bazı oyunların da sırası değiştirilmiş, uygulama planı revize edilmiştir. 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda gerçekleştirilen ikinci uygulama aşağıdaki plan doğrultusunda yürütülmüştür.

Tablo 29. İkinci Yıl Uygulama Planı

Haftalar	Konu	Amaç	Hedefler	Davranış	Uygulamalar
1	Tanışma	- Grup üyeleriyle tanışma ve uygulama hakkında bilgilendirme.	1. Ön testlerin yapılması 2. Grup kurallarını belirleme	1.Devam, gizlilik, fikirlere saygı gibi grup kuralları hakkında bilgilendirme 2. Öğrencilere isimlerinin yer aldığı yaka kartları verilmesi	Anketlerin doldurulması
2	Kendini Tanıma	- Grup üyelerinin kendilik tanımlamaları ve yansıttıkları kişilikleri hakkında bilgi sahibi olmaları - Grup üyelerinin başkalarını gözlemleme ve eşleştirme yeteneklerini geliştirme	1. Kişilerin kendisi ile ilgili tanımlamalarda bulunabilmesi. 2. Kişilerin kendisi ile ilgili tanımlamaları ifade edebilmeleri. 3. Başkalarının kendisi hakkındaki tanımlamalarını hoşgörü ile karşılama 4. Kişilerin başkalarına nasıl yansıttıklarını görebilmeleri	1. Grup üyelerinin kendilerini ve diğer üyeleri tanımlamaları ile ilgili düşünme 2. Grup üyelerinin kendileri ile ilgili ifadelerini olumlu olarak karşılama 3. Grup üyelerinin kendilerini tanımlamalarına olumlu katkıda bulunma 4. Grup üyelerinin kişi ile ilgili tanımlamayı gerekçelendirip savunabilmesi	Oyun: Ben Kimim?
3	Hafıza Dikkat Strateji	-Hafızanın kapasitesini fark etme - Dikkat - Stratejiler geliştirme	1. Dikkatli olabilme ve önemini kavrama 2. Olayları sırasıyla hafızaya kaydedebilme; bunun için stratejiler geliştirme 3.Kendi hafızasının sınırlarını görebilme	1. Oyunda kalabilmek için söylenenleri hafızada tutma stratejileri geliştirme 2. Söylenenleri dikkatle takip etme 3. Hafızasının sınırlarının farkına varma	Oyun: Ben Paris'e Gittim
4	Takım Çalışması Liderlik İletişim Motivasyon	- Doğal liderleri ortaya çıkartma - Takım olarak çalışabilme - Takım ahengini yakalama - Üyelerin yeteneklerine göre iş bölümü - Motivasyonu artırıcı yöntemleri öğrenme	1. Grup içerisinde yönlendiren yöneten kişilerin ortaya çıkması 2.Grup üyelerinin birbirlerine saygı göstermesi, uyumlu çalışması 3.Grup üyelerinin başarılarını takdir etme ve önemli olduklarını hissettirme 4.Sinerji 5.Kişileri doğru tanıma ve yetenekleri doğrultusunda iş bölümü 6.Kişilere takım çalışması ve uyumun önemini kavratma 7.Önyargılardan kurtulma	1.Grup üyelerinin fikirlerini beyan etmeleri 2.Oyunu kazanmayı sağlayan birini övme ve grup üyelerinin bunu paylaşmasını sağlama 3.Grup üyelerinin yetenekleri hakkında doğru tahminlerde bulunma 4.Liderlik yetisi olanların oyun sürecindeki karar verici, yönlendirici tavırları 5.Takım içinde uyum/ çatışmanın yaşanması	Oyun: Jenga

Haftalar	Konu	Amaç	Hedefler	Davranış	Uygulamalar
5	Strateji Gözlem Risk alma	- Kişilerin strateji geliştirme öneminin kavramaları. - Risk karşısındaki eğilimlerinin farkındalığını ve risk alma eğilimlerini artırma. - Gözlemin önemine dikkat çekme	1. Gelişmelere göre strateji geliştirme ve değiştirme. 2. Hızlı karar verebilme 3. Kişinin aldığı riski hesaplayabilmesi 4. Rakibi gözlemlene ve hamlelerini tahmin	1. Kendi stratejilerini geliştirme 2. Rakibi gözlemleyerek hamlelerine göre strateji belirleme, değiştirme 3. Hangi riski aldığında kazancı ve kaybının ne olacağını hızlı değerlendirebilme	Oyun: Tilki
6	Rekabet Gözlem Strateji geliştir-me	-Eşit şartlarda rekabet yeteneklerini artırma - Rakibi gözlemlene - Rakibin stratejilerini tahmin ederek stratejiler geliştirme	1. Tahmin yeteneğini geliştirme 2. Stratejik kararlar alabilme, stratejilerini değiştirebilme 3. Rakiplerini gözlemlene	1. Rakip kişinin hamlesini tahmin etme 2. Rakibin oyun tarzına göre oyun hamlelerini değiştirebilme 3. Rakibin beden dilini okuma, rakibin hamlelerini kategorize etme	Oyun: Dokuz Taş/ Cüz
7	Güven Fırsatları Görme Yönlendir me becerisi	- Grup üyelerinin kendine ve birbirine olan güvenini artırma - Üyelerin fırsatları görebilme yeteneğini geliştirme	1. Kişilerin yönlendirme becerilerini görme 2. Grup arkadaşlarının birbirine olan güvenini artırma 3. Farklı açılardan bakabilmeyi sağlama ve strateji geliştirme	1. Kendisini tanımlama ile ilgili düşünceler (yöneten mi yönetilen mi) 2. Arkadaşına güvenme (arkadaşının talimatlarına ne kadar uyuyor) 3. Uygulama alanındaki fırsatları görüp, o doğrultuda strateji geliştirme ve hareket etme	Oyun: Atları idare et
8	İletişim becerileri Beden dili	- İletişim becerilerini artırma ve iletişim engellerinden kaçınma	1. Sözsüz iletişimi etkin kullanma 2. Eleştiri, suçlama ve tehdidin iletişim engeli olduğunu öğrenme	1. Oyun içinde beden dilini kullanabilme 2. Diğer kişilerin beden dilini doğru okuyabilme	Oyun: Katil kim?
9	Liderlik Takım Çalışması Örgüt içi iletişim Kendini tanıma Zaman Yönetimi Problem Çözme Strateji geliştir-me	- Ekipten doğal liderlerin çıkması - Takım ahengi oluşturmak - Örgüt içi iletişimi artırmak - Zaman yönetimini gerçekleştirmek - Yaratıcılık - Strateji geliştirmek - Rakibi gözlemlene - Baskı altında çalışabilmek	1. Yaratıcılıklarını geliştirmek 2. Liderleri ortaya çıkartmak ve farkındalıklarını yaratmak 3. Örgüt içi iletişimin önemini kavrama 4. Üyelerin uyumlu çalışması 5. Lideri kabullenme ya da liderlik yarışı 6. Takım üyelerini motive etme 7. Zaman baskısı altında çalışabilme 8. Sorunlara yaratıcı çözümler üretebilme	1. Sorunları çözmede farklı yöntemler denemesi 2. Farklı bakış açıları yakalaması 3. Liderin üyeleri organize etmesi, iş bölümü 4. Fikir beyan etme 5. Liderin talimatlarına uyma 6. Takımla uyumlu çalışma 7. Yapıyı zamanında tamamlamak 8. Yeteneklere göre işbölümü	Oyun: Yapı
10		Son Testler Mülakat	Son testlerin yapılması Mülakatların gerçekleştirilmesi	Anket ve mülakat hakkında bilgilendirme	Anketlerin doldurulması Mülakatların yapılması

4.7. Beş Faktör Kişilik Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan beş faktör kişilik testinin deney ve kontrol grupları ön ve son testlerine ilişkin bulgular uygulama yılları itibarıyla araştırma soruları çerçevesinde ve faktörler bazında değerlendirilmiş, hipotezler test edilmiştir.

4.7.1. Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testlerine ilişkin birinci yıla ilişkin bulgular Tablo 29’da; ikinci yıla ilişkin bulgular da Tablo 30’da verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırma sorusuna ilişkin hipotezler test edilmiştir.

H0: Ön ve Son testlerin deney grubundaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1: Ön ve Son testlerin deney grubundaki gelişim ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 30. Birinci Yıl Deney Grubu Ön Test- Son Test İstatistiki Verileri

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	Negative Ranks	15(a)	17,20	258,00
	Positive Ranks	14(b)	12,64	177,00
	Ties	0(c)		
	Toplam	29		
FAKTÖR2T2 - FAKTÖR2T1	Negative Ranks	13(d)	14,54	189,00
	Positive Ranks	14(e)	13,50	189,00
	Ties	2(f)		
	Toplam	29		
FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	Negative Ranks	18(g)	13,19	237,50
	Positive Ranks	11(h)	17,95	197,50
	Ties	0(i)		
	Toplam	29		
FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	Negative Ranks	13(j)	15,08	196,00
	Positive Ranks	15(k)	14,00	210,00
	Ties	1(l)		
	Toplam	29		
FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1	Negative Ranks	18(m)	14,44	260,00
	Positive Ranks	10(n)	14,60	146,00
	Ties	1(o)		
	Toplam	29		

	FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	FAKTÖR2T2 - FAKTÖR2T1	FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1
Z	-,876(a)	,000(b)	-,433(a)	-,160(c)	-1,299(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,381	1,000	,665	,873	,194

Birinci yıl itibariyle deney grubunun faktörler bazında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

F1:0,38; F2: 1; F3: 0,66; F4: 0,87; F5:0,19 ve $P>0.05$ olduğu için H1 hipotezi reddedilmiş, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Birinci yıl deney grubunun ön ve son testlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 31. İkinci Yıl Deney Grubu Ön Test- Son Test İstatistiki Verileri

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	Negative Ranks	9(a)	7,56	68,00
	Positive Ranks	9(b)	11,44	103,00
	Ties	1(c)		
	Total	19		
FAKTÖR2T2 - FAKTÖR2T1	Negative Ranks	9(d)	6,11	55,00
	Positive Ranks	9(e)	12,89	116,00
	Ties	1(f)		
	Total	19		
FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	Negative Ranks	9(g)	8,00	72,00
	Positive Ranks	10(h)	11,80	118,00
	Ties	0(i)		
	Total	19		
FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	Negative Ranks	6(j)	9,50	57,00
	Positive Ranks	11(k)	8,73	96,00
	Ties	2(l)		
	Total	19		
FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1	Negative Ranks	8(m)	8,63	69,00
	Positive Ranks	9(n)	9,33	84,00
	Ties	2(o)		
	Total	19		

	FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	FAKTÖR2T2 - FAKTÖR2T1	FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1
Z	-,763(a)	-1,332(a)	-,926(a)	-,924(a)	-,355(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,446	,183	,354	,355	,722

İkinci yıl itibariyle de deney grubuna ait deneklerin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır.

F1:0,44; F2: 0,18; F3: 0,35; F4: 0,35; F5:0,72 ve $P>0.05$ olduğu için H1 hipotezi reddedilmiş, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Ön ve son testlerin ikinci yıl deney grubundaki gelişim ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki yılın deney gruplarına ilişkin ulaşılan bu bulgular bizi yapılan uygulamanın herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna götürmektedir. Yani insan kaynakları geliştirme çerçevesinde oyunların öğrencilerin liderlik, takım çalışması ve iletişim becerileri açısından kişisel gelişimlerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.

4.7.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

H0: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 32. Birinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Ön Test İstatistiki Verileri

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1	Deney	29	27,76	805,00
	Kontrol	20	21,00	420,00
	Total	49		
FAKTÖR2	Deney	29	26,83	778,00
	Kontrol	20	22,35	447,00
	Total	49		
FAKTÖR3	Deney	29	24,86	721,00
	Kontrol	20	25,20	504,00
	Total	49		
FAKTÖR4	Deney	29	23,83	691,00
	Kontrol	20	26,70	534,00
	Total	49		
FAKTÖR5	Deney	29	27,05	784,50
	Kontrol	20	22,03	440,50
	Total	49		

Test Statistics(a)

	FAKTÖR1	FAKTÖR2	FAKTÖR3	FAKTÖR4	FAKTÖR5
Mann-Whitney U	210,000	237,000	286,000	256,000	230,500
Wilcoxon W	420,000	447,000	721,000	691,000	440,500
Z	-1,630	-1,079	-,081	-,693	-1,212
Asymp. Sig. (2-tailed)	,103	,280	,935	,488	,225

Deney ve kontrol grubuna birinci yıl itibariyle uygulanan ön test sonuçlarına göre gruplar arasında beş faktör kişilik özellikleri itibariyle herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç grupların uygulamaya başlarken benzer kişilik özelliklerine sahip olduklarını yani homojenliğin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 33. İkinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Ön Test İstatistiki Verileri

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1	Deney	19	14,26	271,00
	Kontrol	20	25,45	509,00
	Total	39		
FAKTÖR2	Deney	19	12,63	240,00
	Kontrol	20	27,00	540,00
	Total	39		
FAKTÖR3	Deney	19	13,66	259,50
	Kontrol	20	26,03	520,50
	Total	39		
FAKTÖR4	Deney	19	14,63	278,00
	Kontrol	20	25,10	502,00
	Total	39		
FAKTÖR5	Deney	19	16,97	322,50
	Kontrol	20	22,88	457,50
	Total	39		

Test Statistics(b)

	FAKTÖR1	FAKTÖR2	FAKTÖR3	FAKTÖR4	FAKTÖR5
Mann-Whitney U	81,000	50,000	69,500	88,000	132,500
Wilcoxon W	271,000	240,000	259,500	278,000	322,500
Z	-3,069	-3,941	-3,390	-2,873	-1,625
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,000	,001	,004	,104
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002(a)	,000(a)	,000(a)	,004(a)	,107(a)

Deney ve kontrol grubuna ikinci yıl itibariyle uygulanan ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında beş temel kişilik özellikleri açısından 1.2.3. ve 4. faktörlerde istatistikî mananda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılıkların yönü incelendiğinde faktör 1 (dışadönüklük), faktör 2 (uyumluluk), faktör 3 (sorumluluk), faktör 4 (duygusal denge) boyutları itibariyle kontrol grubuna dahil bireylerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Yani kontrol grubu öğrencilerinin deney grubuna göre biraz daha dışa dönük, alçakgönüllü, hırslı ve başarıya yönelimli, endişeli, gergin ve çekingen oldukları belirtilebilir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken benzer gruplar olması amacıyla aynı yıllarda benzer puanlarla aynı fakülte ve bölüme yerleşmiş, benzer yaş gruplarında, aynı eğitimi almış öğrencilerden tesadüfî yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak

elde edilen bu veriler deney ve kontrol grubunda homojenliğin tam olarak sağlanamadığını göstermektedir.

4.7.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

H0: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 34. Birinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Son Test İstatistiki Verileri

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1	Deney	29	20,74	601,50
	Kontrol	20	31,18	623,50
	Toplam	49		
FAKTÖR2	Deney	29	20,79	603,00
	Kontrol	20	31,10	622,00
	Toplam	49		
FAKTÖR3	Deney	29	21,52	624,00
	Kontrol	20	30,05	601,00
	Toplam	49		
FAKTÖR4	Deney	29	22,09	640,50
	Kontrol	20	29,23	584,50
	Toplam	49		
FAKTÖR5	Deney	29	20,36	590,50
	Kontrol	20	31,73	634,50
	Toplam	49		

	FAKTÖR1	FAKTÖR2	FAKTÖR3	FAKTÖR4	FAKTÖR5
Mann-Whitney U	166,500	168,000	189,000	205,500	155,500
Wilcoxon W	601,500	603,000	624,000	640,500	590,500
Z	-2,515	-2,484	-2,056	-1,721	-2,739
Asymp. Sig. (2-tailed)	.012	.013	.040	,085	.006

a Grouping Variable: Grup

Birinci yılsonu itibariyle uygulanan son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında beş temel kişilik özellikleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Hipotezler faktörler bazında değerlendirildiğinde: F1:0,012; F2: 0,013; F3: 0,40; F5:0,06 ve $P<0.05$ olduğu için H_0 hipotezi reddedilmiş, H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Uygulamanın birinci yılına ilişkin veriler ışığında 1., 2., 3. ve 5. faktörler itibariyle kontrol grubu lehine istatistikî mananda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Farklılıkların yönü incelendiğinde ise faktör 1(dışadönüklük), faktör 2 (uyumluluk), faktör 3 (sorumluluk), faktör 5 (gelişime açıklık) boyutları itibariyle kontrol grubuna dahil bireylerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Birinci yıl itibariyle kontrol grubu öğrencilerinin dışadönüklük, anlayışlı ve alçakgönüllü, hırslı ve başarıya yönelimli, yaratıcı ve başka görüşlere açıklık anlamında gelişmeler kaydettiği anlamına gelmektedir.

F4: 0,85 ve $P>0.05$ olduğu için H_1 hipotezi reddedilmiş, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Faktör 4'e göre de deney ve kontrol grubu arasında istatistikî mananda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Faktör 4 duygusal dengeye ilişkindir ve burada düşük puan özgüveni ve eleştirilere açık olmayı işaret etmektedir.

Tablo 35. İkinci Yıl Deney ve Kontrol Grubu Son Test İstatistiki Verileri

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1	Deney	19	15,97	303,50
	Kontrol	20	23,83	476,50
	Total	39		
FAKTÖR2	Deney	19	14,68	279,00
	Kontrol	20	25,05	501,00
	Total	39		
FAKTÖR3	Deney	19	14,76	280,50
	Kontrol	20	24,98	499,50
	Total	39		
FAKTÖR4	Deney	19	13,63	259,00
	Kontrol	20	26,05	521,00
	Total	39		
FAKTÖR5	Deney	19	16,61	315,50
	Kontrol	20	23,23	464,50
	Total	39		

	FAKTÖR1	FAKTÖR2	FAKTÖR3	FAKTÖR4	FAKTÖR5
Mann-Whitney U	113,500	89,000	90,500	69,000	125,500
Wilcoxon W	303,500	279,000	280,500	259,000	315,500
Z	-2,153	-2,843	-2,800	-3,406	-1,817
Asymp. Sig. (2-tailed)	,031	,004	,005	,001	,069
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,030(a)	,004(a)	,004(a)	,000(a)	,070(a)

a Not corrected for ties.

b Grouping Variable: Grup

F1:0,030; F2: 0,004; F3: 0,004; F4:0,000 ve $P<0.05$ olduğu için H_0 hipotezi reddedilmiş, H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre 1., 2., 3. ve 4. faktörler itibariyle deney ve kontrol grubu arasında istatistikî mananda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İkinci yıl sonunda deney ve kontrol gruplarının son testlerine ilişkin sonuçlarda kontrol grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ikinci yıl itibariyle uygulanan son test sonuçlarına göre gruplar arasında beş temel kişilik özellikleri açısından 1.2.3.4. faktörler itibariyle anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ancak bu farklılık, kontrol grubunun ön test puanları itibariyle deney grubundan beş temel kişilik özellikleri açısından 1.2.3. ve 4. faktörler itibariyle bulgularanan farklılık göz önüne alındığında anlamlı bir gelişme olmadığı belirtilebilir.

F5: 0,70 ve $P>0.05$ olduğu için H_1 hipotezi reddedilmiş, H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Faktör 5'e göre de deney ve kontrol grubu arasında istatistikî mananda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

4.7.4. Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

H_0 : Kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_1 : Kontrol grubu öğrencilerinin, beş faktör kişilik testi ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 36. Birinci Yıl Kontrol Grubu Ön ve Son Test İstatistiki Verileri

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1T2	- Negative Ranks	6(a)	7,00	42,00
FAKTÖR1T1	Positive Ranks	13(b)	11,38	148,00
	Ties	1(c)		
	Total	20		
FAKTÖR2T2	- Negative Ranks	5(d)	8,80	44,00
FAKTÖR2T1	Positive Ranks	15(e)	11,07	166,00
	Ties	0(f)		
	Total	20		
FAKTÖR3T2	- Negative Ranks	5(g)	10,10	50,50
FAKTÖR3T1	Positive Ranks	14(h)	9,96	139,50
	Ties	1(i)		
	Total	20		
FAKTÖR4T2	- Negative Ranks	6(j)	7,50	45,00
FAKTÖR4T1	Positive Ranks	12(k)	10,50	126,00
	Ties	2(l)		
	Total	20		
FAKTÖR5T2	- Negative Ranks	4(m)	9,50	38,00
FAKTÖR5T1	Positive Ranks	16(n)	10,75	172,00
	Ties	0(o)		
	Total	20		

Test Statistics(b)

	FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	FAKTÖR2T2 - FAKTÖR2T1	FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1
Z	-2,134(a)	-2,279(a)	-1,792(a)	-1,764(a)	-2,502(a)
Asymp. Sig. (2- tailed)	,033	,023	,073	,078	,012

Birinci yılsonu itibariyle kontrol gruplarına uygulanan ön ve son test sonuçlarına göre beş temel kişilik özellikleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Faktör 1 (dışadönüklük), faktör 2 (yumuşak başlılık) ve faktör 5 (duygusal denge) açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 37. İkinci Yıl Kontrol Grubu Ön ve Son Test İstatistiki Verileri

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	Negative Ranks	9(a)	10,33	93,00
	Positive Ranks	10(b)	9,70	97,00
	Ties	1(c)		
	Total	20		
FAKTÖR1T2 - FAKTÖR2T1	Negative Ranks	3(d)	7,50	22,50
	Positive Ranks	16(e)	10,47	167,50
	Ties	1(f)		
	Total	20		
FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	Negative Ranks	10(g)	9,75	97,50
	Positive Ranks	10(h)	11,25	112,50
	Ties	0(i)		
	Total	20		
FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	Negative Ranks	8(j)	10,94	87,50
	Positive Ranks	12(k)	10,21	122,50
	Ties	0(l)		
	Total	20		
FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1	Negative Ranks	11(m)	8,36	92,00
	Positive Ranks	8(n)	12,25	98,00
	Ties	1(o)		
	Total	20		

Test Statistics(b)

	FAKTÖR1T2 - FAKTÖR1T1	FAKTÖR1T2 - FAKTÖR2T1	FAKTÖR3T2 - FAKTÖR3T1	FAKTÖR4T2 - FAKTÖR4T1	FAKTÖR5T2 - FAKTÖR5T1
Z	-,081(a)	-2,920(a)	-,280(a)	-,654(a)	-,121(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,936	,003	,779	,513	,904

İkinci yılsonu itibariyle kontrol grubuna uygulanan ön ve son test sonuçlarına göre beş temel kişilik özellikleri açısından anlamlı farklılık faktör 2 (yumuşak başlılık) itibariyle tespit edilmiştir.

4.8. Mülakat Bulgu ve Yorumları

Yapılan araştırma iş yaşamının yeni yönetici adayları olarak adım atmaya hazırlanan işletme bölümü öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüş ve değerlendirmeleri yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak araştırılmıştır.

Gerçekleştirilen mülakatlarda yer alan dört ana soruya verilen cevaplara bir içerik analizi gerçekleştirilmiş ve böylece verilen cevaplar ana ve alt temalar

çerçevesinde kategorize edilmiştir. Ana temalar “deneyim düzeyi, uygulamaya katılım, oyun algısı, kişisel gelişim” olarak belirlenmiş; elde edilen bilgiler uygulamaya katılım ana temasında “arkadaş tavsiyesi, açıklamalar, eğlence ve merak” alt temaları; oyun algısı ana temasında “ öğretici ve deneyim” alt temaları; kişisel gelişim ana temasında “kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme, liderlik, iletişim, takım çalışması, özgüven sinerji ve motivasyon” alt temaları ile verilmiştir.

Mülakat çözümlemeleri birinci yıl ve ikinci yıl olmak üzere her iki yılı da kapsamaktadır. Görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılarda hangi yıla ait olduğu kodlamada ilk sırada yer alan (birinci yıl 1; ikinci yıl 2) rakamla belirtilmektedir.

4.8.1. Deneyim

Uygulamaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilk kez böyle bir uygulamada yer aldıklarını belirtmişlerdir. Uygulamanın ilk yılında 34 öğrenciden bir tanesi ve ikinci yılında da 22 öğrenciden bir tanesi daha önce benzer bir uygulamaya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan biri iletişim-beden dili ve mülakat teknikleri seminerine katıldığını; diğeri de Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı’nda çocukların eğitimi ile ilgili sınıf içi ve dışında oynanan oyunlar ve piknik gibi gezi tarzı bir eğitimde yer aldığını ifade etmiştir.

4.8.2. Tercih

Her iki yılda da uygulamaya katılan öğrencilerin görüşme sırasında verdikleri cevaplar göz önüne alındığında “tesadüfen, arkadaş tavsiyesi, öğretim üyesinin tavsiyesi doğrultusunda, merak ve eğlence gibi unsurlarla uygulamaya katılmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Uygulamanın ilk yılında öğrenciler ilk kez böyle bir uygulamaya katıldıkları için doğal olarak arkadaş tavsiyesi alt teması cevaplar arasında yer almamış, yoğun olarak ikinci yıldaki öğrenciler tarafından belirtilmiştir. İlk yıl öğrenciler daha çok merak ettikleri, eğlenceli olacağını düşündükleri ve öğretim üyesi tarafından uygulama hakkında verilen bilgiler ışığında bu dersi seçtiklerini belirtmişlerdir. İkinci yıl uygulamaya katılan öğrencilerin tercih nedenleri arasında ise arkadaş tavsiyesi en çok belirtilen neden olarak yer almıştır.

Açıklamalar

- *Hocalarımın açıklamalarıyla derse karşı daha başından bir ilgi uyandı bende. (1.7. RUB)*
- *Açıkçası bu dersi bize İlker Hoca tanıtmıştı zaten. Ben bu dersi bu yüzden seçtim. (2.4. BP)*

Eğlence ve Merak

- *İlk başta oyun oynanılacak denildiğinde çok şaşırdım. Ne olacak, nasıl bitecek çok merak ettim, katılmak istedim.(1.1.BG)*
- *En başta biz eğlence olur diye açıkçası, oyun oynarız, farklıymış, o yüzden seçtik. (1.5. BK)*
- *Farklı şeyler olabilir, farklı bir bakış açısı yakalarım diye oyun kısmını seçtim. (2.10. EA)*
- *En başta biz eğlence olur, oyun oynarız, farklıymış diye seçmiştik.(1.5. BK)*

Arkadaş Tavsiyesi

- *Arkadaşların yorumları ve telkinleri doğrultusunda buraya geldim. Burada olmaktan mutluyum.(2.3. AB)*
- *İlk başta ben bu dersi geçen yılki bazı arkadaşlarımdan duydum.(2.6. ÖE)*
- *Ben daha önce üst grup arkadaşlarımdan duymuştum bu dersi.(2.7. SK)*
- *Dersi geçen seneki arkadaşlarımdan tavsiyeleri üzerine seçmiştım. İyi ki seçmişim. (2.17. GG)*

4.8.3. Oyun Algısı

Öğrenciler oyun algısındaki farklılaşmayı uygulama öncesindeki ve sonrasındaki düşüncelerini karşılaştırarak vermişlerdir. İlk başlarda oyunun yer aldığı ders içeriğinin basit olacağını düşündüklerini ancak, uygulama sırasında ve sonrasında aslında oyunların öğreticiliği, farklılığı dikkatlerini çekmiş; oynarken

kendi alanları ile ilgili birçok kazanımda bulunduklarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda verilen cevaplar şöyledir:

Öğretici

- *İlk haftaki ders bana aslında sıkıcı gelmişti. Ne olduğunu anlayamadım. Daha sonradan fark ettim ki aslında biz oyun oynamıyormuşuz bir şeyler öğreniyormuşuz. Onu öğrenebilmek, idrak edebilmek çok önemliydi. (1.1. BG)*
- *Çok eğlenceli olduğunu duymuştum. Ama tabi ders sürecini atlattıktan sonra öğretici olduğunu fark ettim. Bence iş hayatına atılan bir adım bu ders. Gerçekten, oyunların hiç bu tarz öğretici olduğunu düşünmemiştim daha önce.(2.7. SK)*
- *Ama daha sonra gördük ki bize gerçekten çok şey kattı. Bir adım atarken öncesi sonrasında ne olacak düşünerek hareket etmeye başlamışım. Bu oyunlar hep bana böyle şeyler kattı.(1.5. BK)*

Farklılık

- *... bana ders çok farklı geldi. Oyun oynadığım günler gerçekten benim için farklıydı. Gerçekten bu günüm güzel geçti diyordum. (1.3. AU)*
- *Farklı bir deneyim oldu benim açımdan. En başta açıkçası biraz soğuk bakıyordum. Oyun hani, sonuçta biraz da yaşımın üstündeyim, oyun oynamak. Hani onu bir bütünleştiremedim kafamda. Ama geldim, gördüm, yaşadım, çok eğlendim.(2.12. TT)*
- *Benim için çok farklı bir deneyim oldu. Güzeldi. Her şey umduğum gibiydi. Hiç oynamadığım oyunları oynadım. Daha önce isimlerini bile bilmediğim oyunları oynadım.(2.17. GG)*

4.8.4. Kişisel Gelişim

Kişisel gelişim çerçevesinde verilen cevaplar kendi yeteneklerini keşfetme, liderlik, iletişim, takım çalışması, motivasyon, stratejik düşünme, özgüven gibi alt temalarda değerlendirilmiştir. Bu alt temalardan ilk yıl uygulamasında kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme, liderlik, iletişim, takım çalışması, özgüven gibi

maddeler en çok sözü edilenler arasındadır. Öğrenciler uygulamalar sırasında kendilerini daha iyi tanıdıklarını belirtirken iletişimlerinde gelişme olduğunu, bir takımın içerisinde uyumlu çalışabileceklerinin farkına vardıklarını, kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını, uygulama içerisinde lider olarak ortaya çıktıklarını, arkadaşlarının kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir.

Kendini Tanıma ve Yeteneklerini Keşfetme

Öğrenciler uygulama sayesinde kendilerinin dışarıdan nasıl göründüklerine dair fikir sahibi olduklarını ve değiştirmeleri gereken yönlerinin farkına vardıklarını; nasıl davrandıkları ve yeteneklerini nasıl kullandıklarını görme fırsatı buldıkları ve olumsuz yönlerini değiştirme girişimlerini; daha girişimci olduklarını; bilmedikleri yönlerini keşfettiklerini belirtmektedirler.

- *En önemlisi kendimi tanımamı sağladı. İnsanların bana nasıl baktığını anladım. Öyle, bilmediğim özellikleri öğrendim. Çok güzeldi.(2.7. SK)*
- *Ben dışarıdan baktıklarında daha çok suskun ve sessiz bir insan olarak görünürüm. Kendimi birazcık değiştirmem gerektiğini fark ettim. Bu benim hayata dair bir eksiğim olabilir, bunu gördüm.(2.1. GÇ)*
- *Artık böyle ortamlara katıldığım zaman ... daha kendim olarak hareket edeceğim. Onu öğrendim. Daha önce biraz daha yapmacıktım, yapaydım.(1.2. AB)*
- *Ben çok şey kazandım bu oyunlardan sonra. Ben normalde kızan, bağırان biriyim, hiçbir şekilde kimseye öyle davranmadım. Bir işe girdiğim zaman da herhalde insanlara alttan almayı bileceğim. Ama bunu oyunlardan sonra gördüm. Bilmiyordum yani, oyunlarla keşfettim.(1.5. BK)*
- *Kendimi biraz daha iyi tanıdım. Mesela son yaptığımız bir uygulamada, bir oyunda çok aceleci yaklaştığımı anladım. Ben biraz tez canlıyım ama bu kadar olduğunu bilmiyordum. Sabrı öğrendim biraz.(1.6. MÖ)*
- *Kendimde başarısızlığı kabullenemediğimi gördüm. Hırs yaptığımı gördüm ve hırs yaptığım için de daha fazla hata yaptığımı gördüm. Hani bunları önlemek için daha sakın olmam için bir şeyler yapmam gerektiğinin farkına vardım.(2.10. EA)*

- *Hafıza oyunu oynamıştık. Onda ben birinci olmuşum. Orada hafızamı beklediğimden daha iyi buldum yani. Kendimi keşfettim.(2.9. SG)*
- *Mesela ben çok sabırlı olduğuma inanıyordum ama baktım ki çok tez canlıyım. Hemen her şey bitsin istiyorum. Burada bunu fark ettim. Hemen her şey olmalı. Bir anda bitmeli.(2.11. ZA)*
- *Benim kendimi daha yakından tanımamı sağladı bu ders. Aynı zamanda, ileride yapacaklarım açısından da bir öngörü oluşturdu bana. (2.12. TT)*
- *Kendimi tanıma açısından çok büyük olumlu yanları oldu yani. Ben bir fikrin peşine takılıp gidemeyeceğimi fark ettim burada. Bir fikir varsa onu ben yaratmalıyım.(2.13.EK)*
- *Kendi özelliklerimin farkına vardım. Normalde ben çekingen bir insanım. Bu oyunlarla filan burada daha girişimci bir özellik kazandım diyebilirim.(2.14. SÖ)*
- *Heyecanlıydım, heyecanımı biraz daha kontrol etmeyi öğrendim. Normalde hafızamın çok kuvvetli olduğunu düşünüyordum. O kadar değilmişim. Onu anladım oyunda elendiğim zaman.(2.17. GG)*

Liderlik

Liderlik özelliklerinin farkına varma yönündeki görüşler uygulamalardaki ayrıntılarda ortaya çıkmaktadır ve öğrenciler lider olabileceklerine ilişkin farkındalıklarını belirtmektedirler. Burada liderler genelde doğal olarak ortaya çıkan liderler olmuşlardır.

- *(iki grup halinde yarışma havasında geçen jenga oyununun oynandığı hafta) Birinin bizim gruba bir şeyler yapması gerekiyordu. Birinin kendini ileriye atması gerekiyordu... Hemen kendimi ileri attım ve dedim “bu taş boşta bunu çekebilirsin; bu taş daha rahat bunu alabilirsin” gibi yönlendirmelerde bulundum. ...O yönlendirmeden sonra bizim grup birinci geldi. Ve ben çok sevindim. Oyun bittikten sonra liderliğimin olduğunu, bunun farkına vardığımı ve bunu daha da ilerletebileceğimi gördüm. (1.3. AU)*

- *Biraz da liderliğimin olduğunu fark ettim. Yani bunların farkına varmama yardımcı oldu.(2.9. SG)*
- *Mesela, aslında bende de liderlik kısmı var. Ama çok heyecanlı olduğum için bunu öne çıkaramıyorum bunu fark ettim.(2.10. EA)*
- *Birkaç oyunda bu şekilde işte ne bileyim “hangi arkadaşınızdan faydalandınız? “Özgün” deyince gururlandım. Dedim acaba biraz var mı liderlik falan.(2.6. ÖE)*
- *Erdem kesinlikle bir lider olmalı. Birinin peşine takılıp gidemez. Bunu fark ettim.(2.13.EK)*

İletişim

Öğrenciler gerek gruptaki diğer arkadaşlarını tanıma, onlarla etkileşim içerisine girme gerekse kendi fikirlerini belirtme anlamında gelişme yaşadıklarına dair görüşler belirtmişlerdir.

- *İnsanları bu kadar kaynaştıran başka bir ders daha görmedim.(2.15. AE)*
- *Arkadaşlarımı en azından biraz daha yakından tanıdım. Mesela iki şubeyi birleştirdiğimiz için ben diğer şubedekilerle isim olarak sadece selamlaşıyordum. En azından onların hayatları hakkında, onlar hakkında fikir edindim. Onlarla daha samimi oldum. (1.6.MÖ)*
- *... İnsanlarla olan iletişimimde gelişme olduğunu hissettim. Haftalar ilerledikçe, her hafta farklı bir oyun oynadıkça, bende gerek iletişim anlamında... geniş manada bir değişiklik oldu.(1.3. AU)*
- *Ve işte burada oyun oynarken fikirlerinizi sunuyorsunuz, etkileşim içerisine giriyorsunuz.(2.6. ÖE)*
- *Birçok oyunda insanların bana nasıl yaklaştıklarını gördüm. Tabi bunu normal hayatta da görüyorsunuz ama bilimsel olarak bu derste gördük.(2.15. AE)*
- *Burada hani oyun oynarken, sonuçta tanımadığım insanlardı zaten gruptaki arkadaşlarım. Sadece bir arkadaşımı tanıyordum. Onları tanımış oldum.(2.18. SÜ)*

Takım Çalışması

Öğrenciler, bir takımın içerisine girdiklerinde orada nasıl bir görev alacaklarını, takım olarak nasıl çalışılacağını, takım çalışmasının içerisinde de başarılı olabileceklerini görmeleri açısından kendilerine katkı sağladığını belirtmektedirler.

- *Takım çalışmasında nasıl görev alacağımı anladım. Takım olarak nasıl çalışılacağını bu oyunlarla öğrendim.(1.4. BS)*
- *Kişisel gelişimim açısından, bir ekibe katıldığım zaman yahut ekip niteliği taşımayan bir topluluğa katıldığım zaman orada nasıl bir rol alabilirim, ne yapabilirim, bunları görmüş oldum. Bu bilgileri edindim. Bunları da ilerleyen yaşamımda kullanacağımı düşünüyorum.(1.7. RUB)*
- *Ben daha çok bireysel çalışmayı seviyordum eskiden. Öyle düşünüyordum. Kendimi bireysel olarak daha çok ifade ettiğimi düşünüyordum. Şimdi grup çalışmalarında daha etkin olduğumu da gördüm.(2.16. HÇ)*
- *Bir de şöyle bir özelliğim de var, çok fazla grupta çalışmayı sevmem. Hep tek başıma bir şeyler yapmak isterim. Burada takım çalışmasını, uyumu öğrendim. Grup olarak arkadaşlarımla uyumu öğredim.(2.2. FC)*
- *Önce bir grup halinde nasıl çalışabiliriz; tabi bu çalışma esnasında “bunu nasıl daha iyi ve kavgasız, sorunsuz biçimde yürütebiliriz”i öğrendim. O önemliydi. ...gruptaki kim olursa olsun onunla yetinebilmeyi, onunla uyum halinde hareket edebilmeyi ben daha çok öğrendim, bundan daha çok kazanç elde ettiğimi düşünüyorum.(2.4. BP)*
- *Bir işe girdiğim zaman da herhalde insanlara alttan almayı bileceğim. Bunu gördüm. Herkese olumlu ılımlı davrandım. “Olabilir, tamam öyle olsun, napalım bu da böyle olsun” gibi. Ama bunu oyunlardan sonra gördüm.(1.5. BK)*
- *Takım çalışmasını daha iyi öğrendim.(2.7. SK)*
- *Grup içinde daha etkin olmaya başladım.(2.8. DS)*
- *Takım çalışmasında uyumlu olduğumu fark ettim.(2.9. SG)*

Özgüven

Oyunlardaki deneyimlemelerle öğrenciler özgüven kazandıklarını kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, zor zamanlarda artık öne çıkabileceklerini, başarılı olabileceklerine olan inançlarını belirterek göstermektedirler.

- *Kendime güvenim geldi. Yine yapıyordum belki yine güveniyorduk ama farkında değildim bunun. Artık daha bir güvenli hareket etmeye başladım.(1.1. BG)*
- *(iki grup halinde yarışma havasında geçen jenga oyununda doğal lider olarak ortaya çıkmıştı) Artık bundan sonra böyle günlerde kendimi rahatlıkla öne sürebilirim. Kendime güvenim geldi.(1.3. AU)*
- *Kendimi hani konuşmakta çekinirken, artık çekinmiyorum. Düşüncelerimi daha rahat ifade ediyorum. Aslında hiç korkacak bir şey olmadığını gördüm. Daha rahatım, daha mutluyum.(2.8. DS)*
- *Hani artık mezun oluyorum. ...Burada kendimi denedim, sınadım çünkü. Sabrım var mı, rakiplerin karşısında heyecanlanıyor muyum, lider miyim, fikir üretebiliyor muyum bunları gördüm kendimde. Başarılı olabileceğime inanıyorum.(2.11. ZA)*

Sinerji

İnsanların güçlerini, yeteneklerini birleştirdiğinde daha etkili sonuçların çıkabileceğine dair görüşlerini ifade etmektedirler.

- *Diğer arkadaşlarımdan fikirleri, benim fikirlerim... hepimiz bir fikir sununca ortaya işte daha etkili şeyler çıktığını gördüm. Güzel çalışmalar oldu.(2.16. HÇ)*
- *Aslında şu bir gerçek, insanın sadece kendi dünyası da yokmuş. Bir grup var ya da bir dünya var diyelim. Bu dünyanın içinde sen de bir noktasın. Herhalde o noktaya, bütün noktalar bir araya geldiği zaman bir bütün oluşturuyormuş onu öğrendim.(1.2. AB)*
- *Bireysel davranmamayı, aslında hepimizin bir zincirin birer halkası olduğunu öğrendim.(2.4.BP)*

Motivasyon

- *Özellikle motivasyon açısından insanı buraya çeken bir, motivasyonel yaklaşımı var. (2.3. AB)*
- *Beğenilince hoşunuza gidiyor. Karşı tarafı beğenince o da diyor ki “bir fikir kattım” bi mutlu oluyor.(2.6. ÖE)*

4.8.5. Uygulamanın Devamlılığı

Uygulamaya katılan öğrencilerin tümü uygulamanın devam etmesi ve bir ders olarak müfredatta yerini alması gerektiğini yönünde görüş bildirmişlerdir. Uygulamanın devamlılığı yönündeki görüşlerinin gerekçesi olarak da teorik olarak gördükleri bilgileri uygulama fırsatı sağlayan bir yöntem olması gösterilmiştir.

Uygulamanın devamlılığı açısından tüm öğrenciler kesinlikle devam etmesi gerektiği, zorunlu ders olması hatta her yıl bu tür uygulama derslerinin olması gerektiği şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

- *Ders olarak bence, daha üçüncü sınıfta falan uygulanmaya başlanmalı bu ders.(2.7. SK)*
- *Bu ders her zaman devam etmeli. Keşke daha önceden birinci sınıfta başlasaydım da şimdi daha iyi olsaydım diyorum.(2.8. DS)*
- *Bence böyle bir uygulama kesinlikle ders olarak konulmalı. Çünkü bu üniversiteye gelecek olan yeni arkadaşlarım böyle bir uygulamaya kesinlikle katılmalılar. (1.3. AU)*
- *Kesinlikle olmalı. Kişisel gelişim için bir kere çok pozitif bir şey.(1.6. MÖ)*
- *Bence her yıl, olabilirse her dönem böyle bir dersin olması lazım. Dördüncü sınıfın sonunda olması da insanın aslında biraz canını acıtıyor. Keşke daha öncelerden böyle dersler de olsaydı, görseydik. Daha da yıllara yayılmasını, birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.(2.4. BP)*
- *Bence devam etmeli. Hatta birkaç tane daha bu şekilde ders olsa olabilir.(2.17. GG)*

- *Kesinlikle devam etmesi gerektiğine inanıyorum. Daha sert daha kıran kırana devam etmeli. Çok güzeldi.(2.6. ÖE)*
- *Zorunlu olsun bence.(2.15. AE)*
- *Ders olarak kesinlikle devam etmeli. Çünkü diğer öğrencilerin de bunu yaşaması lazım.(2.13. EK)*

Uygulamanın bir ders olarak devam etme gerekçesi olarak da teorik derslerinin pratik bir uygulaması olması, teoride öğrenilenlerin çabuk unutulduğu ama uygulamada bunların görüldüğü zaman unutulmadığı; 4 yıllık teorik eğitimin uygulaması olarak kendilerini gerçek iş dünyasına hazırlaması; kendilerini tanıma fırsatı yaratması olarak ifade edilmiştir.

- *Ben yönlerimi gördüm bu oyunlardan sonra. Ben bunca ders altım “ben nerede eksikim, nerde artı yönlerim var” hiçbir derste görmemiştim. Ben sadece teorik olarak bilgileri aldım – ki bunları da ne kadar aldım bilemiyorum- ama bu dersten sonra ben hani bir işyerinde çalıştığım zaman, (çevremde sevdiğim, sevmediğim grup arkadaşlarım oldu) onlara karşı davranışlarım nasıl olacak hepsini gördüm. Sabırlıymışım. (1.5. BK)*
- *Hani teorik şeyleri öğreniyoruz derslerde. Onları açıkçası sınava girdikten sonra unutuyorsun. Ama burada tecrübe ediniyorsun. Bu daha farklı bir şey. Tecrübeler unutulmuyor. Ama dediğim gibi sınavdan önce ezberlediğin ve sınavdan çıktıktan sonra unuttuğun şeylerin pek bir esprisi olmuyor senin hayatında ya da formüllerin bir esprisi olmuyor. (2.18. SÜ)*
- *Çünkü bu dersten aldığım fayda ile diğer derslerden aldığım faydayı karşılaştırdığımda bu dersin bana daha çok faydası olduğunu düşünüyorum. Biraz daha pratik yönü de var diyebiliriz, dersteki teorilere göre. Ben yararlı bir ders olduğunu düşünüyorum. Diğer arkadaşlarıma göre şu anda sanki bir adım öndeymişim gibi ya da onlardan belli artılarla öne geçtiğimi düşünüyorum. Keşke onlar da gelseydi. Bu dersi seçmiş olduğumdan dolayı çok mutluyum.(2.4. BP)*

- *Benim şikayetim İİBF'lerde herhangi bir staj uygulamasının olmaması. Biz yönetimler olarak zaten hiçbir şey yapmıyoruz. Bizim elimize bir yönetim veremeyeceklerine göre en azından çıktığımızda ne yapabileceğimizi görmemiz gerekiyor. Bu oyunlar sayesinde de bir takım çalışması, liderlik, örgüt içi iletişim bunları görmüş olduk. Daha iyi oldu.(1.1. BG)*
- *Sadece insanlar teorik bilgilerle bir yere kadar gelebilir ama teorisinin yanında bu pratik, daha doğrusu pratikten biraz teoriyi çıkarmak da önemli. Burada aslında pratik yapıldı. Pratikten teori çıkartıldı.(1.2. AB)*
- *İşletme bölümü öğrencileri için olmazsa olmaz diye düşünüyorum ben. Oyun kısmı bir yana ama çıkarımlar profesyonel hayatta bize yardımcı olacak şeyler diye düşünüyorum.(2.9. SG)*
- *Bu çok farklı bir şey. Hani okulda verilen dersten ziyade burada bir pratik var. Bir pratik uygulaması var yani. Olayların işleyişi daha farklı geliyor. Ve hani bunlar, görsel olarak da insanı tatmin ediyor yani burada.(2.13. EK)*
- *Bir kere normal sıradan derslerden çok daha farklı. Hem eğleniyoruz, hem öğreniyoruz, araştırıyoruz.(2.14. SÖ)*
- *Dört yıl boyunca gördüğüm işletme derslerini burada uygulamaya döktüm diyebilirim.(2.11. ZA)*
- *Çünkü dediğim gibi gördüğünüz bilgiler bilgi olarak kalmıyor. Bunu uygulamaya koyuyorsunuz. Bu yüzden kesinlikle devam etmeli.(2.11. ZA)*
- *Bu işlediğimiz, işte oynadığımız oyunlar, denediğimiz etkinlikler ve yarışmalar, bir işletmecilik dersinin veya bir örgüt kültürü dersinin, yönetim organizasyon dersinin laboratuvarı şeklinde... müfredata etlenmeli.(1.7. RUB)*
- *Çünkü, kendilerinin eksik olan yönlerini bu ders sayesinde geliştireceklerini kesinlikle söylüyorum. Ve var olan yeteneklerini de yine geliştirebilirler, eksik olan yönlerini de görebilirler. Zaten işletme, kamu yönetimi, iktisat gibi idari bilimler adı altında okuyan öğrencilerin*

kendilerini geliştirme yönlerindeki temel kriterler 1-insanlarla iletişim kurabilmek, 2- insanları yönetebilme ve onları yönlendirebilme. Bunlara vakıf olarak bu üniversiteden mezun olacağı için bu ders sayesinde bunları gerçekten iyi bir şekilde geliştireceğine ben inanıyorum.(1.3. AU)

- *Diğer arkadaşlarımızın da bu dersi alıp diğer derslerin arasında – genelde daha teorik, sıkıcı dersler olduğu için- böyle bir dersin devam etmesini isterim. Onların da bu bilgilerden faydalanmasında yarar var.(2.16. HÇ)*
- *Ben diğer derslerden bir nefes olur diye de seçmiştim, o nefesi de çok güzel sağladı bize, o kadar sıkıcı dersin arasından. Öğreticiliği zaten, oyun oynarken öğrenmenin güzel tarafı oyun oynandı ve öğrendik. (2.6. ÖE)*
- *Çünkü öğrencinin üniversite dediğinde dersler, sadece ders çalışmak, birinden not almak gibi sıkıcı yanlarındansa böyle derslerin kesinlikle ve kesinle olması taraftarıyım. (2.1. GÇ)*
- *O kadar ezber dersinin içinde bu ders hem eğlenceli, hem öğretici, hem de gayet güzel.(2.2. FC)*

4.9. Akademik Başarıya Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Uygulamaya katılan öğrencilerle mülakat yapılmış; elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve sonuçlarına araştırmada yer verilmiştir. Ancak, mülakat için gönüllülük esas alındığı için ilk yıl uygulamaya katılan öğrencilerden yalnızca 7 tanesi görüşmeye katılmıştır. Uygulamalara devam etmiş olan diğer öğrencilerin görüşlerinin araştırma sonuçları açısından önemli olduğu noktasından hareketle öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yönelik bir ara ve bir de uygulama sonrasında olmak üzere yapılan iki sınavda verilen cevapların da araştırmada yer almasına karar verilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin; uygulamaya dair ve uygulamada oynamış oldukları oyunlara dair görüşlerini yansıtmalarına yönelik açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar oyunlar bazında toplanmıştır. Bu veriler tablolastırılarak dökümleri yapılmış; mülakatlara uygulanan tematik çözümleme burada da uygulanarak, öğrencilerin cevapları tek tek incelenmiş ve verilen cevaplar

doğrultusunda en çok üzerinde durulan ana ve alt temalar belirlenerek bu doğrultuda değerlendirmeler yapılmıştır.

Uygulamanın ilk yıl ve ikinci yılında öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yönelik yapılan sınavlarda vermiş oldukları cevaplar değerlendirilerek üzerinde en çok durulan ana temalar: “takım çalışması, liderlik, iletişim, kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme, strateji, motivasyon, özgüven, cinsiyet temelli farklılaşma, kaos yönetimi, oyun algısı” olarak ortaya çıkmıştır.

Burada çalışmanın ana araştırma konularını oluşturan “İletişim, Liderlik ve Takım Çalışması”nın öğrencilerin en sıklıkla zikrettikleri temalar arasında yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca cinsiyete göre görev dağılımlarına ilişkin görüşlerin belirtildiği noktalar da dikkat çekicidir. Burada erkek öğrencilerin liderliği üstlendikleri, stratejik kararları aldıkları; kız öğrencilerin ise daha çok el becerisi gerektiren süsleme işlerinde etkin oldukları belirtilmektedir. Bu da araştırmanın üçüncü bölümünde oyunlara uygulanan içerik analizinde cinsiyete göre oynanan oyunların niteliklerine ilişkin elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

4.9.1. Takım Çalışması

Öğrencilerin uygulama esnasında oynamış oldukları oyunlarda takım çalışmasına ilişkin görüşleri; genelde takım çalışmasının ne olduğunu ve bir takımla uyumlu olarak nasıl çalışılabileceği üzerinedir. Öğrenciler, uygulama sayesinde ileride iş hayatında yer alacakları takımlarda nasıl çalışılabileceklerini; takımın içerisinde ne tür roller üstlenebileceklerini görme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Bu görüşlere ilişkin örnekler oynanan oyunlar bazında şöyledir:

Jenga Oyunu

Bu oyun takımlar halinde rekabet temelli oynanmıştır. Bu oyunda öğrenciler takım çalışmasının ne olduğunu, takım ruhunu, takım ahengini, takım üyeleriyle uyumu öğrendiklerini içeren görüşler belirtmişlerdir.

- “jenga” oyunu benim takım halinde olmamı, takımla uyumlu olduğumu görmeyi ve liderlik olmasa bile kendi fikrimi de söyleme cesaretimi göstermeyi sağlayan bir oyun.(1J3-BG)
- Jenga oyununda tam bir takım çalışması yaptığımızı ve unutmamam gerekeni, hayatın sadece benim elimde olmadığını gösterdi. Takım arkadaşlığını anladım. Hayatımızda yaptığımız çalışmalarda herkes birbirine bağlı bunu da gördüm... Tabirler “ben “ değil “biz” kavramının, benim başarımın bir diğer arkadaşımın başarısıyla eklendiği zaman oyun veya o iş nasıl kazanılır, takım beraber çalışırsa işler nasıl yoluna girer bunu görmüş olduk.(1J4-YP)
- Jenga oyunuyla takım çalışmasının çok önemli olduğunu anladığım ve takım çalışmasının yapılanması hakkında fikirler edindim.(1J6-EY)
- Takım çalışmasının ön planda olduğu bir oyun. Oyunda sıranın kime geldiğinin hiçbir önemi yok.(1J 11-CC)
- Jenga oyunu bir takım çalışmasıdır. Bana kazandırdığı takım olarak çalışma ruhu.(1J14- BÖ)
- Tamamen takım ruhuyla oynanan bir oyundur. Birinin başarısızlığı hepimizin sonudur. (1J15- ZKÇ)
- Takım olarak kazanmanın, dikkatin ne kadar önemli olduğunu anladım. Takım arkadaşlarının ayrı ayrı bireyler olmasına rağmen bir amaç uğrunda bütünün parçalarını temsil ettiğini gördüm .(1J16- İÇ)
- Her şeyden önce grup olarak birbirimize destek olmayı, denge kurmayı, birbirimizi cesaretlendirmeyi öğretti. Belki bir kişi çektiği taşla yıktı ama tüm grup kendine mal etti ve bir kişiye yüklenmedik. Yani biz sonuçta gruptuk ve birbirimizi destekledik. (1J17- MÖ)
- Nasıl ekip olunması gerektiğini, takım içerisindeki kişilerin birbirleriyle olan uyumun nasıl ağırlanması gerektiğinin çok güzel örneği idi. (1J19-KG)

- *Takımın içindeki bireylerden çok, takımın uyumluluğu ve verilen amaç doğrultusunda doğru adımlar atarak yürüyebilmesi önemlidir. Başarı da başarısızlık da takımındır. (2J3- İÖE)*
- *Örgüt içi dayanışma halinde birbirimize danışarak hareket ediyorduk.(2J1- ÖŞ)*
- *Oyunda takım oyunu önemli bir yer tutmaktadır. Birinin göremediği ince ayrıntıyı diğer bir eleman görüyor ve bu yardımlaşma ve dayanışma ile işler yolunda gidiyor. (2J9- BP)*
- *Jenga, ekip çalışmasının yapıldığı, ekibin görevlere ayrıldığı insanların baskın karakter olup olmadığını, liderliği ölçen oyundur. ...(2J10- TT)*
- *Jenga oyununda örgüt içi iletişimin, takım çalışmasının ve anında taktik belirlemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. (2J14- SG)*

Yapı Oyunu

Uygulamada yer alan bu oyunda da takımlar halinde rekabet temelli bir çalışma yapılmış olup; ekip çalışmasının başarılmış ya da başarılammamış olunması, takımın içerisinde nasıl bir pozisyonda görev alabileceğinin farkına varma, takım çalışmasının sağladığı güven gibi görüşler belirtilmiştir. Öğrencilerin takım çalışmasına ilişkin farkındalıkları dikkat çekici noktayı oluşturmaktadır.

- *Grupta oyunu ciddiye almayan bir kişi bile görmedim. Hatta en çok hoşuma giden şey “Hasan Hoca geliyor” dediğimde kimsenin kafasını kaldırmayıp, “vaktimiz yok, devam edin” demesiydi. Herkes işe odaklanmış, bir şeyleri bitirmenin gayreti içerisindeydi. Oyunun sonunda hiçbir ödül yoktu. Buna karşın bu derece istekli, hevesli, gayretlice çalışmayı, dört sene boyunca ilk defa, ders konusunun dışında bir ekip çalışması gerektiren bir iş için bir araya gelmeye bağlıyorum. (1Y3- KG)*
- *Takım çalışması yaparak ve iş bölümüyle herkes üstüne düşenden fazlasını yaptı.(1Y2- MÖ)*
- *Grubun tamamını ele alacak olursak tam bir takım çalışması yoktu. Fakat herkes kendi köşesinde bir şeyler yaparak grubunun başarılı olması için uğraştılar. Grubun tamamı bir takım ruhu içerisinde çalışsaydı ve işin*

başından herkesin ne yapacağı belirlenseydi daha güzel bir kule görünümü ortaya çıkardı. (1Y11- SA)

- *Bu oyunda takım içerisinde nasıl ve hangi mevkide etkin olabileceğimi gördüm. (1Y4- RUB)*
- *Takım çalışmasına 10 verdim çünkü çok iyi bir takım çalışmamız vardı. (1Y5- OS)*
- *Bazı arkadaşlarımız sadece hamurları yoğurmakla meşgul oldular; bazıları uzun çubuklara muhtelif şekiller yaparak çubukları renklendirdiler. Kule yapımı oyununda arkadaşlarımla beraber büyük bir iş başardık. Takım halinde çalıştığımızı söyleyebiliriz. (1Y6- AÖ)*
- *Bazı arkadaşlarım hamurları ayarladı, bazıları tahtaları ayırdı, bazıları da kulenin yapımında fiilen çalıştı. Yani takım çalışması olarak iyiydi diyebilirim. (1Y9- HŞ)*
- *Birinin yaptığı işe eğer diğerinin yaptığı iş bittiyse yardım edildi. (1Y12- ZKÇ)*
- *İnşa oyunu bana bir grupla nasıl çalışılır onu gösterdi. Tek başıma hareket etmeyi ve kararlarımı kendim vermeyi seviyorum. Bu oyunda (aslında diğer tüm takım olarak oynadığımız oyunlarda da) takım içinde nasıl karar verilir, çoğunluk bir şey istiyorsa ona nasıl ayak uydurulur bunun farkına vardım. (2Y5- FC)*
- *...Bir takım olarak aynı ortak bir amaç içerisinde hareket ettik. Bu yüzden ortaya atılan fikre, benim fikrim, senin fikrin demedik, en iyi fikir hangisi dedik ve ortak bir karar aldık. Kimse kendisinin yaptığı yapının yıkılmasından şikayet etmiyordu. Çünkü takımımız için en iyi sonucu elde etmeye çalışıyorduk. (2Y6- ÖŞ)*
- *Her birimiz ortak bir görüş etrafında birleştikten sonra yapıya başlamamız ve herkesin yapabileceği görevleri dağıttıktan sonra başlamak oyunu kaybetsek de bizim bir takım olduğumuzu gösteriyor. (2Y8- GÇ)*

- *Takım olarak en büyük artı yönümüz ise iletişim becerilerimizin güçlü olması takım çalışmasına yatkın olmamızdı. (2Y2- TT)*
- *Takım olarak artı yönlerimiz iyi organize olduk... herkesin fikri alındı. (2Y3- EA)*
- *Önemli olanı takım çalışmasını tam anlamıyla gerçekleştirmek...(2Y4- ZA)*
- *Projenin inşası sırasında pek bir zorluk yaşamadık, takım çalışmamız ve uyumumuz güzeldi. (2Y10- BP)*
- *Fakat herkes birbirinden farklı olmasına rağmen grup içinde herkes birbirine ayak uydurdu. Görev paylaşımı yapmamak eksik bir yönümüzdü. Fakat herkes oyun sırasında kendine bir görev üstlendi. (2Y13- TY)*
- *Takım olarak artı yönlerimiz öncelikle aramızda fikir çatışması yaşamadık ve aldığımız ortak karar hepimizin içine sinen bir fikir oldu. (2Y14-GG)*
- *Takım olarak çok iyi organize olduk ve bir strateji geliştirdik. Takım halinde iyi organize olduk ve herkes kendine verilen görevleri yerine getirmeye başladı.... takım çalışmamız, takım ruhu, ...artı yanlarımızdı. (2Y15-SG)*
- *Kendimde ise bir takım çalışması içinde aslında verimli olabileceğimi gördüm. (2Y16-DS)*
- *Takım çalışmalarının bana sağladığı güven daha fazlaydı. İş hayatıyla ilgili kaygılar yaşadığım bu dönemde bir takımın içerisinde nasıl var olabileceğimi görmek bana mutluluk verdiği gibi ne olabileceğimi de görmemi sağladı. (2GD8-İÖE)*

Atlari İdare Et, Tabu

Bu oyunda küçük gruplar (2 kişilik) oluşturarak oynayan öğrenciler değerlendirmelerinde takım çalışması, takım ruhuna ilişkin görüşlere yer vermişlerdir.

- ... en önemli şeyin takım çalışması olduğunu öğrendim. (IGD9-OS)
- Oyun sonunda da grup arkadaşım ve ben takım çalışması sonucu birinci olduk. (IAİE1- ZK)
- Takıma odaklanarak, takım ruhuyla hareket etmeleri, bireyleri daha sosyal ve ekip çalışması odaklı yapıyor. (IT6- ZK)

4.9.2. Liderlik

Verilen cevaplarda öğrenciler, uygulama esnasında oyunlarda kendiliğinden doğal liderlerin ortaya çıkarak takım arkadaşlarını yönlendirmesi; kendilerinin liderlik yeteneklerinin varlığı ya da yokluğuna ilişkin farkındalıkları; liderlerin bazılarının özellikleriyle grubun içinden sıyrılması; birden fazla kişinin lider olma yarışı ve liderlik açısından başarılı ya da başarısızlıklardan bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin dikkatini çeken ise doğal olarak liderin ortaya çıkışı ve kendilerinde bu özelliklerin varlığı ya da yokluğuna ilişkin tespitleri olmuştur. Bazıları oyunda şartların zorladığı noktalarda kendilerini öne attıklarını belirtirken, bazıları da özelliklerinin, deneyimlerinin sonucunda liderlik gibi bir vasfa büründüklerini belirtmektedirler. Tüm bunların katılımcılarda özellikle bir özgüven yarattığı görülmektedir. Liderlik ile ilgili örnekler oyunlar bazında şöyledir:

Jenga Oyunu

Gruplar halinde oynanan bu oyunda doğal liderlerin ortaya çıktığı görülmüş, bazı öğrenciler kendi liderlik potansiyellerinin farkına varırken, bazı öğrenciler de lideri kabullenme veya kabullenmeme yönünde eğilimler göstermişlerdir. Öğrenciler oyun süreci içerisinde bir liderin ortaya çıkışı ve varlığına ilişkin farkındalıklarını belirtmişlerdir.

- *Jenga oyununda o tahtaları düşürmeden çekmek, rakibinizi takip ederek hep ilerde olma isteği dayanılmaz bir macera ve haz idi. Bu oyunda boşluk olan tahtaları (çekilmeye müsait olan) hep beraber kontrol ediyor ve Ahmet bak bunu çekebilirsin ya da “zeliha bak bu da boşta” gibi yönlendirmeler ile oyunun liderliğini istemeden de olsa arkadaşlarım beni seçmişti yada ben kendimi seçtirmiştim. Oyunu ben yönlendiriyor,*

çekilecek tahtayı ben belirliyordum. Çok keyif verici bir durumdu. Oyunu biz kadandık. Hem de iki sefer. Akşam eve gittiğimde o gün bir farklı idi benim için. Çünkü bu gün GEMİNİN KAPTANI BENDİM... (1J5- AU)

- *Oyun sürerken biz farkında olmadan ve hiç bir şey yapmadan kendiliğinden kendi liderlerimizi ortaya koyduk. (1J6- EY)*
- *Ve oyunu oynadığımızda takımdan bir kişi lider olarak ortaya çıktı. Liderlik açısından bakıldığında ise taşları dizen kişilere müdahale eden, oyunu yönetmeye çalışan kişileri ortaya çıkarmıştır. (1J14- BÖ)*
- *Ayrıca oyun ortaya bir liderin çıkmasını sağlıyordu. (1J12- UY)*
- *Bu oyun ayrıca emir alıp-almamaya olan hassasiyetimizi ölçmektedir. Çünkü takım arkadaşlarımız sırası gelen her kişiye müdahale etmişlerdir. Bağımsız kararlar almak isteyen benim gibi kişileri rahatsız etmiştir. (1J21- AÖ)*
- *Jenga oyununda lider özelliğim ortaya çıktı. Daha önce bu özellik aklımın ucundan geçmezdi, kendimi pasif olarak görürdüm. Kendiliğinden (oyun sırasında) çıkan bu özelliğim bende özgüven duygusu yarattı. (2J13- SÇÖ)*
- *Aslında hepimiz aynı konumdaydık ama grup içerisinde kendiliğinden beliren bir lider oluştu. Bütünü daha iyi görebilen bir lider. (2J1- ÖŞ)*
- *Bireyler arasından, oyunun gelişimine göre lider çıkıyor. Lider oyundaki başarısına doğru hamlelerine göre kendiliğinden çıkıyor. Liderin adı konmuyor fakat grup arkadaşlarının hamleleri ona danışmasından, taşları çekerken onun direktiflerini dinlemesinden, o kişinin lider olduğu anlaşılabilir. (2J4- SÜ)*
- *Jenga oyununda takım çalışmasında liderlerin kendiliğinden ortaya çıktığı görülmüştür. (2J2- AE)*
- *Oyunda olduğu gibi doğal lider ortaya çıkıyor ve gerektiğinde yönlendirme yapıyor. Uyumluluk ise liderin önerilerine kulak vererek, doğru hamleleri yapacak takım elemanlarıyla sağlanıyor. (2J3- İÖE)*

- *Grup oluşturulurken grup içerisinde bir lider belirginleşir ve takımı o anda yönetmeye, takıma yol göstermeye çalışır. (2J6- ZA)*
- *Bu oyunda yönetici özelliği olan kişiler ortaya çıktı. Herkes nasıl bir yol izleyeceğimiz konusunda fikir verdi fakat etkisi fazla olan kişi ortaya çıktı ve takımı yönetmeye çalıştı. (2J7- TY)*
- *Takım içerisinde kendiliğinden bir takım lideri oluştu. Bizi yönlendirdi ve başarıya ulaştık. (2J8- GG)*
- *Her grupta biri yönetici pozisyonuna oturacaktır. Oyunda da bir arkadaşımız bu pozisyonda idi. Tabi buna oyundaki başarısı ve bilgisi ile ulaştı. (2J9- BP)*
- *Jenga, ...insanların baskın karakter olup olmadığını, liderliği ölçen oyundur. (2J10- TT)*
- *Jenga oyununda liderlerin birden ortaya çıktığını bir kez daha anladım. Yürütmüş olduğum kulüp faaliyetlerinden bu konuda az çok bilgiliyim fakat derste bunu biraz daha netleştirmiş olduk. Liderler kendiliğinden ortaya çıkan ve acil çözümler üreterek ekibini kurtaran insanlardır.(2J11- AE)*

Yapı Oyunu

Bu oyunda da liderlerin kendiliğinden ortaya çıktığı belirtilmiş; öğrenciler takımlarını liderlik yönüyle değerlendirerek bazen belirgin bir liderin varlığı ve başarılı bir liderliğin yürütüldüğünden bazen de belirgin bir liderin yokluğunun başarısızlığı tetiklediğinden söz etmişlerdir. Öğrenciler görüşlerinde liderin ortaya çıkışı ve liderlik potansiyelleri, liderin varlığı ve etkinliğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

- *Takımımızda başlangıçta bir lider yoktu... lider yarışmanın başlamasıyla aniden oluştu ve bir arkadaşımızın işlerin başına geçmesi ve kimsenin itiraz etmemesiyle otomatik olarak lider oldu. ...takım içerisinde nasıl ve hangi mevkide etkin olabileceğimi gördüm. Anladım ki ben lider değil liderin lojistik destekçisi, süreç denetimcisi olabilirim. (1Y4- RUB)*

- *Liderliğe orta verdim (5 puan) çünkü 6-7 kişi arasında tek bir lider olması gerekiyordu. Liderliği ben ve bir arkadaşım birlikte üstlendiğimizden karar verirken zaman kaybı yaşadık. (1Y5- OS)*
- *Ben genellikle yönlendiren değil, yardımcı olan bir görev üstlendim. Lider olarak da görev yapmadım, yardımcı oldum o kadar. (1Y6- AÖ)*
- *Başarısız gördüğüm nokta ise liderlik bölümü. Takımda bir lider belirleyemedik,... proje bitiminde değerlendirme yapılırken bir liderin eksikliğini hissettik ve projemizi ayrıntılı, düzgün bir şekilde anlatamamanın sıkıntısını çektik. (1Y7- KÖ)*
- *Liderlik konusuna gelince, takımda lider yoktu. Her söylenen ya yerine getirildi ya da çoğunluk istemeyince yapılmadı. (1Y12- ZKÇ)*
- *Lider de ise görev yapılan işin başından itibaren ne yapıldığını, güzel olacak diyerek moral seviyesini yükseltmek en önemli göreviydi. (1Y13- AC)*
- *Sorun liderlik bölümündeydi. Hoca bize sorular sorduğunda bir lider belirlemediğimiz için güzel şekilde cevaplayamadık.(1Y15- YY)*
- *Oyunda doğal bir liderimiz olmadı bu durum bizim adımıza bir eksiklikti. Herkes kendi fikrinin daha iyi olduğunu düşünüyordu. Aynı zamanda oyunda bazı arkadaşlarımızın kendini lider gibi görmesi işimizi aksatıyordu aslında. (1Y16- EY)*
- *Takımımız da birden fazla lider rolünü üstlenen arkadaşım vardı ve bu arkadaşlarım erkekti. Lider olmak isteyenlerin fikirleri birbirine uyuşmadığı için uzun bir süre kuleye başlayamadık. (1Y17- BG)*
- *Ayrıca ilk olarak analitik düşünebilen, eli bu tarz işlere yatkın bir lider seçebilirdik. Bu lider bize iş bölümü yapıp fonksiyonel estetik ve uzunluğa dikkat ederek bir kule inşa edebilirdik. (1Y18- BK)*
- *Düşünme sürecinin sonunda lider belli olmuştu ve geriye takımın diğer üyelerinin iş bölümünü düzenlemek kaldı. Görevler biraz lider etkisinde biraz da üyelerin atılğanlığı sayesinde düzenlendi. (2Y1- İÖE)*

- *Özgün ve Erdem daha fazla ne yapmamız, nasıl hareket etmemiz gerektiği üzerinde durdular, bize taktik verdiler, lider oldular aslında biz belirlemeden. (2Y6- ÖŞ)*
- *Burada benim rolüm kimin ne görev yapması gerektiğini belirlemektir. (2Y8- GÇ)*
- *En başta bir lider belirleyip, görev dağılımı yapsaydık aynı sürede daha fazla şeyler üretebilirdik. Bu yapılmadığı için bazıları köprüyü oluşturmaya uğraşırken diğerleri izledi. (2Y11- YM)*
- *Her oyunda olduğu gibi bu takım çalışmamızda da kendiliğinden oluşan lider olan arkadaşımız oldu. Organize olmada bu işimizi kolaylaştırdı. (2Y16- DS)*

Atları İdare Et

Daha çok küçük gruplar halinde yürütülen bu çalışmada liderden çok yöneten kişinin bakış açısı, çevreyi algılama ve fırsatları görme becerisinin ne kadar önemli olduğuna ilişkin görüşler belirtilmiştir.

- *Burada gözleri bağlı kişiyi yöneten liderin bakış açısı ön plana çıktı. Bu kişinin yönlendirmesi ve yönetim gücü ortaya çıktı. (1AİE4- AB)*
- *Gözü bağlı olan arkadaşları idare edenin her noktaya dikkat edip etmediği anlaşıldı. Kişinin yönlendirme kabiliyetinin olup olmadığını gözlemledik. (1AİE7- AÖ)*
- *Atları İdare Et oyununda ise, yöneticinin (lider) rakiplerle aynı koşullarda bulunduğu, çok olan kaynağı değil de az olan kaynağı kullanıp daha fazla kazanç elde ettiklerini öğrendim. (2AİE3- SÖ)*
- *Bu oyunda arkadaşımı yönlendirdim. İyi bir yönlendiriciydim. (2AİE4- HÇ)*
- *...liderlik özelliğimin baskın olduğunu gördüm. (2GD1- ZA)*

4.9.3. İletişim

Öğrencilerin iletişimle ilgili değerlendirmelerinde arkadaşlarıyla takım çalışması çerçevesinde kurdukları iletişim yani örgüt içi iletişim; sözsüz iletişim ile ilgili beden dilinin farkına varma, nasıl kullanıldığını gözlemleme ve kullanma yani beden dilinin kontrolünü sağlayabilme; iletişim becerilerinde artış; takım içinde yaşanan iletişim kopukluğundan bahsetmişlerdir. Farklı gruplardan öğrenciler uygulamada bir araya gelmiş, oyunların içinde birbirleriyle etkileşimleri arttıkça iletişimleri de artmıştır. Bu, öğrencilerin daha önce yalnızca selamlaştıkları diğer şube öğrencileriyle arkadaş oldukları ve onları daha yakından tanıdıkları yönündeki değerlendirmelerinden anlaşılmaktadır. Beden dilini kullanmaya yönelik Katil Kim oyununda öğrenciler beden dilinin önemini kavradıklarını; beden dilini okuyabilmek için daha dikkatli olduklarını ki bir katili yüzündeki endişeli görüntüden tahmin edebildiklerini belirtmişlerdir. Kendilerinin katil ya da polis olduğunun anlaşılmaması için rol yapanlar, kurban olup da kendisini polis miş gibi göstermeye çalışanlar olmuştur. Bunlar beden dilini kullanma yönündeki girişimlerdir.

Jenga Oyunu

Bu oyunda takım içerisindeki bireyler arasında gerçekleşen iletişimin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Sağlıklı gerçekleşen bir iletişimin başarıyı getirdiğine; örgüt içi iletişimin öneminin kavrandığına dair kanıtlar yer almaktadır.

- *Takım halinde oynandığı için takım içi iletişimi ön planda tutmaktadır. Takımdaki her bir oyuncunun fikir alışverişi içinde bulunması sağlıklı ve gerekli bir iletişimi doğurmakta ve başarıyı artırmaktadır. (1J9- OB)*
- *Burada grup çalışmasının, grup içi ve grup dışı iletişimi, motive etmeyi, desteklemeyi ve taktik geliştirmeyi öğrendik. (1J20- MB)*
- *Takım içi iletişimim güçlendi ve diğer takım üyelerinin de görüşlerini almak gibi güzel özellikler kazandırdı. (2J13-SÖ)*
- *Jenga oyununda örgüt içi iletişimden bahsedebiliriz. (2J6- ZA)*

- *Takımımızda örgüt içi iletişim vardı. Rakip takım da bizimle aynı şartlara sahipti fakat yanlış strateji seçimi ve örgüt içi iletişim yetersizliğinden kaynaklanan hatalar yaptıklarını düşünüyorum. (2J8- GÖ)*
- *Jenga oyununda örgüt içi iletişimin... ne kadar önemli olduğunu öğrendim. (2J14-SG)*

Katil Kim Oyunu

Daha çok beden dilinin kullanıldığı bu oyunda öğrencilerin jest ve mimiklerin iletişimde ne kadar önemli olduğunu anlamaları; jest ve mimiklerini kontrol etmeyi ve stratejileri doğrultusunda kullanmayı öğrendikleri; beden dilini okuma ve daha etkili ve sağlıklı iletişim kurma yönünde -iletişimde bulunulan kişinin gözlerinin içine bakma gibi- daha önce yapılmayanların farkına varılıp gerekli adımlar atıldığına ilişkin görüşler yer almaktadır.

- *Katil Kim oyununda iletişimin sadece sözle değil, gözler ve mimiklerle de olabileceğini öğrendim. (1KK1- AT)*
- *Bu oyunda bir defa polis oldum. Burada polis olduğumu kimsenin anlamaması gerekiyordu. Onun için kağıdı açtığımda polis yazısını görmeme rağmen boş kağıtmış gibi üfleyip püfledim abartmadan. Yüzlere dikkat ettim. Katilin yüzünde sanki gerçek katil olmuşçasına bir tedirginlik oluşuyordu. Böylece yakalamam kolay oldu. (1KK10- YY)*
- *Bu oyunda en büyük özellik iletişim becerilerinin kullanımı. İnsanların susması konuşmadığı anlamına gelmez. Gözler insanı çabuk ele verir. Bunun için beden dili ve iletişim çok önemli bu oyunda. (1KK5- AU)*
- *Burada da kişilerin duruşları, mimikleri, oturuşları, hangi role girdiğini belli ediyor. (1KK6- SA)*
- *İnsanların beden dillerini analiz etmeyi bu oyun sayesinde geliştirdik. (1KK4- MÖ)*
- *Kurban olduğum bölümde ise gerektiğinde olduğumdan farklı davranabildiğimi gördüm. (1KK7- İÇ)*

- *Katil olursam nasıl bir strateji izlerim onları düşündüm. Oyunda bazen de polis gibi davranarak katili korkutmayı denedim. (1KK12- EY)*
- *Rol yapma yeteneğimizi geliştirdi. Bana göre, katil olsam bile insanların bunu anlamaması için ciddi, gayet normal davrandım. Bir şeyleri çok ortada yapmadan yani kaçış yolları seçerek polise yakalanmadan stratejik düşünüp, doğru seçimler yapmayı sağladı. (1KK9- MÖ)*
- *Kişileri iyi gözlemleyebilme, görsel olarak iletişimde bulunma ve bu iletişimden diğer kişilerin haberdar olmasını önlemek için dikkatli olmayı gerektirmektedir. (1KK2- BY)*
- *Oyunda olduğunuz kişi gibi değil, olmanız gereken kişi gibi hareket etme işlevi gerçekleşti. Kişilere güvenin anlaşılması için beden dili yorumlandı. İK açısından beden dilini okuma, rol yapma, yüz ifadesini etkin kullanım, çevreyi gözlemleme var. (1KK3- AB)*
- *Bütün sınıf dört sene boyunca ilk defa bu kadar kalabalık bir şekilde toplanıp, birbirimizi seyretme fırsatımız oldu. Gerçekten iyi birer gözlemci olup olmadığımızı öğrenme imkanı sunan bir oyundu. (1KK11- KG)*
- *Oyunu gözlemin, beden dilinin, iletişimin ön plana çıktığı bir oyun. Beklide o ana kadar hiç dikkatli bakılmadık derecede dikkatle arkadaşlarımızın gözlerinin içine baktık. (2KK1-ÖŞ)*
- *Katil kim oyununda karşımdaki kişilerin hareketlerine dikkat etmeyi öğrendim. Çoğu zaman birileriyle konuşurken gözlerinin içine bakmam. Fakat karşımdaki kişiyi anlamam için gözlerine bakmam gerekiyormuş. Beden dilini kullanmanın önemli olduğunu öğrendim. (2KK2-TY)*
- *Katil kim oyununda beden dilimi daha iyi kullanmayı öğrendim. İletişimin sadece konuşarak değil gözlerle de rahatlıkla iletişim kurulabileceğinin bir kez daha farkına vardım. (2KK3-HÖ)*
- *Katil Kim oyunda fark ettim ki ben daha öncesinde hiç insanların gözlerine bakmıyordum. Konuşma olmadan da iletişim sağlanabiliyor.*

Çevremdeki insanların beden dili kullanışlarını takip eder oldum ve ayrıca kendimi de izlemeye başladım. (2KK5-DS)

Yapı Oyunu

Öğrenciler bu oyuna ilişkin değerlendirmelerinde grup içi iletişimin varlığı, başarıda ya da başarısızlıklarındaki payına yönelik görüşler belirtilmişlerdir.

- *Grup içi iletişim harikulade iyiydi. (1Y4- RUB)*
- *Grup içi iletişimimiz 8 çünkü kalabalık olduğumuzdan her kafadan bir ses çıktı, iletişimimizde başlarda kopukluk oldu. (1Y5- OS)*
- *İletişim kurmakta çok az zorlandık. (1Y6- AÖ)*
- *... takım içi iletişim ve takım çalışması açısından kendimizi başarılı görüyorum. (1Y7- KÖ)*
- *Aslında bunu yaparken grup içi iletişimimiz de çok iyiydi. (1Y9- HŞ)*
- *...hem de çevresel iletişimde nasıl olduğumuzu bize görmemizi sağladı. (1Y10- BY)*
- *Sürenin son zamanlarında grupta birbiriyle iletişim gerçekleştirmeye başladı. Böylece kulenin nasıl olması gerektiği, nerelerinde bir eksiklik olduğu, nasıl güzelleştirilebileceği, yıkılmaması için ne yapmak gerektiği hakkında bilgi alışverişinde bulunuldu. (1Y11- SA)*
- *Kule yapımında işe başlamadan önce herkesin fikirleri alındı. Ve daha da geliştirmek için yeni fikirler söyledik. Daha sonra herkes yapabileceği şeyi söyledi ve iş bölümüyle işe başladık. Yapmaya başladığımız anda aklımıza yeni bir fikir geldiyse eğer hemen söyledik, diğerlerinin de aklına yatan şeyi tekrar yaptık. Grup içinde herkesin fikri dinlenildi. (1Y12- ZKÇ)*
- *Görev dağılımı gerçekleştikten sonra herkes birbirinin ne yaptığını ve ona göre kendi görevini şekillendirerek pürüz yaşanmasını engelledi. Bu da iletişimde kopukluk olmadığını gösterdi. (1Y13- AC)*
- *Kulenin tasarlanması aşamasında birkaç kişi bir fikre vardı ve hadi başlayalım denildi. Bu açıdan grup içi iletişim olmadı. (1Y14- BÖ)*

- İletişim gayet iyiydi. Fikirlerimizi rahatlıkla söyleyebiliyor, güzel olmayan bölümleri rahatlıkla ifade edebiliyorduk. (1Y15- YY)
- Oyuncular arası iletişimimiz çok zayıftı. Bir plan dahilinde işe girişmemiz iletişimin iyi olmamasının temelini oluşturdu. (1Y16- EY)
- Kule yapımında yükseklik, estetik ve işlevsellik önemliydi. Bizim grubumuz yüksekliğe ağırlık verdi. Grup içi iletişimimiz ve bir takım olmamız bu konuda devreye girdi. (1Y17- BG)
- Takım olarak en büyük artı yönümüz ise iletişim becerilerimizin güçlü olması takım çalışmasına yatkın olmamızdı. (2Y2-TT)
- Örgüt içi iletişimimiz sürekli devam ediyordu. (2Y4-ZA)
- Yapı oyununda herkes bir fikir sundu, birbirimizi dinlemeye özen gösterdik. Çalışmaları yaparken birbirimizi dinlediğimiz gibi bazı alanlarda da eleştirdik. Şu kısım şöyle olsa daha iyi olur dedik, yıktık yeniden yaptık. (2Y6-ÖŞ)
- Yapım sürecinde farklı fikirlerden tez kararlar çıkararak diyalogumuzun güçlenmesine katkı sağladığına inanıyorum. (2Y12-AB)
- Grup içi iletişimimiz artı yönümüzdü. (2Y13-TY)
- Yapımızı inşa etmeden önce her birimiz fikirlerimizi tartışabildik ve önemlisi ortak bir fikir çerçevesinde uzlaşabildik. Takım olarak artı yönlerimiz öncelikle aramızda fikir çatışması yaşamadık ve aldığımız ortak karar hepimizin içine sinen bir fikir oldu. (2Y14-GG)
- Örgüt içi iletişimimiz de çok iyiydi. (2Y15-SG)

Atları İdare Et Oyunu

Küçük bir grup içinde bile iletişimin önemi, bu iletişim aracılığıyla kurulacak güvene ilişkin ipuçları değerlendirmelerde yer almaktadır.

- Grup arkadaşını nasıl yönlendirmen gerektiğini iyi bir şekilde bilmen, etkili bir iletişim sayesinde yönlendirmen gerekiyordu. (1AİE1- ZK)
- ... grup içi iletişim ve güven amaçlı bir oyundur. (1AİE5- BG)

- *Hayatta ilk kez bir engelli gibi yaşamaya çalıştım. Bu oyunda takım içi iletişimin ve güvenin önemini anladım. (1AİE8- İÇ)*
- *Bu oyunda öne çıkan güven, zaman yönetimi iletişimidir. Ayrıca iki kişinin iletişiminin ne kadar iyi olduğu da oyunun sonucu açısından önemlidir. (1AİE11- BÖ)*

Tabu Oyunu

Bu oyun öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişimi birlikte kullandıkları, kendilerini ifade etmedeki sınırları göstermiş, öğrencilerde bu yönde farkındalık oluşturduğu belirtilen ifadelerde yer almıştır.

- *Tamamen iletişim gücümüzü ölçen bir oyundu. Konuşma diline, beden diline, çizim diline, tiyatro diline olan hakimiyet düzeyimizi öğrendik. (1TB1- RUB)*
- *Tabu oyunuyla kendimi daha rahat ifade edebilmeye başladım.(1TB2- BG)*
- *Hızlı düşünme ve düşündüklerini aynı hızda kelime, şekil ve kontrole dökmeyi gerektiren bir oyun. Takımını iyi tanımalısın ve anlatman gereken kelimeyi takımınla aynı düşünerek onların anlayacağı kelime veya şekille anlatmalısın. Bu oyunda çizerek anlatmada 2 dk da 9 kelime anlattım.(1TB3- AT)*
- *Etkin anlatım, etkin dinleme, kısa ve öz konuşma, zamanı doğru kullanma yeralıyor. Oyunda sınırlı koşullar altında kendini ifade etmek öğrenildi. Kısıtlı zamanda doğru bir ifade tarzını sergilemek öğrenildi. (1TB4- AB)*
- *Aslında kendini karşı tarafa ifade edebilmek. Hem sözlü iletişim hem de bedensel iletişim çok önemliydi. (1TB5- AU)*
- *Çok kelime kullanmak yerine etkili kelime kullanmanın önemli olduğunu öğrendim. Burada da devreye iletişim giriyor. İletişim tekniklerini etkili kullanmanın ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gördüm. (1TB6- ZK)*
- *Bu oyunda hızlı düşünmek, hızlı karar vermek ve kendini farklı yollardan ifade etmeyi kavradık. (1TB7- UY)*

- *Kendini ifade edebilme açısından önemli, farklı türde bir oyundu. Vücut dilini etkin kullanma ve bildiğini ifade edebilme, kendini dinlettirebilmenin en etkin yolunu bulabilme açısından faydalıydı. (1TB11- KG)*

4.9.4. Kendini Tanıma ve Yeteneklerin Keşfi

Öğrencilerin uygulama esnasında kendilik tanımlamalarına yönelik “Ben kimim?” oyununda kendilerini dışarıya nasıl yansıttıklarını, dışarıdan nasıl algılandıkları; buna bağlı olarak kendilerini doğru yansıtıp yansıtmadıklarına ilişkin analiz fırsatı buldukları ve doğru olarak yansıtamadıkları yönlerini değiştirme girişimlerinden söz etmektedirler. Hatta öğrencilerden bir tanesi katıldığı iş görüşmesinde karşısına “Kendinizi kime benzetiyorsunuz?” sorusu geldiğinde buna hazırlıklı olmanın özgüveni içerisinde hemen cevap verdiğini ve uygulamanın iş hayatında kendilerine neler katabileceğini gördüğünü belirtmiştir.

Diğer oyunlarda ise öğrenciler, kendilerinin farkında olmadıkları bazı yeteneklerini keşfettikleri örneğin liderlik, takım çalışmasında etkin ve uyumluluk gibi sıkça ifade edilmiştir. Öğrenciler kendi yeteneklerini keşfederken bir yandan da arkadaşlarının yeteneklerini de keşfetmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin örnekler şöyledir;

Ben Kimim Oyunu

Bu oyunla birlikte öğrenciler kendi pencerelerinden gördükleri benlik tanımlaması ile dışarıdan görülen tanımlamaları arasındaki farkı gördüklerini; kendilerinin dışarıdan nasıl görüldüğü, kendisinin farkında olmadığı ama başkaları tarafından seilmeyen kendisinin değiştirmek isteyeceği yönlerini görmeleri için fırsat yarattığını ve bu yönlerini değiştirmek için eyleme geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ağırlıklı olarak kendi özelliklerinin farkına vardıklarını vurgulamışlardır.

- *...aslında kendimi arkadaşlarıma iyi ifade edebildiğimi gördüm. Ama asıl güzel olan tarafı bir iş görüşmesinde bana yazılı olarak sorulan “kendinizi kime benzetiyorsunuz?” sorusuna tereddütsüz ve vakit kaybetmeden cevap verdim. O günden sonra aslında oyun olarak*

baktığımız bu dersin, bize iş hayatında neler katabileceğini gördüm. (1BK1-ZK)

- *Her şeyden önemlisi insan kendini keşfediyor. Özellikle “ben kimim?” oyununda insanın kendinin bile farkında olmadığı özellikleri ortaya çıkıyor. Ben bu oyunu oynayana kadar ben kimim diye hiç düşünmüyordum ama bu oyundan sonra kendi kendime sormaya başladım. (1BK2-SE)*
- *Bu oyunun insana kazandırdığı bir takım önemli hususlar vardır. Bunların en önemlisi eğer kendimizi dışarıya yanlış tanıttıysak bundan sonraki zamanlarda bu yanlışlığı düzeltme imkanı vermiştir. Karşı tarafın yanlış anladığı veya onları yanlış anladığımız yönleri görmemizi sağlamıştır. (1BK4-OB)*
- *Kişisel özelliklerimizi, benliğimizi ne kadar tanıyoruz ve tanıtıyoruz bunun ayırımına varıp kimlik analizi yapmış oluyoruz. (1BK5-BY)*
- *Bu oyun sayesinde kişilik özelliklerimizin daha da farkına vardık, belki de bizim daha önceden fark edemediğimiz yönlerimizi keşfettik. (1BK6-MÖ)*
- *Bu oyunda “kişi kendini gerçekten tanıyor mu?” sorusunun cevabını hep beraber aradık. Arkadaşlarımızın çoğu kendini gerçekten tanıyormuş. Farkındalık idi aslında bu oyunun amacı. Kendimizi ne kadar tanıdığımız ve tanıttığımız; kişi bunun ne kadar farkında sorularının cevaplarını almış olduk. (1BK7-AU)*
- *Diğer bir yanı ise insanların bilmediği yönlerini öğreniyorsunuz. İnsanların bana bakış açılarını, onların gözündeki “ben”in ne olduğunu görme fırsatı buldum. (1BK8-CC)*
- *Bu oyunda kendimizde fark etmediğimiz, dile getirmediğimiz ve çevremizdeki insanların bizi nasıl tanımladığını öğrenmiş olduk. (1BK9-UY)*
- *Kişinin kendi karakter ya da fiziksel özelliklerinin başkaları tarafından tanımlanması, ortaya çıkan sonuçlar paralelinde kişinin kendi özelliklerine uygun olup olmadığını, farklılıklarını analiz etmesine*

yardımcı olan bir oyundur. Ben bu oyunu oynadığımda benzetildiğim kişi beni yansıtıyordu, ancak bir özelliği benimle tam uyuşmuyordu. Bu anlamda oyunun bana katkısı insanların bana olan bakış açılarını değiştirerek değil, benim kendimin farkında olarak bunu başarabilmemi sağladı. (1BK10-BÖ)

- *İnsanların bizim hakkımızdaki düşünceleri, bizi tanımlarken neyle özdeşleştirdikleri konusunda fikir sahibi olmamızı sağladı. Dışarıdan bakınca kendimizi arkadaşlarımıza nasıl tanıttığımız, onların gözüyle kim olduğumuz konusunda yardımcı oldu. Belki de bugüne kadar bilmediğimiz bir özelliğimiz ortaya çıktı. (1BK11-MÖ)*
- *Kişinin gerçek benliğiyle görüldüğü benliği aynı mı bunu anlamasını sağladık. Yani kendini doğru bir şekilde anlatabilmiş mi? (1BK12-YY)*
- *Bu oyun benim için sürpriz bir sonuçla biten oyundu. Çünkü arkadaşlarımın gözlemlerine göre kişiliğim Deniz Baykal’la eşleştirilmişti. İlk başta şakayla karışık “başka kimse mi kalmadı?” diye sormuştum. Ancak daha sonra siyasi görüşü bir kenara bırakıp, arkadaşlarımın anlattıklarını dinleyince aslında pek de haksız olmadıklarını gördüm. Oyunun güzel tarafı daha önce de birçok kişilik testi yaptırmama rağmen, kendimizi başkalarından dinleyerek, kendimizi bulmaya çalışmanın ne kadar farklı ve eğlenceli olduğunu görmektir. (1BK13-KG)*
- *Herkesin seni nasıl gördüklerini doğru ve tarafsız bir şekilde gösteren bir oyun diye değerlendirebilirim. İnsan bir bakıma gerçekten yüzleşmiş oluyor. Kendini nasıl gördüğünden çok dışarıdaki kişilerin seni düşündüğün gibi görmediklerini öğrenme fırsatı oluyor. (1BK14-MB)*
- *Benim kendimi nasıl tanımladığımın dışında nasıl algılandığımı gördüm, dışarıya nasıl yansıdığımı gördüm. (2BK1-ÖŞ)*
- *Ben kimim oyunu, insanların fiziksel ve karakteristik özelliklerini nasıl taşıdıklarının, dışarıya nasıl yansıttıklarının; kendilerini ifade etmeyi başarıp başaramadıklarının bir aynasıdır. (2BK6-GÖ)*

- *Bu oyun kişinin kendini başka insanların gözünden görmesini sağladı. ...dikkat çeken yönlerimizin, eksik yönlerimizin farkına vardık. (2BK2-SÜ)*
- *Ben kimim oyununda kendimizin bir çok özelliklerini, yani güçlü yönlerimiz ne zayıf yönlerimiz ne onu gördük. (2BK4-DS)*
- *Bir nevi swot analizidir. İnsanın kendisini tanımasını sağlıyor.(2BK8-TT)*
- *Ben kimim oyununda dış çevrenin bizi nasıl tanımladığı, analiz ettiğini gördük. (2BK5-TY)*
- *“İnsanları ne kadar tanıyoruz?” un cevabını aldık aslında. Onları yeterli ve dikkatli bir şekilde süzmüş ve analiz etmiş olup olmadığımızı gördük. Önemli olan kendimizi nasıl tanımladığımız değil, insanların bizi nasıl tanımladığıdır. (2BK7-BP)*
- *Öncelikle bana en çok etkisi olan oyun budur. Bu oyun benim kime benzetildiğimi bana gösterdi ve ben bu oyundan sonra kendime dedim ki “acaba ben bana benzetilen kişiye gerçekten benziyor muyum? Benzemek istiyor muyum?”. Ben bu oyundan sonra bazı hareketlerimin gerçekte bana yakışmadığının farkına vardım ve kendimi biraz dizginlemeye karar verdim.(2BK10-AE)*
- *Bu oyunda dışarıdan nasıl görüldüğümü görüp, tanıdığım kendim ile karşılaştırma yapıp eksik yönlerimi geliştirmeye ve zayıf yönlerimi de arkadaşlarımdan uyarıları üzerine fark edip düzeltmeye çalıştım.(2BK11-BP)*
- *Bugüne kadar tanınmış ünlüler dünyasından kendimi kimseye benzetememiştim. Oysa bir çok yönüm başkalarına benziyormuş. Bu oyunda beni Uğur Dündar’a benzetmişlerdi. O günden sonra kendimi izledim ve gerçekten araştırmacı, meraklı, olayın üzerine giden yönlerimle Uğur Dündar ile benzeştığımız yönlerimin olduğunu gördüm. Başka kimlere benzeyebilirim diye ya da grup arkadaşlarımla kimlere benzetebilirim diye düşündüm. (2BK12-YM)*

- *Ben Kimim? Oyunun da başkalarının gözünden kendimi gördüm. İnsanların beni nasıl algıladıklarını, takdir edildiğim ve eleştirildiğim yönlerimi gördüm. Takdir edildiğim özelliklerimi geliştirmek ve eleştirildiğim yönlerimi törpülemek açısından benim için etkili oldu. (2BK13-SÜ)*
- *Bu oyunda ise, beni çok az tanıyan insanlar ile beni çok iyi tanıyan insanların benim hakkımdaki görüşleri (dışarıdan nasıl biri olarak görüldüğüm) kavradım. Yani ben kendimi nasıl görüyorum, başkaları beni nasıl görüyor? Bunu anladım. Ama kendimi tanıdığımdan daha fazla iyi özellik yine bana özgüven sağladı ve başarının kapılarını, hedeflerimi daha rahat gerçekleştirebileceğim düşüncesi yarattı. (2BK14-SÖ)*
- *Hangi özelliklerimin daha dikkat çektiğini, hangisinin önemsiz olduğunu gördüm. Artı ve eksi yönlerimi düşündüm. Eksik yönlerimi nasıl düzeltebilirim diye düşündüm. (2BK15-TY)*

Ben Paris'e Gittim

Bu oyunda öğrenciler kendi hafızalarının sınırlarının farkına vardıklarını, bazıları hafızalarını beklediklerinden daha güçlü bulduklarını bazıları da bekledikleri kadar güçlü olmadığını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu yaratılan farkındalıktan sonra bazı öğrencilerin bunun nedenlerini sorguladığı ve sebeplerini araştırdığı ve hafızalarını geliştirme yönünde girişimlerde bulunmaya başladıklarına ilişkin veriler değerlendirmelerinde yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler güçlü bir hafızanın iş dünyasında kendilerine ne kadar yardımcı olacağını gördüklerine de yer vermişlerdir.

- *Ben paris'e gittim oyununda hafızamın ne kadar kuvvetli olduğunu gördüm. (1BPG4-BG)*
- *Ben paris'e gittim oyununda ise ezber ve dikkat kabiliyetimin olduğunu... Daha doğrusu hafızam zaten kuvvetlidir ama oyun sayesinde bir kere daha anladım bunu. (1BPG5-MÖ)*
- *Ben ön hafızamın yetersiz olduğunu bu oyun sayesinde fark ettim ve ön hafızamı geliştirmek için bir takım faaliyetler yapmaya başladım. (1BPG8-RUB)*

- *Ben Paris'e gittim oyununda hafızamın iyi olduğunu fark ettim. Daha önce bu kadar iyi olacağımı tahmin edemezdim. Bu oyunda, kişinin kendisinde olan ama farkında olmadığı yeteneklerinin farkına varması gibi çıkarımda bulunur. Yeteneğin farkına varması, kişinin özgüvenini artırmak gibi bir rolü vardır.(2BPG5-SG)*
- *Çünkü ben her zaman öğrendiğim bilgileri çok çabuk unuttuğumu bu yüzden hafızamın güçlü olmadığını düşünürdüm. Fakat bu oyundan sonra aslında bilgileri uzun süre tutabildiğimi ve aslında sorunun hafızamla alakalı değil de dikkatle alakalı olduğunu gördüm. (2BPG6-EA)*
- *Bu oyunda hafızamın aslında o kadar kuvvetli olmadığını fark ettim. İyi bir gözlemci ve söylenenleri kişilerle bütünleştirme özelliğimin zayıf olduğunu anladım. (2BPG7-ZA)*

Jenga Oyunu

Bu oyunda da öğrenciler genellikle liderlik potansiyelleri, takım içerisindeki çalışma potansiyelleri, risk alma potansiyellerinin farkına vardıklarını; takım içerisinde hangi pozisyonlarda yer alabileceklerinin ve belirgin olmayan özellikleri hakkında karar verme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

- *Daha önce hep gruba dahil olmayı ve kontrol etmektense çalışmanın içinde olmayı tercih ederdim. İkinci oyunda hakem oldum. Ve eşit davranarak gözlem ve kontrol yapabildiğimi keşfettim. Ancak hakemlik yapabildiğimi görmek beni mutlu etti. (1J2-ST)*
- *Jenga'da cesaretimi ölçtüm ve stratejik olmak kaydıyla risk alabileceğimi anladım. Yani bundan sonra gerçek hayatta büyük oranda kontrolüm altında olan risklere açığım artık. (1J7-RUB)*
- *Oyunun gidişatına göre arkadaşlarıma moral vererek ve taktikler vererek sorumluluklar aldığımı gördüm. (1J16-İÇ)*
- *Oyunun, oyunu oynayan arkadaşların karakter özelliklerini –farkında olmadan- keşfetmelerini sağladığını düşünüyorum. Yani lider miyiz, tam bir takım oyuncusu muyuz, yoksa takıma uyum sağlayamayan bağımsız çalışmayı arzulayan bir kişi miyiz? (1J19-KG)*

- *Takım arkadaşlarımız sırası gelen her kişiye müdahale etmişlerdir. Bağımsız kararlar almak isteyen benim gibi kişileri rahatsız etmiştir. Basitçe, jenga nasıl bir kişiliğe sahip olduğumuzu bize göstermektedir. (1J21-AÖ)*
- *Jenga oyununda lider özelliğim ortaya çıktı. Daha önce bu özellik aklımın ucundan geçmezdi, kendimi pasif olarak görürdüm. Kendiliğinden (oyun sırasında) çıkan bu özelliğim bende özgüven duygusu yarattı. (2J13-SÖ)*
- *Girişimci ruhumun olduğunu, takım çalışmasında başarılı bir görev çıkarabileceğimi, liderlik özelliğimin baskın olduğunu, rakiplerle aynı ortamdayken daha çok hırslandığımı, bazen sabırsız olduğumu, kazanmak için çaba harcamam gerektiğini ve yaratıcı özelliğimin yer yer ortaya çıktığını gördüm. (2GD1-ZA)*
- *En çok sevdiğim ve peşinden uzun yıllar koşacağım özellik “fark yaratan lider” olabilmek için tozlanmış ve pas tutmuş motivasyonel yeteneklerimi fark ettim.(2GD4-AB)*
- *Bazı kararsızlıklarımın olduğu özelliklerim hakkında daha emin olabilir hale geldim. Bu özelliklerin içinde eksik olup tamamlamak istediklerim ve tamamen kurtulmak istediklerimi belirledim.(2GD8-İÖE)*

Yapı Oyunu

- *Yeri geldi tek başıma süsleme yaptım ama sanatsal zekamın geliştiğini gördüm ve zevkli bir kişiliğe sahip olduğumu anladım. (1Y2- MÖ)*
- *Kule yaptığımız yarışmada takım içerisinde nasıl ve hangi mevkide etkin olabileceğimi gördüm. Anladım ki ben lider değil liderin lojistik destekçisi, süreç denetimcisi olabilirim. Yani bir ekipte ikinci veya üçüncü adam olabilirim. Çünkü sevk ve idare kabiliyetim oldukça zayıfmış bunu fark ettim. (1Y4- RUB)*
- *Bu oyun hem kendi kimliğimizi tanımamıza, grup içinde ne kadar rol oynadığımıza daha çok hangi alanda bir şeyler yaptığımızı görme babında, (1Y10- BY)*

Tilki Oyunu

- *Tilki oyunu kişisel gelişimime en çok katkısı olan oyundur. Çünkü oynarken asla pes etmemem gerektiğini, mutlaka bir çıkış yolunun olduğunu gördüm. Ben hemen vazgeçebilen bir yapıdaydım. Artık en azından çözüm için başka yollar da denemeye başladım. (1T3-BG)*

Atları İdare Et

- *Oyun sonunda da grup arkadaşım ve ben takım çalışması sonucu birinci olduk. Stratejik kararların kısa sürede alınması gerektiğini ve kendi açımdan da bunu başarabileceğimi anladım. (1AİE1- ZK)*

Tabu Oyunu

- *Tabu oyununda dil ve anlatımla ilgili konularda iyi olduğumu, ama anlatımımın yavaş olduğunu fark ettim. (1T1-RUB)*
- *Bu oyunda bazı arkadaşlarımızın farklı yeteneklerini görmüş olduk. Örneğin Burak çok pratik ve güzel resim çizebiliyor; Seda çok hızlı düşünüp anlatılmak istenilen şeyi tahmin edebiliyordu. (1T9-EY)*

4.9.5. Strateji

Öğrenciler takım ya da bireysel oynamış oldukları oyunlarda stratejinin önemini; oyunun başında ne kadar doğru bir strateji belirlenirse o kadar da başarıya ulaşmanın mümkün olduğunu; bazı oyunlarda strateji hataları yapmaları dolayısıyla oyunu kaybettiklerini; başarı için rakibi gözlemleyerek onun stratejilerine göre kendi stratejilerini değiştirme veya geliştirmenin gerektiğini; daha zayıf konumda olursa bile doğru stratejiyle mutlak başarıya ulaşılacağı yönündeki görüşleriyle dile getirmişlerdir.

Ben Paris'e Gittim Oyunu

Öğrenciler burada kelimeleri hafızada tutabilmek için çeşitli stratejiler geliştirdiklerinden bahsetmektedirler.

- *“Ben Paris’e Gittim” oyunu hafızada tutma ve strateji geliştirme açısından önemli bir oyun. Bu oyunda da belli bir miktarda strateji kullanmak gerekiyor. Zamanın kısa olsa da verilenleri en kısa zamanda*

beyninde bir şekilde nasıl tutabileceğimizi ve beynimizi nasıl kullanmamız gerektiğini öğrendik. (1BPG2-MB)

- *Bu oyunda ayrıca taktik ve strateji, kendini tanımada çok önemlidir. Sayılan nesneleri, herhangi bir mantık sırasına koyarak ya da kişilerle ilişkilendirerek hafızaya almak gerekmektedir. (1BPG11-UY)*
- *Kodlama yapılırken kullanılan stratejilerin herkes için farklı olduğunu anladık. Burada başarılı olabilmenin yolunun tek olmadığını ve bireyden bireye farklılık göstermiş olduğunu gördük. (2BPG2-AE)*

Jenga Oyunu

Bu oyunda grup olarak başta stratejinin doğru oluşturulmasının ne kadar önemli olduğunun fark edildiği yönünde görüşler belirtilmiştir.

- *Bir strateji belirleyip ona göre rota çizmeyi öğrendik. Benim belirlediğim strateji sadece ortadaki tahtaları çekmekti, ama kat çıkacak tahta kalmayınca stratejinin yanlış olduğunu anladık. İkinci oyunda hatadan aldığımız dersle daha iyiydik. (1J8-AT)*
- *Diğer grubun oyununu da kontrol ederek hata yapacakları zaman (eğer sen çıkmazda isen) onların hata yapmasını beklemen gerekiyor. Bu şekilde her iki grubumla da oyunu kazanma fırsatım oldu. Burada... taktik geliştirmeyi öğrendik. (1J20-MB)*
- *Grup halinde rakibin durumuna göre strateji geliştirdik. (1J16-İÇ)*
- *Ben bu oyunda ilk grupta yer aldım ve çok eğlenerek strateji geliştirebileceğimi öğrendim. (1J2-ST)*
- *Takım ruhu, liderlik, stratejik yönetim ve düşünme, öngörü ile ihtimalleri değerlendirerek belirli bir tahtayı seçmek, dengeyi kurabilme gibi bir çok kavramı ön planda uygulamış olduk. (1J10-BY)*
- *Oyunda strateji belirleme esastı. (1J12-UY)*
- *Bu oyunda strateji belirlemenin çok önemli olduğu ve her şeyde ilk önce strateji belirlenmesi gerektiğini anladım. (2J13- SÖ)*

- *Oyunda rakibin stratejilerine bakarak kendi stratejimizi geliştirdik. Örneğin onların bir yerde duracağını veya yavaşlayacağını anladığımızda, oyunu yavaşlattık. (2J2-AE)*
- *Rakibi sürekli izlemek, takip etmek ve onların stratejilerinden faydalanmak gerekiyor. (2J4- SÜ)*
- *Rakip takım da bizimle aynı şartlara sahipti fakat yanlış strateji seçimi ve örgüt içi iletişim yetersizliğinden kaynaklanan hatalar yaptıklarını düşünüyorum. (2J8- GÖ)*

Tilki Oyunu

Strateji temelli olan ve eşit olmayan güçlerin mücadelesi üzerine kurulu oyunda strateji belirlemenin ne kadar önemli olduğu; var olan stratejinin doğruluğunu veya yanlışlığını sınımayı öğrendikleri ve kendi stratejilerinin yanında rakibin stratejilerinin izlenmesi ve bir sonraki hamlelerinin ne olacağına ilişkin tahminlerin büyük önem taşıdığı yönündeki ifadeler ön plandadır. Bunu öğrenciler gerçek iş yaşamında da kendilerine üstünlük sağlamada önemli bir deneyim olduğuna dair görüşler belirtmişlerdir.

- *Tilki gibi strateji oyunlarında dikkatimi hemen toparlayıp, strateji belirlemeyi öğrendim. Rakiplerimin yapacağı hamleleri önceden çözmeye, ona göre hareket etmeye çalıştım. Burada da gerçekten gerçek iş yaşamında rakiplerimizin bize karşı üstünlük sağlamadan önce, bizim hazırlıklı olmamız gerektiği konusuna bir kez daha inandım. (1TLK1-ZK)*
- *Tilki oyununda doğru stratejinin, rakibine nazaran güçsüz olan tarafı başarıya taşıyacağını öğrendim. Bu oyunda stratejiyi, var olan stratejinin doğruluğunu veya yanlışlığını sınımayı gördük. Doğru hamlelerle oynandığında, daha zayıf güce sahip olanların bile kazanacağını öğrendik. (1TLK5-AT)*
- *Strateji oyunlarını genelde kaybederdim. Çünkü sabırsız bir yapım var ve karşıdakinin hamlesini kestirmek yerine kendi stratejimle ilgilenirdim hep. Ancak tilki oyununda karşıdakinin bir sonraki hamlesine*

yoğunlaşmadan kazanmak mümkün değildi. Ben de yöntem değiştirdim ve iki taraflı düşünmeye başladım. Ve nitekim oyunu kazandım. (ITLK2-ST)

- *Bir strateji oyunuydu. Ben oyunda hem kaz hem de tilki rolünü oynadım. Tilkinin daha avantajlı olduğunu düşünüyordum. Arkadaşım beni köşeye sıkıştırmış olsa da son noktada kurtulmayı başardım ve oyunu kazandım. Burada en umutsuz zamanlarda bile umudumu kaybetmemeyi, stratejik düşünebilmeyi ve baskı altında hareket edebilmeyi öğrendim. Kendime güvenim arttı. (ITLK3-BG)*
- *Tilki oyununun değişik stratejiler geliştirme açısından ve güçsüz olsan da yenebilirsin düşüncesini öğretmesi açısından kişisel gelişime katkısı olduğunu düşünüyorum. (ITLK4-MÖ)*
- *Bunu yapabilmek için iyi bir strateji belirleyip hamlelerimize dikkat etmeliyiz. Bu oyunda stratejik düşünme ve güçsüz durumdayken farklı düşünerek öngörüyle rakibimizi nasıl yenebileceğimizi gösteriyor. (ITLK6-BK)*
- *Ben bir tilki olarak oyunda kazları yakalamaya çalışıyordum. Bu oyunda kendimi geliştirdiğim yönüm kazları yakalamak için strateji geliştirerek en kısa sürede yakalamayı daha doğrusu köşeye sıkıştırmayı başardım. Strateji geliştirmek ve bunu oyuna yansıtmayı öğrendim. Olaylar karşısında daha dikkatli olmamı ve düşünüp değerlendirme yapmamı sağladı. (ITLK7-AU)*
- *Bu oyun bir strateji oyunudur. Güçsüz görülmelerine karşın kazların birlikte hareket etmeleri ve iyi bir strateji geliştirerek uygulamaları sonucunda, güçlü gibi görülen tilkiyi yenebileceğini öğrendik. Bu oyunda ben kaz rolündeydim. Kendimi tilkinin yerine koyarak onun düşüneceği tarzda düşünmeye çalıştım. Başardığıma inanıyorum çünkü tilkiyi sıkıştırarak oyunu kazandım. Empati yeteneğimin geliştiğine inanıyorum. (ITLK8-ZK)*
- *Oyunda, strateji belirleme, karşıdakini gözlemleme ve stratejisine karşı sürekli yeni stratejiler belirleme vardı. (ITLK9-UY)*

- *Kaz olarak oynadığımda oyunu tilkiye göre daha zor kazanacağımı ve dezavantajlı olduğumu düşündüm ve bu psikoloji ile oynadım ve gerçekten de kaybettim. Daha sonra hakem oldum ve kaz olduğu halde bir arkadaşımın oyunu kazanması tüm fikrimi değiştirdi.... Ama oyunun sonuna geldiğimde kazların da güçlü görünen tilki karşısında iyi bir strateji ile tilkileri yenebileceğini öğrendim. (1TLK10-BÖ)*
- *Oyunda strateji kurma ve uygulayabilme, değişen koşullar altında önceden yapılan planlar üzerinde değişiklik yapabilme kabiliyeti, yapılan planların değişen koşullar karşısında ne derece esnekliğe sahip olduğunu gözlemlemeye çalıştık. (1TLK11-KÖ)*
- *Strateji geliştirme ve onları uygulama fırsatı buldum. İlk oynamamda yenildim ve uyguladığım stratejileri değiştirerek yendim. Gelecekteki hamleleri düşünme fırsatı buldum. Gelecek hakkında perspektifimi genişletti, oyunun kaderini çizibildim. (1TLK14-MÖ)*
- *Gerçekten çok stratejik ve taktik gerektiren bir oyun. Her ne olursan ol, her ne durumda bulunursan bulun her şeyin bir çıkışı, bir çözüm yolu vardır. Bu çözüm yolunu duruma ve şartlara göre belirlediğin taktikle belirlemen gerekir. Kişiye ve duruma göre belirlediğim taktiklerle her iki durumda da oyunu kazanma fırsatım oldu. (1TLK17-MB)*
- *Bu oyunu daha çok stratejik düşünebilme yeteneği ile ilgili buluyorum. Stratejik düşünebilen bir kişinin bu oyunda yenilme ihtimali düşüktür. Ancak sadece kendi hamlelerimizi düşünmek yeterli değildir. Kişi rakibinin hamlesini de öngörmek zorundadır. Başarılı olabilmek için. Dolayısıyla bu oyun bakış açımızın ne kadar sığ ya da derin olduğunu bize kanıtlamaktadır. (1TLK18-AÖ)*
- *Bu oyunda her zaman rakiplerimle eşit şartlarda olamayacağımı, farklı koşullarda da yarışacağımı gördüm. Şartlar eşit olmasa da doğru strateji ve dikkat ile hedefime ulaşacağıma karar verdim. (2TLK1- GÖ)*
- *Tilki ve dokuz taş oyunlarında eşit güçlerin ve güçlü ile zayıf güçlerin rekabetini gördüm. Şirketlerin piyasa koşullarında kendi güçlerindeki şirketlerle olan mücadelesini ve kendinden zayıf işletmelerle*

mücadelesini gördüm. Farklı stratejiler, farklı hamleler bunların piyasada söz sahibi olmak ve belirlenen stratejilere ulaşmak için olduğunu öğrendim. (2TLK3-SG)

Dokuz Taş Oyunu

Bu oyunda kendi hamleleri kadar rakibin hamlelerinin de ne derece önemli olduğuna, acele etmeden stratejik düşünce ile hareket etmenin önemine ilişkin tespitler dile getirilmiştir.

- *Dokuz taş oyununda kendi hamlelerimin yanında diğer oyuncunun da hamlelerini takip etmem gerektiğini yani rakip firmaları da yakından takip etmemiz gerektiğini öğrendim. (1DT3-EY)*
- *Kişisel gelişimime etkisi olanlardan birisi dokuz taş oyunu. Bu oyunda başta taşları dizerken rakibime hiç açık vermedim. Ve bir o kadar da onu zorladım. Fakat daha sonra oyunu oynarken rakibimin 3 taş yapıp taş alması gerektiğini göremedim. Aceleci davranarak rakibimin benim bir sonraki hamlemi görmesini sağladım ve bu da “dokuz düşün bir konuş” yani acele etmemem gerektiğini öğretti bana. (1DT1-MÖ)*
- *Rakibinizin iki ya da üç hamle sonrasını görerek ona göre strateji belirleniyor ve rakibi köşeye sıkıştırıyor. Strateji oyunu. (1DT4-AU)*
- *Dokuz taş, tilki gibi oyunlarda ise stratejik düşünceyi ve rakibimi ölçmeyi öğrendim. Özellikle kazanma duygusunun bendeki mutluluğunu tatmış oldum. (1DT2-YP)*
- *Gelecekteki hamleleri düşünerek hareket etmelisin ve bir açık verdiğinde bir taşını kaybettiğini gördüğünde daha dikkatli ve tüm olabilecek atakları düşünerek hareket ediyorsun. (1DT5-BK)*
- *Dokuz taş ile, birkaç hafta sonra içine düşeceğim iş arama kaosunda izleyeceğim stratejinin ve kararlığın ne kadar önemli olduğunun farkına vardım. Rakiplerle aynı şartlara sahip olsam da izleyeceğim strateji, dikkatim ve bir hamle yaparken karşı tarafın hamlesini de hesaba kattığımda hedefime rahatlıkla ulaşacağımı öğrendim. (2DT1-GÖ)*

- *Dokuz taş oyunu ise daha oyun başlarken yeni piyasaya atılırken yani bir işletmenin nasıl davranması gerektiğini anlatıyor bana. Oyunun sonrasında ise rakibe göre strateji mi yoksa kendi stratejimizi mi oraya yansıtmamız gerektiği öne çıkıyor. Ben bir şirket sahibi olsam kendi yapacağım hamleden önce rakibin ne yapabileceklerini de düşünürüm. (2DT3-GÇ)*
- *Dokuz taş oyunu da beni gerçek hayatta ilk hamleleri doğru yapmamın ne kadar önemli olduğunu gösterdi. Oysa ben çoğu zaman karşımdakine yaptığım hareketlerden dolayı suçlu duruma düşen bir insanım. Anladım ki bu davranışlar karşıdakine koz veriyor. Ben de tekrar düşündüm ve gerçekten bir şey yapıyorsak iki kere düşünmemiz gerekiyor. (2DT4-AE)*
- *Dokuz taş oyununda ise stratejinin çok önemli olduğunu öğrendim. Yapmam gereken hamlelerin ve atmam gereken adımların çok dikkatli bir şekilde rakiplerimi ve çevreyi iyi gözlemlemem sonucunda olması gerektiğine karar verdim. Yaptığım en küçük bir hatanın rakibim tarafından gözden kaçmadığını ve önemsenmeyecek bir noktanın daha sonra büyük bir probleme dönüşebileceğini izledim. ...bu oyundaki hamlelerimde o yüzden daha sakın ve dikkatli kararlar almam konusunda kendimi frenleyebilmeyi öğrendim. (2DT5-HÇ)*

Yapı Oyunu

Yapı oyununda genellikle nasıl bir yapı oluşturulacağı ve yapı için göz önünde bulundurulması gereken uzunluk/genişlik, fonksiyonellik, estetik gibi özelliklerden bazılarını göz ardı ettiklerini; bunun bir strateji hatası olduğunu ve eğer baştan strateji hatası yapılmısaydı daha farklı bir yapı ortaya çıkarabileceklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

- *Kule yapımı oyununda daha en başında takımın stratejisini belirleme, düşünme, karar verme sürecinde organize olamadığımızı düşündüm. Sonuç olarak en uzun kuleyi yaptık ancak fonksiyonellik açısından başarılı bir kule olmadı. (1Y14-BÖ)*
- *Kule yapımı oyunu bu dersin en verimli çalışması oldu benim için. Bu oyunda kulenin fonksiyonel özelliğini dikkate almamız diğer gruptan en*

üstün tarafımız oldu. Bu oyunda bugüne kadar öğrenmiş olduğumuz işletme kavramlarının pratik olarak uygulandığı alanları görme fırsatı oluşturdu. Stratejik planlama gibi bir çok kavramı yakından tanımış olduk. (1Y16-EY)

- *Grubumuzun tek eksiği stratejik ve farklı düşünme yapamadık. (1Y9-HŞ)*
- *Bizden istenen unsurlardan tek bir unsura odaklandık, diğerlerini göz ardı ettik. Bu da bizim grubumuzu başarısızlığa sürükleyen en önemli faktördü. (1Y18-BK)*
- *Yapı inşasında biz köprü yaptık ve çevreye yayılmak yerine yüksekliği çok olan bir şey yaparak strateji hatası yaptık. Bize verilen malzemelerin neredeyse 4'te birini kullandık ve bu bizim hatamızdan kaynaklandı. (2Y9-AE)*
- *Zor bir proje idi fakat başta yapmış olduğumuz strateji hatası yüzünden oyunu kaybettik. (2Y10-BP)*
- *Yapının geniş alana yayılması gerekirken biz yüksekliği ön planda tuttuk. Strateji geliştirmeden oyuna başlamamız gerekiyordu. (2Y13-TY)*
- *Oyun felsefemiz eski bir antik kentin yanına modern bir inşa yapmak ve eski ile yeniye buluşturmaktı. Ve bunu başardık. Çünkü olmayan bir şey inşa etmeyi başarmıştık. Diğer gruba göre artımız da bu oldu. (2Y14-GG)*
- *Takım olarak çok iyi organize olduk ve bir strateji geliştirdik. Geleneksel tarih ve çağa uygun bir yapı inşa etmeye karar verdik sonra görev dağılımı yaptık. (2Y15-SG)*

Atları İdare Et- Üç Nokta

Bu oyunlarda da stratejinin ne kadar önemli olduğunun anlaşıldığı; stratejik düşünmeyi öğreten oyunlar olduklarından bahsedilmektedir.

- *Bu oyun detaya girmeyi gerektiren, başlangıcında da stratejinin belirlenmesi gereken bir oyundu. Dağılan kağıtlar arasından kıymetli olanları bularak, en yüksek puana ulaşmak asıl amaçtı. Ama oyundan önce bize söylenilen “topladığınız kağıt oranına göre puan alacaksınız”*

cümlesiydi. Bu cümlelerin ardından ben kağıtlar arasında puan farkı olacağından “az bulunan değerlidir mantığı ile grup arkadaşımı renkli kağıt toplamaya yönelttim. Belirlediğim strateji doğruydu ve birinci olmuştuk. Detaylara önem verdiğim zaman kazanabileceğimi bir kez daha fark etmem gerektiğini gördüm. (1AİE1-ZK)

- *Stratejik düşünmeyi ve alternatif yollar bulmayı öğreten bir oyundur. Açıkları görme, dikkat, alternatifleri arttırma ve alternatifleri bulma bireye kazandırdığı bazı hususlardır. (1ÜN2-OB)*
- *Ben bu oyunda farklı bir strateji oluşturdum. Bu noktaları sayfanın en boş taraflarına koyarak rakibimi içeride daha kolay sıkıştıracağımı düşündüm. Başardım da. Rakibimi yenmiştim. Strateji belirlemek, fırsatları görebilmek, rakibi hataya sürüklemek, onun düşünemediğini benim düşünerek uygulamam onu yenmem için yeterli idi. Rakibi tanımak, ona göre strateji geliştirmek, geliştirdiğimiz stratejileri ne kadar uygulayabiliyorsunuz bunu görmek bu oyunun amacı idi. Yapmış olduğumuz çizimlerde çok güzel şekiller çıkmıştı. (1ÜN3-AU)*

4.9.6. Motivasyon

Takım içerisinde oyuncuların birbirlerini, bir liderin oyuncularını nasıl motive ettiğine ilişkin görüşler belirtilmiştir.

- *Aynı zamanda tahtaların düşürülmeden çekilmesi de alkışlarla ödüllendirilmiştir. (1J15-ZKÇ)*
- *Lider de ise görev yapılan işin başından itibaren ne yapıldığını, güzel olacak diyerek moral seviyesini yükseltmek en önemli göreviydi. Ve iyi bir çalışma sonucu başarıyı yakaladık. (1Y13-AC)*
- *Her şeyden önce grup olarak birbirimize destek olmayı, denge kurmayı, birbirimizi cesaretlendirmeyi öğretti. (1J17-MÖ)*
- *Oyunun sonunda hiçbir ödül yoktu. Buna karşın bu derece istekli, hevesli, gayretlice çalışmayı, dört sene boyunca ilk defa, ders konusunun dışında*

bir ekip çalışması gerektiren bir iş için bir araya gelmeye bağlıyorum. (1Y3-KG)

- *Burada grup çalışmasının, grup içi ve grup dışı iletişimi, motive etmeyi, desteklemeyi ve taktik geliştirmeyi öğrendik. (1J20-MB)*
- *Ayrıca oyunun gidişatına göre arkadaşlarıma moral vererek ve taktikler vererek sorumluluklar aldığımı gördüm. (1J16-İÇ)*
- *Motivasyonumuz, takım çalışmamız, takım ruhu, strateji belirlememiz artı yanlarımızdı. (2Y15-SG)*

4.9.7. Özgüven

Uygulamalar sonrası öğrenciler kendilerindeki özgüven artışı ile ilgili görüşler bildirmişlerdir.

- *Burada en umutsuz zamanlarda bile umudumu kaybetmemeyi, stratejik düşünebilmeyi ve baskı altında hareket edebilmeyi öğrendim. Kendime güvenim arttı. (1TLK3-BG) Aslında oyunların çoğu kişisel gelişimime yardımcı oldu. Çünkü kendime güvenim geldi. (1GD4-BG)*
- *Genel olarak oynadığımız birçok oyun sonrasında özgüvenimin arttığı, iletişim becerilerimin geliştiğini, beynimi daha etkin ve verimli kullanabileceğimi ve hafızamı nasıl güçlendireceğimi öğrendim. (1GD1-ZK)*
- *Bu oyundan sonra kendime güvenim arttı çünkü belirlediğim strateji doğruydu ve takım arkadaşım ile birlikte birinci olmuştuk. (1J1-ZK)*
- *İnsan kendine güvenmektedir. (1GD2-SE)*
- *Ama kendimi tanıdığımdan daha fazla iyi özellik yine bana özgüven sağladı ve başarının kapılarını, hedeflerimi daha rahat gerçekleştirebileceğim düşüncesi yarattı. Bence mutluluğunda kişisel gelişimi sağlayan özelliklere katkısı olur ve beni çok mutlu etti. (2BK14-SÖ)*

- *Bu oyunda, kişinin kendisinde olan ama farkında olmadığı yeteneklerinin farkına varması gibi çıkarımda bulunur. Yeteneğin farkına varması, kişinin özgüvenini artırmak gibi bir rolü vardır. (2BPG5-SG)*
- *Hafızama güvenmem gerektiğini gösterdi. Bankacı olmayı düşünüyorum ve sınavlarda hafıza testleri oluyor. Bunlardan boşuna korktuğumu fark ettirdi. Bu konuda bana güven kazandırdı. (2BPG9-SÖ)*
- *Jenga oyununda lider özelliğim ortaya çıktı... Kendiliğinden (oyun sırasında) çıkan bu özelliğim bende özgüven duygusu yarattı. (2J13-SÇÖ)*

4.9.8. Cinsiyet Temelli Farklılaşma

Ağırlıklı olarak yapı inşa oyununda farkına varılan bir nokta görevlendirmelerde cinsiyet temelli farklılaşmadır. Kız öğrencilerin farkına vardıkları bu ayırmada erkek öğrenciler liderliği üstlenip, stratejileri oluştururken kız öğrencilere genelde beceriye dayalı yapının süsleme işlerini vermişlerdir.

- *Kızlar grubu olarak oyun hamurlarıyla ilgilendik. Aslında bir görev paylaşımı olmadı. Fakat erkek arkadaşlarımız kule yapma konusunda daha aktif oldukları için otomatik olarak ayrılmış olduk. (1Y17-BG)*
- *Erkekler kulenin inşası aşamasıyla ilgilenirken biz kızlar sanatsal boyutuyla ilgilendik ve az malzemeye çok güzel işler başardığımıza inanıyorum. (1Y2-MÖ)*
- *Kulenin inşa edilmesinde erkekler kendi aralarında bir organize olmaya, takım çalışmasına ve içlerinde belirledikleri kişinin düşünceleri doğrultusunda ilerlediler. (1Y11-SA)*
- *Sonra biz kızlar olarak süsleme işini üstlendik. Erkekler kule yapımında görev aldı. Yani herkes yeteneğine göre görev aldı. (1Y15-YY)*

4.9.9. Kaos Yönetimi

Oyun sürecinde nasıl bir karmaşa yaşandığı ve bunun üstesinden nasıl gelindiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

- *Zayıf noktamız ise karşı tarafın (rakibin) yaptıklarına bakarak birkaç arkadaşımızın umutsuzluğa kapılmasıyla ara ara krize neden oldu. Bunu zamanında engelleyememiş olsak tüm grubu etkileyecekti. (1Y13-AC)*
- *Kule yapımı oyunun başında çok iyi organize olduğumuz söylenemez. Oyunun başında karşı tarafı yenmeye odaklandığımızdan sağlıklı kararlar alarak oyuna başlayamadık. Oyunun başında bir kaos oluştu. Herkes kulenin nasıl yapılması gerektiği hakkında fikirler söylemesiyle planlı bir başlangıç yapamadık. Daha sonra acele davranışlar yerini mantıklı düşünmeye bıraktı. (1Y16-EY)*
- *Kule yapım oyununda ilk başta her grup oyununda olduğu gibi bir kararsızlık ve bocalama evresi geçirdik. (1Y7-KÖ)*
- *Genel anlamda oynamış olduğumuz tüm oyunlar bize liderlik, takım çalışması, zamanı yönetme, öğrenen organizasyonlar, eşgüdümleme, kaos yönetimi gibi işletme terimlerinin uygulamalı olarak yararlarını göstermektedir. (1GD8-BY)*

4.9.10. Oyun Algısı

Öğrencilerin oyunlara olan bakış açılarında, yaklaşımlarında değişme olduğu ve oyunlara daha önce eğlence aracı olarak bakarken uygulama ile birlikte oyunlara yaklaşımlarının değiştiği, oyunların öğreticiliği ve önemini fark ettiklerini belirten ifadeler yer almaktadır.

- *Katılmış olduğum oyunlar (her oyuna katıldım), çok eğlenceli ve öğreticiydi. Başta oyun insana ne öğretebilir ki deyip hafife alıyorsun ki ben de öyle düşünmüştüm. Ama bizim oynadığımız oyunlar gerçekten katkılıydı. (1GD2-SE)*
- *Oyun kelimesinin dar anlamdan daha farklı anlamlar ifade ettiğini gördüm. (1GD3-CÇ)*
- *Bir grup içindeki çeşitli özellikteki insanlarla nasıl hareket edilmesini öğrendim. Çünkü artık oynadığım oyunlara başka gözle bakmaya*

başlamıştım. Önceden öylesine neşeli zaman geçirmek için oynadığımız oyunların aslında çok önemli olduğunu anladım. (2GD3-BP)

- *Bu derste daha önce oyunlara hiç farklı açıdan bakmadığımı gördüm.(2GD5-TY)*
- *Oyunları oynarken artık daha zevk alıyorum. Çünkü hepsinden farkında olmadan bir şeyler öğreniyorum. Bu bakış açımın değişmiş olması benim için en önemli gelişmedir.(2GD6-HÖ)*

Bu bölümde çocuk/genç oyunlarının insan kaynakları geliştirilme açısından yapılan uygulama doğrultusunda araştırma yöntemi, uygulama planları ve basamakları ile nicel ve nitel yöntemlere göre ulaşılan sonuçları paylaşılmıştır. Bu bölümden sonra Araştırmaya ilişkin ulaşılan sonuçlar, değerlendirme ve önerilere yer verilecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarihsel süreçte insanoğlu varlığını koruma ve en iyi şekilde sürdürebilme gayesiyle bilinçli ya da bilinçsiz olarak niteliğini sürekli geliştirmiştir. Toplayıcılıktan avcılığa, tarımdan endüstriye ve günümüzde bilgi temelli topluma evrilirken insan niteliği de emek temelinden bilgi temeline doğru değişmekte ve başat faktörlerden biri haline gelmektedir. Çalışan niteliğinin örgütlerdeki gelir ve verimlilik üzerindeki olumlu etkisi pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır. Bu nedenle de örgütler çalışanların niteliklerini geliştirmek için eğitim ve geliştirme adı altında çeşitli faaliyetler yürütmektedir. Bu eğitim ve geliştirme faaliyetleri başlarda daha iş ve teknik bilgiye dönük iken günümüzde artık çalışanı gelecekteki pozisyonlar için hazırlamaya, kişisel gelişimi bireyin iş dışındaki yaşamıyla birlikte ele alan bütünsel bir hale dönüşmüştür.

Örgütler potansiyel yönetici adaylarını gelecekteki pozisyonlar için hazırlamak amacıyla çeşitli eğitim ve geliştirme faaliyetleri yürütmektedirler. Örgütler bu tür çalışmaları bünyelerindeki İnsan Kaynakları Birimi aracılığıyla veya dışarıdan hizmet satın alma yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu çalışmalarda iş oyunları, T-grup çalışmaları, beklenen sorunlar, vak'a analizi, açık alan eğitimleri gibi pek çok farklı yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerle adayların sorun çözme, takım çalışmasına uyum, liderlik, iletişim gibi çeşitli niteliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu eğitim ve geliştirme programlarında hedefler doğrultusunda kurgulanmış oyunlar ve drama tekniklerine yer verilmekte; özellikle en popüler yöntemlerden biri olan açık alan eğitimlerinde amaca yönelik geliştirilmiş çeşitli oyunlar kullanılmaktadır. Bu oyunlar çocuk/gençlerin sokak/evlerde oynadıkları oyunlardan farklı olup, belirli bir amaç için geliştirilmiş oyunlardır.

Oyunlar, uzun yıllardır çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Klasik kuramcılar oyunun amacını ve var oluşunu açıklamaya çalışırken, modern kuramcılar oyunun işlevleri üzerine odaklanmışlardır. Piage, oyunu çocuğun tüm zihinsel gelişiminin bir parçası olarak görmüş; gelişim için oyunun önemine dikkat çeken Vygotsky ise erken çocukluk dönemlerinin en önemli lider faaliyeti olarak oyunları işaret etmiştir. Oyunlar günümüzde daha çok çocukların öğrenmelerini kolaylaştırıcı aktif bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Katılımcılar arasında kaynaşmayı

sağladığı, iletişimi artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, güven oluşturduğu, alınan rollerle değerleri paylaşma ve birliktelik ortamı sağladığı ve öğrenilenleri uygulama için bir fırsat yarattığı belirtilen oyunlar çocukların ötesinde geleceğin potansiyel yöneticilerinin kişisel gelişimleri açısından da kullanılıp kullanılamayacağı bir tartışma konusu olabilir. Buradan hareketle araştırmamızda, kültürün bir parçası olan ve teknolojinin esir alamadığı daha lokal alanlarda çocuklar tarafından hala oynanmakta olan çocuk/genç oyunlarının insan kaynağını geliştirme açısından etkililiği tartışılmış; bu tartışma takım çalışması, liderlik ve iletişim becerileri çerçevesinde şekillenmiştir. Araştırmanın özgünlüğünü ise herhangi bir amaç için kurgulanmamış yani evcilleştirilmemiş olan sokaklarda ya da evlerde çocuk/gençlerin oynadıkları oyunların kullanılması oluşturmaktadır.

Araştırmada uygulamaya temel olması için öncelikle oyunlar içerik analizine tabi tutulmuş ve yönetsel yetkinlikler bazında bir resim ortaya çıkartılmıştır. Analizde öncelikle ülkemizdeki oyunların bölgesel bazda dağılımları tespit edilmiş, İç Anadolu Bölgesi %30'luk bir oranla oyunların çoğunlukla bulunduğu bölge olarak karşımıza çıkmıştır. Oyunların iller bazındaki dağılımda ise ilk beşi Tekirdağ, Konya, Kayseri, Ankara, Sivas oluşturmaktadır. İller bazında dağılım bulguları da bölgeler bazındaki dağılımı doğrular niteliktedir. Son yıllarda “Anadolu Kaplanları” olarak adlandırılan firmaların bir kısmının da bu illerden çıkmış olması analizde dikkat çeken bir bulgu niteliğindedir. Oyunların büyük bir çoğunluğu takım ya da grupla oynanan oyunlardan oluşmaktadır. Oyunlar içerisinde strateji ve dikkat oyunları ilk sırada yer almaktadır. Yalnızca erkeklerin oynadıkları oyunlar (%48) ile yalnızca kızların oynadıkları oyunlar (% 6,7) arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır. Erkeklerin oyunları strateji ve dikkat ağırlıklı oyunlardan oluşurken kız oyunları yetenek ve becerinin ön plana çıktığı oyunlardan oluşmaktadır. Oyunlardaki liderleri belirlemede oyuncu özelliği ilk sırada yer almaktadır. Oyunlarda ödülünden çok ceza bulunmakta ve oyunların büyük bir çoğunluğu belirlenen koşul sağlandığında sona ermektedir. Bulgular, insan kaynağı geliştirme uygulamasında çocuk/genç oyunlarının kullanılabileceği yönünde kanıtlar olarak değerlendirilmiş ve uygulamanın planlaması yapılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler ışığında bir de Türkiye'nin oyunlardan yola çıkılarak bölgeler bazında yönetsel özelliklerini gösteren haritalama çalışması yapılmıştır. Bölgeler bazında oyunların dağılımı,

liderin nasıl belirlendiği, kız ve erkeklerin oyunlarının dağılımı, oyunların nitelikleri bu harita üzerinde görülmektedir. Daha önce benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olması analiz sonuçlarının girişimcilik, girişimcilikteki cinsiyet farklılığı, yönetimde kültürel farklılaşmalar, cam tavan sendromu gibi ilgili literatürdeki cinsiyet temelli araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulaması için, örgütlere potansiyel yönetici ve girişimci adaylarını yetiştiren kaynaklardan biri olması nedeniyle bir yüksek öğrenim kurumu tercih edilmiştir. Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşturulan deney grupları ile iki yıllık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Her iki yılda da deney gruplarının karşılaştırılabileceği kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aynı fakülte ve bölüme aynı yıllarda benzer puanlarla yerleşmiş; benzer yaş grubunda; üç yıl süresince aynı eğitimi almış ve almakta olan; benzer ortamlarda yaşamlarını sürdüren son sınıf öğrencilerinden oluşturulmuş, grupların homojenliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yalnızca evcilleştirilmemiş oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen uygulamanın başında ve sonunda beş faktör kişilik testi her iki gruba da ön ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre uygulamaya katılan deney grubu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir değişime rastlanmadığı sonucu elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine ilişkin karşılaştırmada ise ilk yıl kontrol grubu lehine bir farklılık tespit edilmiş; ikinci yılda anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir. Yani uygulamanın deney grubu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencileri ile uygulama sonrasında gerçekleştirilen mülakat ve akademik başarıya ilişkin elde edilen veriler tematik kodlamalı içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bu nitel bulgularında öğrencilerin görüşleri uygulamaya katılım, oyun algısı, kişisel gelişim ana temalarında toplanmıştır. Kişisel gelişim ana teması altında kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme, liderlik, iletişim, takım çalışması, özgüven, sinerji ve motivasyon alt temaları ön plana çıkmıştır. Bu temalar araştırmamızın çerçevesini oluşturan “takım çalışması, liderlik ve iletişim becerileri” açısından oyunların etkililiğine ilişkin kanıtları sunmaktadır.

Öğrencilerin tamamına yakını böyle bir uygulamaya ilk defa katılmış ve eğlence, merak, ikinci yılda da daha çok arkadaş tavsiyesi ile gönüllü olmuştur. Uygulama ile birlikte öğrencilerin oyun algılarında değişim yaşandığı bulgulanmıştır. Uygulama öncesi oyunları yalnızca eğlence aracı gibi algılayan öğrenciler uygulama sonrasında oyunların öğretici yönünü keşfetmişlerdir. Öğrenciler aslında oyun oynarken ne kadar çok şey öğrendikleri, teorik bilgileri uygulama fırsatı buldukları, bu kadar öğretici olabileceklerini hiç düşünmediklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Oyunlar aracılığıyla öğrenciler kişisel gelişimleri açısından; kendilerinin dışarıdan nasıl algılandıklarının farkına varmışlar, yeteneklerini nasıl kullandıklarını görme fırsatı bulmuşlar, olumsuz yönlerini fark edip değiştirme girişimlerinde bulunmuşlar ve bilmedikleri yönlerini keşfetmişlerdir. Liderlik bunların başında gelmektedir. Liderlik potansiyellerinin farkına varan öğrenciler nasıl lider olarak rol aldıklarını, liderlerin oyunların içerisinde nasıl ortaya çıktığını görmüşlerdir. İletişim açısından da öğrenciler hem gruptaki diğer arkadaşlarını tanıma, onlarla etkili bir iletişim içerisine girme, hem de kendi fikirlerini çekinmeden belirtme anlamında gelişmeler yaşamışlardır. Grupla oynan oyunlarda öğrenciler nasıl bir takım olunacağını öğrenmiş, takım içerisinde nasıl bir görev üstlenebileceklerini, takım içerisinde uyumun nasıl sağlanacağını görmüşler ve arkadaşlarıyla güçlerini birleştirdiklerinde daha etkili sonuçlara ulaşabileceklerini fark etmişlerdir.

Mülakatlarda ortaya çıkan kişisel gelişim ana teması altındaki liderlik, takım çalışması, iletişim, strateji, kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme, özgüven, motivasyon, oyun algısı temaları öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yönelik sınavlarda vermiş oldukları cevapların içerik analizinde de bulgulanmış ayrıca kaos yönetimi, cinsiyet temelli farklılaşma mülakatta belirtilmeyen temalar olarak ortaya çıkmıştır. Oyunlar bazında değerlendirme sonuçlarında ana araştırma konusunu oluşturan liderlik, takım çalışması ve iletişim becerileri burada da öncelikle bulgulan temalar olmuştur.

Buradaki bulgularda da oyunlarla öğrenciler, takım çalışmasının ne olduğunu ve bir takımla uyumlu çalışmanın nasıl başarılacağını öğrenmişler, ileride iş hayatında yer alacakları takımlarda nasıl roller üstlenebileceklerini ve nasıl

çalışabileceklerini görmüşlerdir. Bu bulgular oyunların takım çalışması açısından etkililiğine ilişkin kanıtları oluşturmaktadır. Öğrencilerin liderlik potansiyellerine ilişkin kendilerinde farkındalık oluşmuş, liderler doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkmış ve takım arkadaşlarını yönlendirmiş, liderler bazı özellikleriyle grubun içinden sıyrılmış, liderlik yarışları yaşanmıştır. Tüm bu ulaşılan bulgular oyunların liderlik potansiyelleri üzerindeki etkililiğine işaret etmektedir. Oyunlar, örgüt içi iletişim, sözsüz iletişim başta olmak üzere öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine, iletişimin yalnızca sözcüklerle değil bedenle de kurulabildiğinin ve bunun öneminin fark edilmesine katkı sağlamıştır. Öğrenciler, beden diline de dikkat etmeyi, onu okumayı ve kullanmayı deneyimlemişlerdir. Bulgularda, kendilerini ifade etme biçimleri, arkadaşlarıyla olan iletişimleri, kendi beden dillerini kontrol edebilme ve kişilerin beden dillerine dikkat etme iletişim becerileri açısından kaydedilen gelişmelere ilişkin bulgulardır.

Kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme anlamında öğrenciler yine kendilerini dışarıya nasıl yansıttıkları, dışarıdan nasıl algılandıkları; kendilerini doğru yansıtıp yansıtmadıklarına dair analiz etme ve kendilerinin farkında olmadıkları yeteneklerinin farkına varma fırsatı bulmuşlar; öğrenciler kendilerini yanlış yansıttıklarını düşündükleri yönlerini değiştirme yönünde girişimlerde bile bulunmuşlardır. Oyunlarla birlikte öğrenciler stratejinin, rakibi gözlemlemenin, doğru strateji belirlemenin özellikle işletmeler açısından önemini kavramışlardır. Öğrenciler, oyunlarda liderin ya da takım arkadaşlarının birbirlerini nasıl motive ettiğini görmüş; oyun sırasındaki yaşanan karmaşanın yönetimini ve bunun üstesinden gelmeyi deneyimlemiş yani kaos yönetimini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler tüm bu deneyimlemeler ve elde ettikleri başarılarla özgüven artışı yaşamış; hatalarını fark edip nedenlerini araştırmış ve sorgulamışlar, hatalarından derslerler çıkartmışlardır.

Sonuçlarda dikkat çeken bir başka bulgu ise özellikle yapı oyununda kız öğrencilerin dikkatini çeken cinsiyet temelli iş dağılımı olmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilerin liderliği üstlenip stratejileri oluştururken, kendilerinin genelde yapının süsleme işleri ile görevlendirildiklerini belirtmişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerin rol dağılımlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Oyunlara uygulanan içerik analizi bulgularında da erkeklerin strateji, dikkat nitelikli oyunları ağırlıklı

olarak oynadıkları, kızların oyunlarının ise beceriye dayalı oyunlar olduğu ortaya çıkmıştı. Lever'in ve Erikson'un farklı zamanlarda, farklı yöntemlerle ve farklı kültürlerde yürüttüğü çalışma sonuçlarında da kız ve erkek çocukların oyunları arasında farklılık olduğu; kızların oyunlarının daha beceriye dayalı iken erkeklerin oyunlarının daha karmaşık olduğu bulgulanmıştı. Görülüyor ki araştırmamızda gerçekleştirilen iki ayrı içerik analizinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Uygulamalar sürecindeki tüm deneyimlemelerde öğrenciler oyun oynarken, dış dünyadan soyutlanıp kendilerini oyunla yarattıkları dünyaya vermişler; kendilerine adeta “ikinci yaşam (second life)” alanı oluşturmuşlardır. Bu alanda öğrenciler olmak istedikleri, olabileceklerini düşündükleri rollere bürünmüşler, kendilerini sınamışlar; kendi yeteneklerinin farkına varmışlar, onları kullanma fırsatı yakalamışlardır. Öğrencilerin oyunlarla birlikte bazı şeyleri uygulama girişimleri, onlardaki kazanımların algılarında değişim veya farkındalığın ötesinde davranış boyutunda gerçekleştiğine ilişkin kanıtları oluşturmaktadır. Hatta uygulamada yer verilen oyunlardan birisinin bir öğrencinin katıldığı iş görüşmesinde karşısına soru olarak gelmesi ve buna hazırlıklı olmanın özgüveni içerisinde öğrencinin hemen yanıtlayabilmesi, yapılan uygulamanın öğrencilere iş hayatında neler katabileceğinin bir göstergesi niteliğindedir.

Uygulamanın devamlılığı konusunda öğrencilerin tamamının görüşü böyle bir uygulamanın ders olarak devam etmesi; hatta her yıl ve zorunlu ders olarak devam etmesi yönündedir. Bunun gerekçesi olarak da teorik derslerin pratik bir uygulaması olması, teoride öğrenilenlerin uygulama sayesinde kalıcılığının artması, dört yıllık teorik eğitimin uygulaması olarak kendilerini iş dünyasına hazırlaması ve kendilerini tanıma fırsatı yaratması olarak belirtilmiştir. Bu bulgular, üniversitelerin yönetimle ilgili bölümlerinde yürütülmekte olan ders programlarının yeniden yapılandırılması gerektiği; öğrencilerin alternatif uygulamalarla teoriyi pratiğe dönüştürmesi için fırsat yaratılabileceği ve bunun başarılı olabileceğini göstermektedir. Yeniden yapılanmalarla AB'nin eğitim reformları çerçevesinde Türkiye'nin de katıldığı Bologna Sürecine yüksek öğrenim çıktıları ve öğrenci yetkinlikleri bazında da katkı sağlanması mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk/gençlerin ev/sokaklarda oynadıkları evcilleştirilmemiş olarak nitelendirilen oyunların insan kaynakları geliştirmede etkililiği açısından nicel yöntemle göre anlamlı herhangi bir etkisinin olmadığı; ancak nitel yöntemle göre ise uygulamada yer alan oyunların iletişim becerileri, takım çalışması, liderlik, kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme, özgüven, motivasyon, strateji gibi açılardan öğrenciler üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Oyunların etkililiği, öğrenciler açısından yalnızca algısal boyutta bir farklılık oluşturmakla kalmamış, bazı noktalarda davranış boyutunda gerçekleşmiştir. Nicel ve nitel yöntemle ulaşılan bu farklı bulguların yöntembilim araştırmaları açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ayrıca, insan kaynakları çalışmaları yürüten örgütlerin uyguladıkları yöntem ve tekniklere kaynak zenginliği sağlaması beklenmektedir. Öte yandan ilk kez yapılan içerik analizi ile oyunların farklı disiplinlerden çalışmalara çıkış noktası oluşturması, oyunların yönetim bilimi alanında yeni yaklaşımlara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda önerilerimiz:

- Geleceğin yönetici ve girişimci adaylarını en nitelikli bir şekilde yetiştirme amacıyla hareket eden üniversitelerin özellikle yönetimle ilgili bölümlerinde yürütülmekte olan ders programlarını yeniden yapılandırarak öğrencilerin teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmesi için fırsat yaratacak alternatif yöntemlere daha fazla yer vermesi;
- Üniversitelerde yürütülen eğitim programları ve kişisel gelişime yönelik etkinliklerde aktif öğrenmeyi sağlayan oyunlara yer verilmesi;
- İnsan kaynağını geliştirme faaliyetleri yürüten işletmeler ve eğitim-danışmanlık şirketlerinin yöntemlerini zenginleştirmek adına evcilleştirilmemiş oyunları bir kaynak olarak değerlendirmesi ve bu alanda halkbilim uzmanları ile birlikte çalışmaları;
- Sosyal bilimler alanında yapılacak çalışmalarda insan faktörünün pek çok değişkenden etkilendiği göz önüne alındığında araştırma sonuçlarının doğru ölçümlenebilmesi için yalnızca tek bir yöntemin değil, nicel ve

nitel içerikli yöntemlerin birlikte kullanımının tercih edilmesi olarak belirtilebilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

- Aktan, C. (1999). 2000’li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri (4): İnsan Mühendisliği. İstanbul:TÜGİAD Yayını.
- Alberts, D. S. ve D. S. Papp. (1997). The Information Age: An Anthology on Its Impact and Consequences. Virginia: CCRP Publication Series.
- And, M. (2003). Oyun ve Bügü- Türk Kültüründe Oyun Kavramı. Genişletilmiş 1. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arda, I. ve S. Levent. (2008). Her Güne Bir Oyun. 3. baskı. İstanbul: YKY.
- Arsunar, F. (1955). Türk Çocuk Oyunlarından Örnekler. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Aydın, B., M. Akbağ, S. Tuzcuoğlu, L. Yayıcı ve M. Ağır. (2005). Gelişim ve Öğrenme. B. Aydın (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aykaç, B. (1999). İnsan Kaynakları Yönetimi ve İnsan Kaynaklarının Stratejik Planlaması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi- Teknikler ve Örnek Çalışmalar. 2. baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binark, M. ve G. Bayraktutan Sütçü. (2008). Kültür Endüstrisi Ürünü Olarak Dijital Oyun. İstanbul: Kalkedon Yay.
- Bingöl, D. (1997). Personel Yönetimi. Üçüncü Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Bingöl, D. (2006). İnsan Kaynakları Yönetimi. 6. Baskı. İstanbul: Arıkan Basım, Yayım, Dağıtım.
- Bolton T. (2002). Human Resource Management an Introuction. Reprinted. UK: Blackwell Business.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel Desenler. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Canman D. (1995). Çağdaş Personel Yönetimi. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Canman, A. D. (1965). Çağdaş Personel Yönetimi. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. No: 260.
- Carrel, M. R., N. F. Elbert ve R. D. Hatfield. (1995). Human Resource Management-Global Strategies for Managing a Diverse Work Force. Fift edition. NJ: Prentice Hall.
- Cooper, A. (2003). “Entrepreneurship: The Past, The Present, The Future”. Handbook of Entrepreneurship Research. Part:1. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Daşçı, S. (2008). Avrupa Resminde Çocuk İmgesi. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Desimone, R.L. ve D. M. Haris. (2002). Human Resource Development. Philadelphia.

- Dinçer, Ö. (1992). Örgüt Geliştirme Teori, Uygulama ve Teknikler. 1. Baskı. İstanbul: Timaş Basım.
- Erdoğan, İ. (2007). Pozitivist Metodoloji- Bilimsel Araştırma Tasarımı-İstatistiksel Yöntemler-Analiz ve Yorum. 2. Baskı. Ankara: Erk Yayınları.
- Eren, E. (2007). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. 10. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- Ergin, C. (2002). İnsan Kaynakları Yönetimi- Psikolojik Bir Yaklaşım. 2. Baskı. İş ve Yönetim serisi-11. Ankara: Academyplus Yay.
- Erikson, H. E. (1963). Childhood and Society. Second edition. New York: W. W. Norton & Co.
- Fındıkçı, İ. (2009). İnsan Kaynakları Yönetimi. 7. Basım. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gander, M.J. ve H. W. Gardiner. (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi. 3. Baskı. B. Onur (Edt). A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur (çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (orijinal yayın tarihi: 1981).
- Geray, H. (2006). Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş-İletişim Alanından Örneklerle. 2. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gerbic, P. (2006). What About Flexible Learning And Ict? – A Review Of Technology Based Flexible Learning In Tertiary Education. Private Bag 9. New Zealand: Auckland University of Technology.
- Gibb, S. (2002). Learning and Development Processes, Practices and Perspectives At Work, Bristol. Palgrave Macmillan Ltd.
- Gitman, J. L. ve C. McDaniel. (2008). The Future of Business: The Essentials to Building Your Career. 4th edition. USA: Cengage Learning published.
- Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hargreaves, P. ve P. Jarvis. (2000). The Human Resource Development Handbook. Revised edition. USA: Stylus Publishing.
- Huizinga, J. (2006). Homo Ludens – Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme. M. A. Kılıçbay (Çev.). 2. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (orijinal yayın tarihi: 1938).
- İbicioğlu, H. (2011). İnsan Kaynakları Yönetimi (Geleneksel ve Stratejik Perspektif). 3. Baskı. Ankara: Alter Yay.
- İnan, Y. B., M. Bilgin ve M. K. Atıcı. (2007). Gelişim Psikolojisi- Çocuk ve Ergen Gelişimi. 2. Baskı. Ankara: Pegem Yay.
- Jessop, B. (2005). Hegemonya, Post Fordizm ve Küreselleşme Ekseninde Kapitalist Devlet. B. Yazar ve A. Özkazanç (çev.). Politika Dizisi: 53, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Johnson, L. L., D. T. Yawkey ve F. J. Christie. (1987). Play and Early Childhood Development. NY: Harper Collins Publishers.

- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. 3. Baskı. Ankara: Asil Yayın.
- Koçel, T. (1989). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lester, S. ve W. Russell. (2010). Children's Right To Play: An Examination Of The Importance Of Play In The Lives Of Children Worldwide. Working Paper: 57. The Hague. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Mankin, D. (2009). Human Resource Development. UK: Oxford University Pres.
- McDaniel, O. D. ve D. H. Brown. (2001). Manual for Media Trainers- A Learner-Centred Approach. Malasia: Asia-Pacific Institute for Broadcasting Development (AIBD) and UNESCO.
- Miller, H. P. (2008). Gelişim Psikolojisi Kuramları, Z. Gültekin (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Miller, V. A. (1987). The History Of Training. İm Rl L. Craig (Ed.), Training and development handbook: A guide to human resource development (3 rd Ed.), New York: McGraw-Hill.
- Myers, D. W. (2004). 2004 U.S. Master Human Resources Guide. Chapter 33. Chicago- IL-US: Publisher: Catherine Wolfe, CCH Incorporated.
- Noe, R. A. (2008). İnsan Kaynaklarının Eğitimi& Geliştirilmesi. C. Çetin (çev.). 4. Baskı. İstanbul: Beta.
- Oğuz, Ö. ve P. Ersoy. (2005). Türkiye'de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları. No:4. Ankara: Gazi Üniv. THBMER Yayını.
- Onur, B. (2006). Toplumsal Tarihte Çocuk. 2. Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Opie, I. A. (1993). The People In The Playground. New York, USA: Oxford University Pres.
- Opie, I. A. ve P. M. Opie, (1969), Children's Games in Street an Playground: Chasing, Catching, Seeking, Volume:I, Oxford University Press.
- Özdemir, N. (2006). Türk Çocuk Oyunları. 1. Baskı. I. Cilt. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve Oyun (Çocuğa Oyunla Yardım). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgen, H. Ve A. Yalçın. (2010). İnsan Kaynakları Yönetimi- Stratejik Bir Yaklaşım. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özkalp, E. ve Ç. Kirel. (2005). Örgütsel Davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını (149).
- Palmer, M. ve K. T. Winters. (1993). İnsan Kaynakları. D. Şahiner (çev.). İstanbul: Rota Yayınları- Kişisel Gelişim Ve Yönetim Dizisi.

- Pellegrini, D. A. Ve D. F. Bjorklund. (1998). Applied Child Study- A Developmental Approach. 3 rd Edition. London: IEA Publishers.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Seyrek, H. ve M. Sun. (1991). Çocuk Oyunları. İzmir: Mey Ofset.
- Silberman, M. (2010). Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips. Third edition. C. Auerbach (assisted). San Francisco-CA-US: Pfeiffer.
- Sims, R. R. (2006). Human Resource Development: Today And Tomorrow. Connecticut-US: Information Age Publishing.
- Stone, R. J. (2005). Human Resource Management. 5 th Edition. John-Wiley Publishing.
- Swanson, A. R. ve E. F. Holton III. (2001). Foundations of Human Resource Development. First Edition. San Francisco: Berrett Koehler Published.
- Telman, N. Ve A. Adanalı. (2009). Başarıya Giden Yol Oyundan Geçer- İş'te Oyun-Çalışma Hayatında Zihinsel ve Bedensel Becerileri Geliştirmeye Yönelik Oyunlar, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Temple, J. (2001). Growth Effect of Education on Social Capital in the OECD Countries. No: 33. OECD Economic Studies.
- Terr, L. (2000). Sevgi ve Çalışmanın Ötesinde Oyun Yetişkinler İçin Neden İhtiyaçtır. M. Köseoğlu (çev.). 1. basım. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1993). Boş Zamanlar Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları- No: 174.
- Tortop, N., B. Aykaç, H. Yaman ve A. Özer. (2007). İnsan Kaynakları Yönetimi. 2. Baskı. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tulsian, P. C. ve S.D. Tulsian. (2005). Tulsian's Commercial Studies and Applications- for Class X. 2nd revised edt. Delhi: Ratna Sagar.
- Watkins, K. (1991). Facilitating Learning İn The Workplace. Geelong Australia: Deakin University Press.
- Werner, M. J. ve R. L. Desimone. (2009). Human Resource Development. 5th Edition. USA: South-Western Cengage Learning.
- Werther, Jr B. W. ve K. Davis. (1993). Human Resources and Personnel Management. Fourth Edition. US: McGraw-Hill International Editions.
- Wertsch, V. J. (1990). "The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind". L. C. Moll (ed.). Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. First Published. UK: Cambridge University Press.
- Wilson, J. P. (2005). Human Resource Development: Learning & Training For Individuals & Organizations. Second Edition. UK: Kogan Pace Publisher.

- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design and Methods. 1st.ed. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Makaleler:

- Aguinis, H. ve K. Kraiger. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations and Society. Annual Reviews Psychol. 60, 451-474.
- Akman, E. ve İ. Güler. (2008). Biyomedikal Mühendisliğinde Uzaktan Eğitim Çalışmaları. Bilişim Teknolojileri Dergisi. 1.2, 47- 52.
- Aktan, C. ve M. Tunç. Bilgi Toplumu ve Türkiye. http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/degisim/aktan-tunc-bilgi-toplumu.pdf (08.08.2011).
- Alauf, M. (1991). What do We Mean By Skills?. Vocational Training. 2.1191, 30-33.
- Altınkaş C. B. (2008). Sanat ve Oyun. Üniversite ve Toplum- Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. 8.3.
- Arslan, Y. ve N. Bulgu. (2010). Socialization Via Play. Pamukkale Journal of Sport Sciences. 1.1, 8-22.
- Aydın, H.(2001). Eğitim İletişimi Alanının Alt Uzmanlık Dalları. Kurgu Dergisi. 18, 199-219.
- Bass, B. M. (1994). Continuity and Change in the Evolution of Work and Human Resource Management. Human Resource Management. 33.1, 3-5.
- Benligray, S. (2006). Bilgi Teknolojisi Sektöründe İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelistirilmesine Yönelik Faaliyetlerin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi. 2, 31-54.
- Bennet, E. E. ve L. L. Bierema. (2010). The Ecology of Virtual Human Resource Development. Advances in Developing Human Resources. 12.6, 632- 647.
- Binark, M. (t.y.) Dijital Oyunlar: Sektör-İçerik Ve Oyuncular. <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/89.pdf> (09.08.2011).
- Brewer, D. P. ve K. L. Brewer. (2010). Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model. Journal of Education For Business. 85, 330-335.
- Chishome, L. (2000). Symposium on Non Formal Education - Report, the Symposium on Non-Formal Education. Strasbourg: European Youth Centre.
- Çiftçi, M., H. Baysal ve M. Atatorun. (2011). Human Resources Planning in Organizations: A Content Analysis on Harmonization of Supply with Demand. International Journal of Arts & Sciences (IJAS). Praha: Prague Conference.

- Demirci, K., M. Derya, E. Özler ve B. Girgin. (2009). Beş Faktör Kişilik Modelinin İşyerlerinde Duygusal Tacize (Mobbing) Etkileri- Hastane İşletmelerinde Bir Uygulama. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. 12.1-2, 13-39.
- Demirkaya, H. (2006). Tarım Toplumundan Bilgi Toplumuna İnsan Kaynakları Yönetiminde Değişim. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 27, 1-23.
- Duman, A. (2003). Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10, 1-13.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories From Case Study Research. *The Academy of Management Review*. 14.4, 532-550.
- Elkind, D. (1978). Erik Erikson: İnsanda Gelişimin Sekiz Evresi. A. Dönmez (çev.). *Dialogue*. 11.1, 3-13.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi*. 15.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine-I. *Milli Eğitim Dergisi*. 1, 102-119.
- Erturgut, R. (2008). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*. 1.2, 79-85.
- Fink R. S. Bilişsel Gelişimde Düşsel Oyunun Rolü. M. Artar ve F. O. Zorlu (çev.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 27.2, (orijinal baskı tarihi 1994), 941- 954.
- Garavan, T. N. (1997). Training, Development, Education and Learning: Different or The Same?. *Journal of European Industrial Training*. 21.2, 39-50.
- Gilley, W. J. ve S. A. Egglend. (2001). Principles of human resources development reading. MA: Addison- Wesley'den aktaran H. Aydın. *Kurgu Dergisi*. 18. (orijinal baskı tarihi 1989), 199-219.
- Goldberg, L. R. (1999). "IPIP"- The 1452 IPIP Items In Alphabetical Order With Their Means And Standard Deviations. [http: / / ipip. ori. org / 1452. htm](http://www.ipip.ori.org/1452.htm) (16.10.2011).
- Goldberg, L.R. (1981). Language and invidual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*. 1.
- Gülnar, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19, 259-271.
- Gürol, M. ve T. Sevindik. (2004). Uzaktan Eğitimin Teknoloji Boyutu. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-9.
- Harel, G., H., ve Tzafrir, S., S. (1999). The Effect of HRM Practices on the Perceptions of Organizational and Market Performance of the Firm. *Human Resource Management*. 38.3.
- Haslinda, A. (2009). Envolving Terms of Human Resource Management and Development. *The Journal of Internetal Social Research*. 2.9, 180- 184.

- Karagül M. ve M. Masca. (2005). Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. 1, 37-52.
- Karakütük, K. (1997). İnsan Kaynakları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30.1, 115-132.
- Karancı, A.N., G. Dirik ve O. Yorulmaz. (2007). Reliability and Validity Studies of Turkish Translation of Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated. Turkish Journal of Psychiatry. 18.3, 1-7.
- Karmel, P. (1984). Education and Training for Work and Living. The Australian Journal of Education. 28.2, 190-201.
- Kavak, N. ve F. Köseoğlu. (2007). Yapılandırıcı Rol Oynama Öğretim Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 27.2, 309-325.
- Kazan, Ş. ve K. Ş. Kırçık. (2004). Dünden Bugüne Burdur'da Oynanan Çocuk Oyunları. Halkbilimi'nde Çocuk. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi HAMER I. Halkbilim Sempozyumu. 113, 179- 239.
- Klandt, H. ve C. Volkmann. (2006). Development and Prospects of Academic Entrepreneurship Education in Germany. Higher Education in Europe. 31.2.
- Köklü, N. (1994). Örnek Olay Çalışma Metodları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 27.2.
- Kriemadis, T. ve A. Kourtesopoulou. (2008). Human Resource Training And Development: The Outdoor Management Development Method. Strategic Management International Journal 4.1, 31-44.
- Kuchinke, P. K. (2010). Human Development as a Central Goal for Human Resource Development. Human Resource Development International. 13.5, 575-585.
- Lever, J. (1978). Sex Differences In The Complexity Of Children's Play And Games. Northwestern University American Sociological Review. 43, 471-483.
- Louie, K. (1984). Salvaging Confucian Education (1949-1983). Comparative Education. 20.1, 27-38.
- Mercin, L. (2005). İnsan Kaynakları Yönetiminin Eğitim Kurumları Açısından Gerekliliği ve Geliştirme Etkinliği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 4.14, 128-144.
- Miller, D. (2006). Strategic Human Resource Management in Departman Stores: An Historical Perspective. Journal of Retailing and Consumer Services. 13.2, 99-109.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. M.T. Bağlı (çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37.2, 137-164.
- Niemann, H. (1991). On The Historical Development of Playthings (Oyuncağın Gelişim Tarihi) B. Onur (Çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24.1, 55- 61.

- Okuyan Y. H. (2004). Burdur'un Geleneksel Çocuk Oyunları ve Çocuk Gelişimine Katkıları. Halkbilimi'nde Çocuk. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi HAMER I. Halkbilim Sempozyumu. 113, 267- 287.
- Olaniyan, D. A. ve L.B. Ojo. (2008). Staff Training and Development: A Vital Tool for Organisational Effectiveness. European Journal of Scientific Research. 24.3, 326-331.
- Orhan, K. (2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa'da İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımlarının Bir Karşılaştırılması: Avrupalı İnsan Kaynakları Yaklaşımı Mümkün müdür?. Ege Akademik Bakış. 10.1, 271-301.
- Ortak Yapım. (1992). Tarih Boyunca Oyunlar ve Oyuncaklar (Troits Historiques de Jeux et Jouets - Toys and Games Throughout History). B. Onur (çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 25. 2, (orijinal yayın tarihi 1982), 365- 386.
- Ögülmüş, S. (1991). İçerik Çözümlemesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24.1, 213-228.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. Gazi Üniv. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. 22, 94-100.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarında Fonksiyonel Oyuncu- EBE. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2.6, 481-492.
- Pamir, İ. (1996). Jean Piaget. Türk Psikoloji Bülteni. 2 .4, 65-67.
<http://www.turkpsikolojibulteni.com> (22.05.2010).
- Pedersen, C. (2000). HRD- Much More than Just Training!. Noosa: Australian Institute of Training & Development Qld/NT Annual Conference. 1-6.
- Piaget, J. (1991). Ergenlikten Yetişkinliğe Bilişsel Gelişim. Z. S. Kavsaoğlu (çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24.1, 59-69.
- Pufall, B. P. ve E. Pufall. (2008). The Relationship Between Play and Culture. Human Development. 51.5-6, 390-398.
- Rubin, H. K. (1982). Early Play Theories Re-visited: Contributions to Contemporary Research and Theory. Contributions to Human Development. 6, 4-14.
- Shaw J. (2011). Are Corporate Universities the Answer?. Corporate Universities the Answer Training and Development.
- Smith, P. K., M. Takhvar, N. Gore ve R. Vollstedt. Küçük Çocuklarda Oyun: Tanımlama, Sınıflandırma ve Ölçme Sorunları. M. T. Bağlı(çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 27.2. (orijinal yayın tarihi 1994), 975-987.
- Somer, O. ve L.R. Goldberg. (1999). The Structure of Turkish Trait Descriptive Adjective. Journal of Personality and Social Psychology. 76 .3, 421-450.
- Somer, O., M. Korkmaz ve A. Tatar. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. Türk Psikoloji Dergisi. 17.49, 21-33.

- Stagnitti, K. (2004). Understanding Play: The Implications for Play Assessment. Australian Occupational Therapy Journal. 51, 3-12.
- Steiner, J. Vera ve M. Holbrook. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. Educational Psychologist. 31.3/4, 191-206.
- Ünal, L. I. (1994). İşbaşında Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 27.2, 753-770.
- Verenikina, I., P. Harris ve P. Lysaght. (2003). Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development. Australian Computer Society.
- Yang, D., D.Yang ve Y. Sun. (2009). The Game Analysis On The Input Of Human Resources Development Between Enterprise And Employees. Intelligent Systems and Applications- ISA 2009. International Workshop on. 1.
- Yawkey T.D. ve S.T. Silvern. Çocuğun Okul ve Aile Çevresinde Yaşamboyu Süreci Olarak Oyun. . M. Özyürek (çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 13.1, (orijinal yayın tarihi: 1980), 425-442.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İş Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. 8.2, 196-211.
- Yılmaz, S. (2005). Birbirimizi Anlamanın Bir Yolu Olarak Oyun ve İnsan İlişkisi- Her İletişim Biraz da Oyundur. Düşünceler Dergisi. 1.1.

İnternet Kaynakları:

- E-Learning: E- Learning'i Masaya Yatırdık. (t.y.)
<http://www.hrdergi.com/search2.asp?titleID=815> (22.08.2011).
- A Brief History Of The MBA Degree In The United States. (t.y.)
<http://www.mbas.com/articles/a-brief-history-of-the-mba-degree-in-the-united-states.html> (2010-07-30).
- A History of Training and Staff Development. (t.y.)
http://www.slais.ubc.ca/courses/libr559f/05-06-wt1/portfolios/k_csoko/projects/training_and_staff_development.pdf (22.08.2011).
- Andersen, A. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi ile Personel Yönetimi Arasındaki Farklar. www.insankaynaklari.com (14.09.2011).
- Bassi, L., P. Harrison, J. Ludwig ve D. McMurrer. (2004). The Impact of US Firms' Investments in Human Capital on Stock Prices. Unpublished.
<http://www.mtdiablostd.org/Resources/Documents/Meetings/2010-07%20Gina%20Jesse%20Impact%20on%20Stock%202004%20research-Bassi.pdf> (28.12.2011).
- Başer, G. Outdoor Eğitimler. (t.y.)
<http://www.humankapital.com.tr/goster.asp?kim=14&GORUS=1> (17.08.2011).
- Canman, D. (t.y.) Yönetimde Duyarlılık Eğitimi. TODAİE: 125-133.
<http://yayin.todaie.gov.tr/goster.php?Dosya=MDUwMDUz> (10.08.2011).
- Gillert, A. Intercultural Learning. (t.y.) www.training-youth.net (12.12.2007).

- GMC. (t.y.) <http://www.gmcturkiye.com/pages.php?page=history> (17.08.2011).
- Hofstede, G. (1983). <http://geert-hofstede.com/turkey.html>: (24.07.2011).
- How to Write a Case Study What is a Case Study?. (t.y.)
www.gttp.org/docs/HowToWriteAGoodCase.pdf (16.08.2011).
- Human Resource Management (a). (t.y.)
http://www.niceindia.com/qbank/BA_1654_HUMAN_RESOURCE_MANAGEMENT_NT.pdf (17.08.2011).
- Human Resource Management (b). Topic:5. (t.y.) <http://lms.oum.edu.my/e-content/BBPP1103/content/07095854Topic5HRmgmt.pdf> (17.08.2011).
- ITDE, Introduction To Training Development And Education. Lesson1. (t.y.)
<http://managementtrainingcourses.org/Lesson01IntroductionToTrainingDevelopment&Education.pdf> (02.08.2011).
- İnsan Kaynakları Yönünden Eğitime Bakış. (1998).
<http://www.hrdergi.com/tr/dergi/mart-1998/insan-kaynaklari-yonunden-egitime-bakis/1282.aspx> (16.08.2011).
- Khalil, M. (2007). Human Resource Training and Development: Expense or Investment?. The Certified Accountant. 2 nd Quarter. 30.
<http://www.lacpa.org.lb/Includes/Images/Docs/TC/newsletter30/9.%20Manal%20Khalil.pdf> (02.08.2011).
- LEE Monica, A Refusal to Define HRD. (t.y.)
<http://northumbria.openrepository.com/northumbria/bitstream/10145/34932/2/A%20Refusal%20to%20define%20HRD.pdf> (04.08.2011).
- LİKYA. Outdoor. (t.y.) <http://likyayonetimakademisi.blogspot.com/2008/06/likya-liderlik-yry-2008.html> (18.08.2011).
- MBA Tarihçesi. (t.y.) <http://www.globalvizyon.com/universite/mba-tarihcesi-766/>, (22.08.2011).
- Rump J. Human Resource Management. (t.y.) [http://web.fh-ludwigshafen.de/rump/home.nsf/Files/4F56A124B3A901F9C1256F07003511B4/\\$FILE/Skript%20Human%20Resource%20Management.pdf](http://web.fh-ludwigshafen.de/rump/home.nsf/Files/4F56A124B3A901F9C1256F07003511B4/$FILE/Skript%20Human%20Resource%20Management.pdf) (25.12.2011).
- Salvi S. S. What is Training and Development?, (t.y.)
https://www.amherst.edu/offices/human_resources/training/whatistraining (22.08.2011).
- Soyseçkin, İ. Siberuzamda Bir Dünya: Mudlarda Toplumsal Cinsiyetin Şekillenışı. (t.y.) <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/89.pdf> (09.08.2011).
- Wikipedi. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi. (t.y.)
http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitimin_tarihsel_geli%C5%9Fimi (22.08.2011).
- www.worldgmc.com (16.12. 2011).
- Ekspres Kargo'da Eğitim Portalı, <http://www.infinityteknoloji.com/icerik/express-kargoda-egitim-portali.html> (14.12.2011).
- <http://www.derinegitim.com.tr/default.asp?x=3&sayfaid=4> (28.11. 2011).

- http://www.iett.gov.tr/haber_detay.php?nid=807 (11.10. 2011).
- <http://www.yukseklisans.com.tr/uzaktanegitim2.php> (25.12. 2011).

Sözlük, Tez, Rapor:

- Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü. (2009). Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. Ankara: Matus Basımevi.
- İK Yönetim Terimleri Sözlüğü-
www.rcbadoor.com/makalevekitaplar/insankaynaklari.htm (02.08.2011).
- MEB. (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi- Oyun Etkinliği I. Ankara.
- Kelly J. (1998). Human Resource Management. The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior. Revised Edition. N. Nicholson (Editing). C. Cooper&C. Argyris (edt.). R. Schuler&A. H. Van De Ven (Advisory edt.). UK: Blackwell Business.
- Undy, R. (1998). Trainability Testing See Training. The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior. Revised Edition. N. Nicholson (Editing). C. Cooper&C. Argyris (edt.). R. Schuler&A. H. Van De Ven (Advisory edt.). UK: Blackwell Business.
- World Economic Forum. (2010). The Global Competitiveness Report 2010-2011, www.weforum.org (11.09.2011).
- World Economic Forum. (2011). The Global Competitiveness Report 2011-2012, www.weforum.org (11.09.2011).
- Kong, Y. J. (2009). A Comparison Of The Practices Used By Human Resource Development, Professionals To Evaluate Web-Based And Classroom-Based Training Programs Within Seven Korean Companies. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Ohio State University.
- Sleight, D. A. (1993). A Developmental History of Training in the United States and Europe. nonpublished article. www.msu.edu/~sleightd/trainhst.html (14.09.2011).
- Capital Dergisi. (2009). Kariyer Kavşağı. Temmuz 2009 Eki.
- AA Haber, (4 Aralık 2011). Girişimci Oranı İkiye Katlandı. <http://www.aa.com.tr/tr/kategoriler/ekonomi/105384-girisimci-orani-ikiye-katlandi> (30.12.2011).
- Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. The Qualitative Report. 3.2. www.nova.edu (15.11.2011).
- Hough, L. M.ve Ones, D. S. (2001). The Structure, Measurement, Validity, and Use Of Personality Variables İn Industrial. Work, and Organizational Psychology. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.). Handbook of industrial work and organizational psychology, 1. London: Sage, (233–377).

EK 1: Oyunlar Kodlama Yönergesi

1. Oyunun oynandığı/derlendiği bölge
 - (1) Marmara
 - (2) Ege
 - (3) İç Anadolu
 - (4) Akdeniz
 - (5) Karadeniz
 - (6) Doğu Anadolu
 - (7) Güneydoğu Anadolu
2. Niteliği bakımından oyun türü
 - (1) Strateji
 - (2) Dikkat
 - (3) Zeka
 - (4) Yetenek/Beceri
 - (5) Ritüel
 - (6) Diğer
3. Oynayanlar açısından oyun türü
 - (1) Takım oyunu
 - (2) Bireysel oyun
4. Oyundaki cinsiyet ağırlığı
 - (1) Kız
 - (2) Erkek
 - (3) Birlikte
5. Oyun Sahası
 - (1) İç mekan
 - (2) Dış mekan
6. Oyun için bir malzemeye ihtiyaç var mı?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır
7. Oyun Aracı olarak malzeme
 - (1) Asıl araç
 - (2) İkincil araç
8. Oyun sahası çizimi
 - (1) Hedef olarak
 - (2) Oyun aracı olarak
 - (3) Sınır olarak
 - (4) İşaret yeri olarak
 - (5) Diğer
9. Takımlar nasıl oluşturuluyor?
 - (1) Liderlerin seçimi
 - (2) Oyuncuların tercihi
 - (3) Kura
 - (4) Diğer
10. Oyunda lider var mı?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır
11. Oyunda lider nasıl belirleniyor?
 - (1) Oyuncu özelliği
 - (2) Oyuncunun kendi tercihi
 - (3) Yarışma/Sayışma
 - (4) Diğer
12. Oyuna başlama sırası nasıl belirleniyor?
 - (1) Sayışmaca yöntemi
 - (2) Yarışma/Kura
 - (3) Liderin tercihi
 - (4) Oyuncu Özelliği
 - (5) Diğer
13. Oyuna ilk başlayan
 - (1) Avantajlı
 - (2) Dezavantajlı
 - (3) Hiçbir etkisi yok
14. Oyunda ebe var mı?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır
15. Ebe kaç kişi
 - (1) Tek kişi
 - (2) İki ve daha fazla
 - (3) Takım
 - (4) Diğer
16. Ebe seçimi nasıl yapılıyor?
 - (1) Gönüllü olarak
 - (2) Sayışma/tekerleme
 - (3) Yarışma/Atışma
 - (4) Diğer
17. Ebeğin oyundaki konumu
 - (1) Avantajlı
 - (2) Dezavantajlı
18. Ebeğin oyundaki rolü
 - (1) Aktif (Ebe mücadele vererek ebelikten kurtulabiliyor)
 - (2) Pasif (ebelikten kurtulması diğerlerinin başarısızlığına bağlı)
19. Oyuncular için ödül
 - (1) Oyunun sonunda
 - (2) Oyun devam ederken
 - (3) Hem içinde hem de sonunda
 - (4) Ödül yok
20. Oyuncular için ceza
 - (1) Oyunun sonunda
 - (2) Oyun devam ederken
 - (3) Hem içinde hem de sonunda
 - (4) Ceza yok
21. Oyunun sona ermesi
 - (1) Oyuncuların isteği ile
 - (2) Belirli bir süre bitiminde
 - (3) Belirlenen koşul sağlandığında
 - (4) Diğer
22. Oyun sürecine oyuncular
 - (1) Müdahale edebiliyor (durdurma, dokunulmazlık yaratma gibi)
 - (2) Hiçbir şekilde müdahale yok
23. Oyunda sözcüklerin kullanımı
 - (1) Tekleme ile
 - (2) Yazı/ çizim yolu ile
 - (3) Anahtar kelime ile
 - (4) Diğer
24. Dilsel yeteneğin gelişimini destekliyor mu?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır
25. Bilişsel yeteneğin gelişimini destekliyor mu?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır
26. Sosyal yeteneğin gelişimini destekliyor mu?
 - (1) Evet
 - (2) Hayır

EK 2: Beş Faktör Kişilik Testi

Sayın katılımcı,

Bu soru formu, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan doktora tez çalışmasının bir parçasıdır. Bu ölçekte Goldberg'in Beş Faktör Kişilik Modeli çerçevesinde oluşturulmuş kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Vereceğiniz cevaplardan elde edilen bilgiler kesinle saklı kalacak, bu bilgilerle tezin amacına yönelik genel değerlendirmeler yapılacak ve kimliğinizin açıklanmayacağını önemle belirtiyor, çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyoruz.

Uzm. Hatice Baysal

Doktora Öğrencisi

Aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan 1-Tamamen Katılıyorum 2-Katılıyorum 3-Kararsızım 4- Katılmıyorum 5- Kesinlikle katılmıyorum Seçeneklerinden birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekmektedir. İfadelerin doğru veya yanlış yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza ilk gelen cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan cevap olacaktır.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Etrafıma neşe saçırım					
2	Saldırgan birisiyim					
3	Her şeye daima hazırlıklıyım					
4	Kolay stres olmam					
5	Kelime haznem geniştir					
6	Başkalarının yanında kendimi rahatsız hissedirim.					
7	Meraklı birisiyimdir					
8	Eşyalarımı dağınık bırakırım					
9	Çoğu zaman rahatımdır					
10	Soyut fikirleri anlamakta zorlanırım					
11	Başkalarının yanında kendimi rahat hissedirim					
12	Diğer insanların problemleri beni ilgilendirmez					
13	Detaylara dikkat ederim					
14	Durumum hakkında endişeliyim					
15	Geniş bir hayalgücüm vardır					
16	Arka planda kalırım					
17	Başkalarının fikirlerine ilgi gösteririm					
18	Düşüncelerim dağınıktır					
19	Nadiren kederlenirim					
20	Önemsiz fikirlerle ilgilenmem					
21	Konuşmaları başlatan kişiyimdir					
22	Başkalarıyla az ilgilenirim					

23	İşlerimi bir an önce yaparım					
24	Kolaylıkla endişelenirim					
25	Mükemmel fikirlerim vardır					
26	Az konuşurum					
27	Yumuşak kalpliyimdir					
28	Aldığım şeyleri yerine koymayı unuturum					
29	Durumumdan rahatsız değilim					
30	İyi bir hayalgücüm yoktur					
31	Toplantılarda farklı insanlarla konuşurum					
32	Diğerleri beni ilgilendirmez					
33	Düzenli biriyimdir					
34	Kolay tedirgin olurum					
35	Bir şeyleri kolayca anlarım					
36	Dikkat çekmeyi sevmem					
37	Başkalarına zaman ayırırım					
38	Görevlerimden kaytarırım					
39	Nadiren rahatsız olurum					
40	Kompleksli insanlardan uzak dururum					
41	Dikkatimi toplayamam					
42	Anlaşılması zor biriyimdir					
43	Bir planı takip ederim					
44	Ruh halim çok değişir					
45	Kelimeleri kullanmakta zorlanırım					
46	Etrafımda yabancılar varken sessiz kalırım					
47	Başkalarının duygularını anlayabilirim					
48	Görevlerimi ihmal ederim					
49	Nadiren çılgınlık yaparım					
50	Bir şeyleri hayal etmekte zorlanırım					
51	Kolay arkadaşlık kurarım					
52	Başkalarının duygularına kayıtsız kalırım					
53	İşimde titizimdir					
54	Ruh halim sık sık değişir					
55	Bir şeyleri derinlemesine düşünmek için zaman harcamam					
56	Diğer insanlara yaklaşmakta zorlanırım					
57	İnsanlara kendilerini rahat hissettiririm					
58	Zamanımı boşa harcarım					
59	Kolaylıkla tedirgin olurum					
60	Zor metinleri okumaktan kaçınırım					
61	Sorumluluk alırım					
62	Diğerlerinin mutluluklarını umursarım					
63	Bir plana göre hareket ederim					
64	Sık sık kendimi keyifsiz hissederim					
65	Fikirlerle doluyumdur					
66	Çok fazla konuşmam					
67	Başkalarını nasıl cesaretlendireceğimi bilirim					
68	Orta yolu tercih ederim					
69	Çok kolay sinirlenirim					
70	Bir konuyu derinlemesine araştırmam					
71	İnsanları nasıl etkileyeceğimi bilirim					
72	Çocukları severim					
73	Her şey devam ettiği sürece mükemmeldir					
74	Kolay panik olurum					
75	Sohbetlerimi daha samimi hale dönüştürürüm					

76	Duygularımı dışa vuramam					
77	Neredeyse herkesle aram iyidir					
78	Ciddi olarak işe başlamak zor gelir					
79	Tehdidi hemen anlarım					
80	Olayları kolayca kavrarım					
81	İnsanların yanında rahatımdır					
82	Herkese karşı iyi sözler söylerim					
83	Plan yaparım ve ona bağlı kalırım					
84	Duygusal yoğunluğumla başa çıkarım					
85	Pek çok bilgiyle başa çıkabilirim					
86	Çok özel bir insanım					
87	Minnettarlığımı gösteririm					
88	Odamı dağınık bırakırım					
89	Alıngan birisiyim					
90	Pek çok şeyde iyiyimdir					
91	Birisinin önderlik etmesini beklerim					
92	Kendimden önce başkalarını düşünürüm					
93	Düzenli olmayı severim					
94	Sorunlarımın içinde kaybolurum					
95	İlgi çekici şeyleri okumayı severim					
96	Sosyal durumumu/ statümü kullanmada ustayımdır					
97	Yardım etmeyi severim					
98	Etrafı toparlamaktan hoşlanırım					
99	Bir şeyler hakkında dır dır ederim					
100	Bir şeyleri yapmanın yeni bir yolunu bulmayı severim					

EK 3: SDÜ Etik Kurul Kararı

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Kararları

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
29.04.2011	21	2

1- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi Uzman Hatice BAYSAL'ın "İnsan Kaynakları Geliştirmede Geleneksel Çocuk/Genç Oyunlarının Kullanılabilirliği-Hizmet sektöründe bir uygulama" başlıklı doktora tezi hk.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi Uzman Hatice BAYSAL'ın "İnsan Kaynakları Geliştirmede Geleneksel Çocuk/Genç Oyunlarının Kullanılabilirliği-Hizmet sektöründe bir uygulama" başlıklı doktora tezinin kapsam ve uygulama açısından etik ilkelere ve insan haklarına uygun olduğuna,

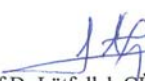
Mevcutun oybirliği ile karar verildi.


Prof.Dr.Mehmet KITIŞ
Başkan


Prof.Dr.Faruk TURHAN
Üye

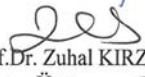

Prof.Dr.Songül SAMAN GÜL
Üye


Prof.Dr.İdris OĞURLU
Üye

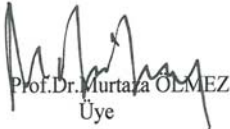

Prof.Dr.Lütfullah GÜNDÜZ
Üye


Prof.Dr. Nilgün GÖKTÜRK BAYDAR
Üye


Prof.Dr.Serpil PEHLİVAN
Üye


Prof.Dr. Zuhal KIRZIOĞLU
Üye


Prof.Dr.Ziya GENÇEL
Üye


Prof.Dr. Murat ÖLMEZ
Üye


Prof.Dr.İsmail Hakkı GÖKSOY
Üye

(GÖKENCİ)
Prof.Dr.Şaban SİTEMBÖLÜKBAŞI
Üye


Prof.Dr.M.Feri ÖZGÜNER
Üye

(GÖKENCİ)
Doç.Dr.Yüksel METİN
Üye


Yrd.Doç.Dr.Muttalip ÖZCAN
Başkan Yrd.


29.04.2011
Gül Emine ŞENER
Raportör

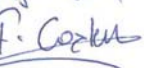
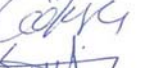
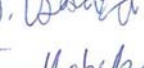
EK 4: Öğrenci Yazılı İzinleri

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda Doç.Dr. H. İlker Çarıkçı danışmanlığında Uzm. Hatice Baysal'ın yürütmekte olduğu "İnsan kaynakları Geliştirmede Geleneksel Çocuk/Genç Oyunlarının Uygulanabilirliği- Hizmet Sektöründe Bir Uygulama" isimli doktora tez çalışması çerçevesinde yürütülecek olan ve araştırmaya ilişkin bilgilerin tarafıma verildiğini, uygulama derslerine katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğimi, araştırma çerçevesinde kullanılacağı beyan edilen görüntü ve ses kayıtlarının uygulama süresince alınmasına ve yine araştırma çerçevesinde yapılan anketlere gönüllü olarak iştirak ettiğimi kabul ve beyan ederim.

26.1.2011

Adı Soyadı:

İmza:

Sevda Üstündağ	
Erden KOPARAN	
Yasin MERCAN	
Bilal PEKTAŞ	
Ahmet ERGÜROL	
FİLİZ COŞKUN	
Emine ATEŞ	
Talant KURBAN	
Gökce ÖZGÜR	
Hatice ÖZALGA	
Agah BAŞDEĞİRMEN	
Zümrüt AYDIN	
Savaş GÖKSEK	
Serpil ÖZTÜRK	
Sevil ÖZKARA	
Habibe ÇALIŞKAN	
Özlem SEKER	
Özgün ERGÜNER	
Gökhan ÇATAKLAYA	
Duygu SEYHANLI	

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda Doç.Dr. H. İlker Çarıkçı danışmanlığında Uzm. Hatice Baysal'ın yürütmekte olduğu "İnsan kaynakları Geliştirmede Geleneksel Çocuk/Genç Oyunlarının Uygulanabilirliği- Hizmet Sektöründe Bir Uygulama" isimli doktora tez çalışması çerçevesinde yürütülecek olan ve araştırmaya ilişkin bilgilerin tarafıma verildiğini, uygulama derslerine katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğimi, araştırma çerçevesinde kullanılacağı beyan edilen görüntü ve ses kayıtlarının uygulama süresince alınmasına izin verdiğimi ve yine araştırma çerçevesinde yapılan anketlere gönüllü olarak iştirak ettiğimi kabul ve beyan ederim.23.02.2010

Adı Soyadı:

İmza:

İhsan GAVDIR

Hakan Demirkan

İyşnep KÜÇÜKOĞLU

Eren MALKOÇ

ORHAN SÖNMEZ

Karem Yılmaz

Ali COŞKUN

Aziz ÖZKAN

Burak SEVİNİŞ

Mefkûre BİZOY

Jeda PUJNER

MUSTAFA BAYKARA

Yasemin ÇIKDIR

Kebem ÖZERİSOĞLU

Erden YILDIR

YUNUS PALA

İhsan GAVDIR

Hakan Demirkan

İyşnep KÜÇÜKOĞLU

Eren MALKOÇ

ORHAN SÖNMEZ

Karem Yılmaz

Ali COŞKUN

Aziz ÖZKAN

Burak SEVİNİŞ

Mefkûre BİZOY

Jeda PUJNER

MUSTAFA BAYKARA

Yasemin ÇIKDIR

Kebem ÖZERİSOĞLU

Erden YILDIR

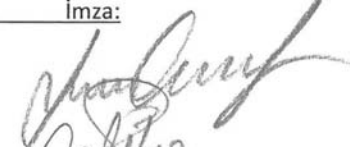
YUNUS PALA

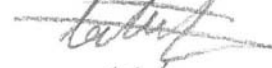
Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda Doç.Dr. H. İlker Çarıkçı danışmanlığında Uzm. Hatice Baysal'ın yürütmekte olduğu "İnsan kaynakları Geliştirmede Geleneksel Çocuk/Genç Oyunlarının Uygulanabilirliği- Hizmet Sektöründe Bir Uygulama" isimli doktora tez çalışması çerçevesinde yürütülecek olan ve araştırmaya ilişkin bilgilerin tarafıma verildiğini, uygulama derslerine katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğimi, araştırma çerçevesinde kullanılacağı beyan edilen görüntü ve ses kayıtlarının uygulama süresince alınmasına izin verdiğimi ve yine araştırma çerçevesinde yapılan anketlere gönüllü olarak iştirak ettiğimi kabul ve beyan ederim.23.02.2010

Adı Soyadı:

İmza:

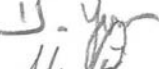
Abdüssamed İZ
Zelha KARAMAKI
Betül YİĞİT
Sevgi ARSLAKI
Bilgehan BZTÜRK
BASAK GÜNEY
Okan UUREK
Burcu KORDAS
Abdullah İBİS
Cihat CECİL
Dğur YOSUN
Merve ÖZKAN
Ahmet TEZCAN
Halil ŞAŞMAZ
Okan BORAN
Sibel ERDAS

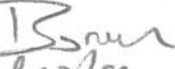
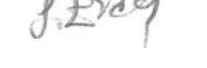










EK 5: Uygulamaya İlişkin Ayrıntılar

Uygulamalara ilişkin ayrıntılarda, her hafta yer verilen oyun, oyuna ilişkin kısa bilgiler, oyunda öğrencilerin davranışlarına ilişkin gözlemlere yani deney grubunun uygulama dönemi süresince hangi oyunlarda hangi öğrencilerin ön plana çıktıkları, kimlerin hangi oyunlarda aktif olarak rol aldıkları, ne tür stratejiler izledikleri yönünde her hafta uygulamalar sonrasında tutulan “Gözlem Günlüğü” notlarına yer verilmiştir. Uygulama esnasında kaydedilen fotoğraflar da uygulama ayrıntılarının görsel olarak zenginleştirmektedir. Uygulamaya ilişkin notlar her yıl için ayrı ayrı verilmiştir.

I. Yıl Uygulama Notları

Deneyisel çalışmanın uygulama planına son şekli verilerek, bahar yarısında 34 öğrenci ile birlikte 8 Şubat 2010 tarihinde başlanmış ve 24 Mayıs 2010 tarihine kadar devam etmiştir. Uygulama için daha az sayıda öğrencinin olduğu küçük grup düşünülmüş, ancak öğrencilerden gelen yoğun talep ve uygulamaya katılma yönündeki isteklilikleri göz önünde bulundurularak 34 kişilik bir deney grubu öğrencilerin deyimiyle “oyun grubu” oluşturulmuştur. Uygulamanın ilk haftasında ön test olarak: Beş Faktör Kişilik Testi deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Öğrencilere uygulama süresince görüntü kayıtlarının alınacağı ve bu kayıtların sadece bilimsel çalışmada kullanılacağı bilgisi verilerek öğrencilerden kayıt alınması için izin istenilmiş, sözlü ve yazılı izinleri alınmıştır. Böylece uygulama süresi boyunca video kayıtları yapılmış, fotoğrafları çekilmiştir. Bu fotoğraflar uygulama sona erdiğinde öğrencilerle paylaşılmış ancak görüntü kayıtları verilmemiştir.

BİRİNCİ HAFTA: Ben Kimim Oyunu

Oyunların ilk haftasında hilal şeklinde hazırlanan sınıf ortamında öğrencilerin kendilik tanımlamalarının nasıl olduğu ve arkadaşlarının onları nasıl tanımladığını görmeye yönelik “Ben Kimim” oyunu oynandı. Oyunun zevkli bir şekilde oynanması için değişik şapkalar alındı. Bir öğrenci sınıf dışına çıkartılarak arkadaşları bu kişiyi kiminle özdeşleştirebileceklerini aralarında tartışıp yazar, şair, bilim insanı,

siyasetçi, gazeteci gibi isimlerden birini belirlediler. Hakem olan öğrenci bu ismi bir kağıda yazarak şapkanın üzerine yapıştırdı ve sınıf içerisine çağrılan öğrenciye bu şapka giydirildi. Kim olduğunu bulabilmek için öğrenci arkadaşlarına sırayla “ben kimim?” sorusunu yöneltti. Arkadaşlarından aldığı cevaplarla bu kişiyi bulmaya çalıştı.

Burada öğrencilerin arkadaşları ile özdeşleştirecekleri kişiler konusunda tartışırken daha çok kişilik özelliklerini ön planda tuttukları gözlemlendi. Çok yakından tanımadıkları kişiler için fiziksel özellikler yani görünüşü belirleyici oldu. Öğrenciler kişileri özdeşleştirecekleri kişileri bulmakta zorlandılar. Daha çok popüler isimler üzerinde durdular. Tarihi kişilikler veya bilim dünyasından isimler, ya da gazeteciler çok fazla yer almadı. Bu alanlardan çok fazla kişiyi tanımadıklarını belirttiler.

Ben Kimim oyununda KÖ James Hetfield; YP babacan tavırları nedeniyle İbrahim Tatlıses’e benzetildi. Ata Demirel –HŞ esprili olduğu için, Saba Tümer- SE gülmesi benzetildi, Elif Şafak- MÖ, Fazıl Say- CÇ ile zeki ve entelektüel tarafı nedeniyle benzetildi.

İKİNCİ HAFTA: Tilki Oyunu

Uygulamanın ikinci haftasında strateji geliştirme ve zor durumlarla başa çıkabilme özelliklerini geliştirme bağlamında eşit olmayan güçler arasındaki mücadele üzerine kurulu olan bir strateji oyunu “Tilki”ye yer verildi. Öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çeken bu oyun sonrasında öğrenciler arkadaşlarıyla oynamak için internette oyunu araştırdıklarını ancak bulamadıklarını belirttiler.

Öğrenciler ikiye bölünmüş gruplar halinde beş masada karşı karşıya geldi. Oyunla ilgili kısa bilgiler verilerek oyunun kuralları hakkında açıklamalar yapıldı. Oyunla ilgili kurallarda değişiklik yapılabileceği belirtildi ancak herhangi bir değişiklik talebi gelmedi. Isınma turlarının ardından karşılaşmalar başladı. YP mücadele edecek kişilerin kura ile belirlenmesini önerdi. Kura çekimi için isimleri kağıtlara yazan YP, arkadaşlarının yardımıyla ikili mücadele edecek isimleri belirledi. Her masa için öğrencilerden bir kişi de hakem olarak yer aldı ve oyunun kurallara uygun oynanmasını sağlamak üzere görevlendirildi.

AC ve AÖ'nün karşılaşmasında kazlarla oynayan AC ilk oturumda, tilki ile ikinci oturumda oyunu kazandı. MB oyunda ister tilki ister kazları seçsin her defasında oyunu almayı başardı. Bu MB'nin iyi stratejiler kurduğunu işaret ediyor.

Diğer gruba da oyun hakkında bilgiler verildi ve ısınma turlarının ardından aynı şekilde beş masada mücadele edecek kişiler kura yöntemine gidilmeden doğal olarak belirlendi. Masalarda oyunun kurallarına göre oynanmasını sağlamak üzere hakemler görevlendirildi.

Bu grupta HŞ ve OB'nin karşılaşmada birbirlerini stratejik hamleleri ile oldukça zorladıkları dikkat çekti. BG ve AB'nin karşılaşmasında ise hakem BÖ dikkatli tavrı ile AB'nin yanlış hamlesini fark etti. AB hamleleri ile tilki olarak oynayan BG'yi köşeye sıkıştırıp hamle yapamayacak konuma getirmeye hazırlanırken BG buradan kurtulmayı başardı ve oyunu kendi lehine çevirerek oyunu aldı. BG'nin bu başarısı onun kendine güven noktasında büyük bir adım atmasını sağladı. Oyunun en kritik noktasında oyunu kazandıracak stratejiyi kurması ve kazandığında “ben bunu başardım” diye bağırması, özgüven kazandığının göstergesiydi. Kendi gücünü keşfetti. AT ve UY'nin karşılaşmaları da oldukça zorlayıcıydı. UY'nin kendine göre iyi bir strateji geliştirip AT'yi zorlaması dikkat çekti.

Oyunda iki kişi karşılıklı bireysel mücadele verirken, öğrenciler eşit olmayan güçler arasındaki mücadelede aslında sahip olunan güçler değil asıl önemli olanın doğru stratejiyi uygulamak olduğunu belirttiler. Çünkü, avantajlı gördükleri taraf olduklarında yanlış strateji ile nasıl yenildiklerini, avantajsız gördükleri güçle doğru stratejiyi uyguladıkları taktirde nasıl güçlü olan tarafı yenebildiklerini fark ettiler.

ÜÇÜNCÜ HAFTA: Jenga Oyunu

Uygulamanın üçüncü haftasında takım olarak mücadele verilen bir oyun “Jenga” seçildi. Oyun hakkında kurallar birlikte belirlendi. Oyunda yarım saatlik süre içerisinde en yüksek kata ulaşanın oyunu kazanacağı, iki el ile oynamanın yasak olduğu, takımdaki herkesin mutlaka oynaması gerektiği ancak pas deme hakkının bulunduğu yalnız bunu üst üste iki kez yapamayacağı, dokunulan bir tahtanın alınması gerekmediği ancak düzeltilmeden aynen bırakılması gerektiği oyunun kuralları olarak belirlendi.



Öğrencilere takımları oluşturma yöntemi olarak iki seçenek sunuldu. Kura yöntemi veya takım liderlerini belirleyip liderlerin takımlarını seçmesi. Öğrenciler kura yöntemini tercih etti. Bu yöntem oylama sonucu çoğunluğun benimsediği görüş olarak uygulandı. Süreyi tutması ve oyunu başlatması için bir hakem; her iki

gruptan da diğer grubun oyunu kurallara göre oynayıp oynamadıklarını denetlemeleri için birer denetimci belirlendi. İki takıma ayrılan oyuncular takım çalışması, takımın içerisinde lider olarak kimin ön plana çıkacağı, takımı liderin doğru yönlendirip yönlendiremeyeceği, zaman baskısına karşı stres yönetimi, strateji oluşturma gibi konularda performanslarını görme fırsatı buldular.

İki gruba ayrılan öğrenciler kendi takımlarının stratejisini oluştururken diğer takımı da kontrol etmekten geri kalmadı. Birinci oturumda ilk grubu oluşturan 6 kişi: MB, ZKÇ, YP, AÖ, KG, BS idi. ZKÇ



takımla uyumlu çalıştı. MB stratejist özelliği ile yine takımda öncü rolündeydi. YP'nin oldukça heyecanlı olduğu gözlemlendi. Oyun sırası gelen arkadaşlarına uyarılarda bulunurken, strateji kurma noktasında o da etkili bir isim olarak ön planda yer aldı.



İkinci grubu oluşturanlardan HK'nın oyuna fazla katılmadığı, biraz uzakta durmayı tercih ettiği görüldü. Oyunun içinde çok az yer aldı. İkinci grup 20. Kat civarında kulesi yıkılınca tüm motivasyonunu kaybetti. Oyunu bıraktı ve birinci grubun kaçınıcı kata kadar çıkabileceğini ve nasıl strateji

oluşturduğunu gözlemlemeye başladı. Bir süre sonra jenga taşlarını yeniden dizip yeni bir oyun oynamaya başladılar.

DÖRDÜNCÜ HAFTA: Atları İdare Et Oyunu

Dördüncü haftada ilk olarak Hollandalı tarihçi Johan huizinga ve oyunun toplumsal işlevi üzerine düşünceleri paylaşıldı. Isparta'da da oynandığı bilinen “Esir Almaca” oyunu, yönetsel yetkinlikler açısından analiz edildi. Daha sonra, atları idare et isimli oyun oynandı. Güven temeline dayalı oyun hakkında bilgiler verildi. Daha sonra ikişer kişilik gruplara ayrılan öğrenciler arkadaşlarına güveni; oyun alanındaki ortamı ilk kez gören yönlendirici öğrencinin gözleri bağlı arkadaşını doğru yönlendirip yönlendiremeyeceğini sınadılar.



Oyun alanının hazırlanması için 4 kişilik gönüllü bir ekip oluşturuldu. Geriye kalanlar sınıftan dışarıya çıkartıldı. Hazırlık ekibi, önce sıraları karıştırarak, labirent tarzı geçiş yolları oluşturdu. Daha sonra gazete kağıtları, beyaz, kırmızı, lacivert, mavi, pembe ve sarı renklerdeki kağıtlar buruşturularak sıraların aralarına rastgele saçıldı. Oyun alanı hazırlandıktan sonra, oyuncuların oyun alanını görmemeleri için sınıf dışında ikişerli gruplar oluşturuldu ve iki kişiden birinin gözü bağlanarak gruplar sınıf ortamına alındı. Gruplara oyunun kuralları anlatıldı ve yarışmanın 30 dk sürmesine karar verildi. Hazırlık grubu, oyun başlamadan önce hangi renkteki kağıdın kaç puan değerinde olacağına karar verdi. Kağıtların puanları az olana en fazla olmak üzere belirlendi.



Oyuncuların gözlerinin iyi bağlanıp bağlanmadığı kontrol edildikten sonra, tüm oyuncular oyun ortamına alınarak oyun başlatıldı. Gözleri bağlı olan oyuncular arkadaşlarının yönetiminde yerlere, sıraların üstlerine ve içlerine yerleştirilmiş kağıtları topladılar. Daha sonra her grubun toplamış olduğu puanlar tek tek hesaplandı.



İkinci grupta ZK ve AU'nun oluşturduğu takım birinciliği elde etti. ZK, kağıtların farklı renklerde ve farklı sayılarda olabileceğini fark edip, az sayıdaki renkli kağıtları toplama yönünde bir strateji izlediğini, böylece de en yüksek puanı aldıklarını belirtti. Her iki uygulama grubundaki tüm öğrencilerden yalnızca ZK bu ayrıntıyı fark ederek, oyunu kazanma yönünde bir strateji geliştirdi. BÖ, oyuncuların puan hesaplamalarında sorunsuz ve çok sistemli bir yönetim gerçekleştirdi.



BEŞİNCİ HAFTA: Tabu Oyunu

Beşinci hafta öğrencilerin uzun zamandır oynamayı istedikleri TABU-XL oynandı. Tabu oyunu iletişim becerilerini test etmeye yönelikti. Oyunda iki takım halinde yarışan öğrenciler hem sözlü iletişim hem de beden dili açısından kendileri ve arkadaşlarının ne düzeyde olduklarını görme fırsatı buldu.

İlk grupta oyunun yönetimi MB'ye verildi. MB oyunun kurallarının açıklığa kavuşturulması ve diğer oyunculara açıklanması konusunda KÖ'den yardım aldı. MB'ya tüm sorumluluk ve yetki verildi. MB'nın hem sınıf hem de oyunun yönetiminde son derece başarılı olduğu görüldü.





İkinci grupta oyunun yönetimi ise UY'ye devredildi. UY oyunun kurallarını arkadaşlarıyla birlikte okuyarak analiz etti ve oyunu başlattı. Oyun esnasında takıldığı yerlerde tekrar kurallara dönerek yeniden yorumladı. Oyunu yönetmekte başarılıydı. CÇ'nin oyun kuralı gereği

tahtada çizerek anlatması gereken kelimelerde, çizim yönünden gayet başarılı olduğu ve arkadaşları tarafından çizimleri ve anlatma tarzı açısından başarılı bulunduğu belirtildi. Çizerek anlatmada en başarılı olan isim ise AT oldu, çok hızlı ve anlamı net biçimde verecek çizimlerle arkadaşlarına yaklaşık 12 kelime anlatabilmeyi başardı. Bu her iki grupta da çizilerek anlatılabilen en çok kelime oldu. AT'nin özgüven kazandığı gözlemlendi. BK grubun liderliğini üstlendi. İletişim becerileri açısından da dikkat çeken BK bu yeteneğini öncü olma yönünde de kullanabiliyor. Tüm oyuncuların oyuna katılım açısından istekli oldukları gözlemlendi.



ALTINCI HAFTA: Üç Nokta ve Katil Kim Oyunları

Altıncı hafta, oyunun kurallarını öğrencilerin kendilerinin okuyup öğrenmeleri, daha sonra oyunun kurallarını değiştirerek geliştirmeleri; kuralları yeniden oluşturmaları istenildi. Oyunun sistemini çözme konusunda farklı yöntemler deneyen öğrenciler ilginç tespitlerde bulundular. Burada öğrencilere, var olan kuralları çözme, değiştirme yani kuralları esnetme ve yeniden kural koyma yönünde yetiler geliştirmeleri çerçevesinde fırsat verildi.



İlk oyun üç nokta'da öğrenciler 3 gruba ayrılıp önce oyunun kurallarını kendileri okuyarak analiz etmeye çalıştılar. Daha sonra oyun malzemelerini alarak ikişerli gruplar halinde oyunu oynamaya başladılar. Oyunun kitaptaki kuralları dahilinde oynandığında çabuk tıkanıldığını ve bittiğini belirttiler. Bu nedenle oyuna yeni kurallar getirerek oynamaları istendi. Bazıları çıkış noktasını dikkate alarak oynadı ve oyunun uzun süre devam edebileceğini gördü. Bazıları çıkış olarak 4 bazıları da 5 kuralı ile oynadı. Oyunun kuralları değiştirilerek oynamaya devam edildi ve değişen kurallarla birlikte oyunun yönünün nasıl değişebileceğinin görülmesi yönünde iyi bir uygulama oldu.

İkinci grup, oyunla ilgili pek çok alternatif geliştirdi. Oyunu RUB ve AU dıştan iç bölgeye doğru oynama stratejisi geliştirerek farklı bir yaklaşım sergilediler. Ayrıca düz çizgiler yerine dalgalı çizgilerle oynayarak sanatsal bir görünüm elde ettiler. HŞ ve CÇ, oyunun başlangıç noktalarının yerleştirilme stiline göre oyunun bitme hamlelerinin sayısının değiştiğini fark ettiler ve bu yönde oyunu farklı alanlardan başlatarak oynadılar.



UY aslında hiç kimsenin fark etmediği ve gözlerden kaçan bir ayrıntıyı yakaladı. Eğer 3 çıkış çizgisinin dışında oyun oynanırsa oyunun asla bitmeyeceğini buldu... ki bu doğru bir tespitti. Çünkü oyunda tek nokta ilmek şeklinde kendisiyle bağlanabiliyordu. Eğer 4 çıkış noktası verilirse bu oyunun sonsuza dek uzaması anlamına geliyordu. Oyunun sistematığını çözen UY oldu. UY'nin strateji oyunlarında özellikle sistemi çok çabuk çözebildiği, ince ayrıntıları fark edebildiği gözlemlendi. Sistem işleyişlerini çözme, şifre çözme yönünde oldukça başarılı bir isim.



Bu oyunun ardından, öğrenciler ikinci bir oyuna daha katıldılar. Öğrenciler yuvarlak oluşturacak bir oturma düzeninde alana yerleştiler. Hazırlanan kâğıtlar -bir katil, bir polis ve geriye kalanlarının ise kurban olduklarını belirten- öğrenciler tarafından çekilip, katilin polise yakalanmadan yalnızca göz kırparak olabildiğince çok kurban öldürmesi çerçevesinde stratejiler geliştirerek oynadılar. Öğrencilerin, farklı stratejiler geliştirdikleri ve bazı öğrencilerin beden dillerini kullanarak kendilerine polis havası verdikleri, bazı katillerin uyguladığı strateji ile arkadaşlarını şaşırttığı ve tahmin için oldukça az açık verdiği görüldü.

İlk grupta AC'ye oyunun kurallarını arkadaşlarına anlatması ve oyun malzemelerini hazırlaması için görev verildi. AC kuralları anlattı, malzemeleri hazırladı, oyunu başlattı ancak ilk oynamada oyunda başarılı olunamadı, karışıklık meydana geldi. Diğer oturumlarda katil hemen yakalandı. Daha sonra polis ve katil sayısının artırılmasına karar verildi. İkişer kişi olarak yazıldı. Oyun yeni şekliyle de oynandı. Oyunun oynanma istekliliği oldukça yüksekti. Öğrenciler oyunu tekrar tekrar oynadılar.





İkinci grubun oyun düzeninin daha iyi olduğu gözlemlendi. Oyunun kuralı herkes tarafından anlaşıldı ve karışıklık yaşanmadı. Katil ZK ile polis olan SA'nın yan yana denk gelmeleri ZK'nın biraz fazla sayıda 8 kişiyi öldürdükten sonra polise yakalanması ile sonuçlandı.

Bir sonraki oyunda katil olan RUB, çok güzel bir strateji izledi farklı konumlardaki kişileri öldürerek kim olduğunu gizlemeyi uzun süre başardı ve arkadaşlarını şaşırttı.

Bu grup da oyunu tekrar tekrar oynama konusunda ısrarlı davrandı.

YEDİNCİ HAFTA: Ben Paris'e Gittim Oyunu



Uygulamanın yedinci haftasında “Ben Paris'e Gittim” isimli hafıza oyununu oynandı. Bu oyun öğrencilerin hafızalarının ne kadar güçlü olduğunu ve ne kadar dikkatli olduklarını anlamalarına fırsat sağlama açısından önemliydi. Öğrenciler yine birbirlerini görecektir şekilde oturdular. Oyunun kuralları

birlikte belirlendikten sonra bir öğrenci Paris'ten bir nesne aldığını söyleyerek oyunu başlattı. Her öğrencinin kendinden önce söylenen bütün nesneleri sırasıyla sayıp sonra da kendisinin bir nesne eklemesi gerekiyordu. Grup yaklaşık 50 kelimeye kadar ulaşabildi. Bazı öğrenciler yapacakları her şeyi bir kenara not almanın kendi hafızalarına ne kadar kötülük ettiğini gördüklerini, bazıları da hafızalarının bu kadar iyi olduğunu bilmediklerini bu oyun sayesinde fark ettiklerini belirttiler.

İlk grupta oyunla ilgili kurallara birlikte karar verildi. Oyunda yanan kişinin yerinden kalkması kararlaştırıldı. Oyunda ZKÇ, beklenilenden daha iyi bir performans gösterdi. Son beş yarışmacı EY, ZKÇ, MY, MB ve KÖ oldu. Son ikiye MB ve EY kaldı. Birbirlerini oldukça zorladılar. EY biraz da



heyecanlanınca hata yaptı ve birinci MB oldu. EY oyunun sonunda “hafızamın bu kadar güçlü olduğunu bilmiyordum. Keşfetmiş oldum” diyerek kendinin de farkında olmadığı bir özelliğini keşfettiğini belirtti.

Eklenen kelimelere bakıldığında ise oldukça ilginç kelimeler tercih edildiği

görüldü. ZKÇ’nin bu başarısı ile kendine güveninin arttığı yönünde bir gözlemlerde bulunuldu. Oyun sonrasındaki değerlendirmelerde, kelimeleri unutmamak için söyleyen kişilerle, bir önceki ya da sonraki kelimelerle eşleştirildiği, hikâyeleştirildiği ve hafızada tutma konusunda bu yöntemlerin izlendiği belirtildi. Bu oyun sırasında kişiler arkadaşlarının söyledikleri kelimelere dikkat kesilirken kendi söyledikleri kelimelere dikkat etmedikleri için bazı kişiler kendi söyledikleri kelimeleri hatırlamakta zorlandılar.

İkinci grupta da oyun alanı olarak sandalyeler yuvarlak bir biçimde yerleştirilerek herkesin birbirinin yüzünü görebileceği bir şekilde oyun alanına yerleşmeleri sağlandı. Herkes yerini aldıktan sonra, oyuna başlamadan önce oyunla ilgili bütün kurallar açıklandı.



Oyunun kurallarından bazılarını kendilerinin belirleyebilmeleri yönünde esneklik sağlandı. Oyunda sırayla bütün kelimeleri sayamayan yani yanan kişinin oyun alanından dışarıya çıkması kararlaştırıldı. Oyunun kuralları ile ilgili herkesin hazır olduğu görüldükten sonra deneme

turnu oynandı. Bu deneme mahiyetindeki oyunu AB'nin başlatması istenildi. Mizahi yönü kuvvetli olan bir kişi olan HŞ oyunda bulduğu ilginç kelimelerle dikkat çekmeyi başaran kişiydi. Oyun esnasında ilk grubun 50 kelimeye yaklaştığı ve onların grubunun kaç kelimeye kadar çıkabileceklerini merak edildiğinin söylenmesi, grubu motive ederek bir yarışma havasının ortaya çıkmasına neden oldu. Bireysel yarışmalarının yanında grup olarak hedeflerini 50 kelimeyi geçme olarak koydular.



Deneme turundan sonra gerçek tura geçildi ve bu turu da başlatan HŞ Oldu. HŞ paraşüt aldım diyerek oyunu başlattı. Oyunda ZK'nın kelimeleri ezberleyerek, sırasıyla aklında tuttuğu gözlendi, çünkü ZK kelimeleri sayarken arkadaşlarının yaptığı gibi onlara bakarak değil, başını öne eğerek kelimeleri sırayla söylüyordu. İlk turun son oyuncusu AB'nin kelimeleri hatırlamakta zorlandığı gözlendi. OB, UY kelimeleri rahatlıkla arka arkaya sıralayabildiler. RUB ön hafızasının ne kadar zayıf olduğunu ve bugüne kadar yapması gerekenleri hep not tuttuğu için ne kadar hatalı davrandığının farkına vardığı belirtti. RUB kelimeleri hafızasında tutmakta zorlandı, kelimeleri sayarken takıldığı noktalar oldu. SA kelimeleri zaman zaman hatırlamakta zorlanırken, oyun ilerledikçe oyuna alıştı, daha rahat saymaya başladı. Oyunda ilk elenen OV oldu. Oyunda BG ve UY son ikiye kalan isimler oldu. Oyunu BG kazandı.

Oyuncular, genelde en son söylenen kelimeyi hatırlamakta ya da kendi söyledikleri kelimeleri hatırlamakta zorlandılar. Çünkü kendi söyledikleri kelimelere odaklanmamışlar, nasılsa kendimiz söyledik diyerek dikkat etmedikleri için kendi söylediği kelimeyi hatırlayamayanlar da oldu.



SEKİZİNCİ HAFTA: Dikkat Oyunu

Sekizinci hafta, dikkat yoğunluğunu ölçmeye yönelik olarak grup içerisinde gönüllü iki kişi sınıf dışarısına alınarak, kalan öğrenciler kendi aralarında kıyafet, takı gibi şeyleri değiştirerek, oturma yerlerini değiştirerek ve mekânda değişiklikler yaparak arkadaşlarının ne kadar dikkatli olduğunu ölçmeye yönelik tek oturumluk bir oyun oynadılar. Tek oturum olmasının nedeni oyunun içeriği öğrenildiğinde dışarıdaki oyuncunun ne araması gerektiğini bildiği için doğal olmayacağı, bilinçli bir bakış açısıyla oyunu oynayacağı varsayımdır.



DOKUZUNCU HAFTA: Yapı Oyunu



Uygulamanın dokuzuncu haftasında ise uygulamaya katılan tüm öğrenciler bir arada ders yapıldı. Oyuncular iki takım oluşturdular. Her iki gruba eşit şekilde dağıtılmasına dikkat edilerek çeşitli tahta parçaları ve 5'er kutu oyun hamuru verildi. Gruplara, estetiklik ve uzunluk ön planda olmak üzere kule yapmaları istenildi. Nasıl bir kule yapacaklarına karar vermeleri ve planlama yapmaları için 10 dk'lık süre verildi ve bu sürenin sonunda her iki grubun da 30 dk'lık süresi başlatıldı. Sürenin sonuna doğru, ek süre talebi dikkate alınarak 15 dk daha ek süre verildi. Bu sürenin bitiminde, ortaya çıkan kuleler jüri tarafından değerlendirilerek, estetik, yükseklik ve fonksiyonelliği de göz önünde bulundurularak puanlar verildi ve birinci belirlendi. Bu uygulamada kısıtlı bir zaman çerçevesinde belirli bir malzeme ile rakibi ile yarışma, rakibini gözlemleyebilme fırsatını değerlendirip değerlendiremeyecekleri; bir takım olarak organize olup olamadıkları, liderliği kimin üstlendiği, nasıl bir lider olduğu, problem çözme konusunda, örgüt içi iletişimde, yaratıcılıkta ne kadar yetenekli ve yeterli oldukları gibi konularda farkındalık yaratma sağlanması amacıyla bu tür bir uygulama yapıldı.



Gruplara birbirlerini görebilecekleri mekanda mı yoksa ayrı mekanlarda mı olmak istedikleri sorulduğunda her iki grup da rakiplerini görmek istediklerini belirttiler ve oyun aynı mekanda iki grup arasında gerçekleştirildi.



45 dk sonra oyunun bittiği her iki gruba da açıklandı. Değerlendirme için İİBF Dekanı Prof. Dr. Hasan İbicioğlu ile Doç. Dr. İlker Çarıkçı, dokuzuncu hafta uygulamasında bulundular. Oyunun sona ermesinden sonra bütün öğrenciler ve jüri, yapılan

kuleleri gördü ve fonksiyonelliği açısından ne tür bir yapı ortaya çıkartmaya çalıştıkları, amaçlarının ne olduğu, niçin böyle bir yapı gerçekleştirdikleri konusunda açıklamalarda bulundular. Her iki grubun yapıları hakkında bilgiler alındıktan sonra jüri değerlendirmeye geçti ve uzunluk, estetiklik ve fonksiyonellik olmak üzere 3 kategoride yapılar değerlendirildi. Değerlendirme sonrasında bir otel inşa eden grubunun yapısı birinciliği elde etti.



ONUNCU HAFTA: Dokuz Taş Oyunu



Uygulamada oynanan son oyun ise bir strateji oyunu olan “dokuz taş- cüz” gibi çeşitli adlarla bilinen oyundur. Bu oyunun özelliği oyunda henüz taşlar yerine dizilirken oyunun başlaması, oynayanların rakibini gözlemleyerek stratejilerini tahmin etme ve bu doğrultuda kendi stratejilerini oluşturma, risk alarak saldırgan oyun mu yoksa risk almadan daha savunmacı strateji uygulayarak daha pasif mi hareket edecek ve sonuçları ne olacak, tüm bunları içerisinde barındırmasıydı. Oyunun işleyişi ve hangi strateji izlendiğinde oyunu kazanma yönünde şansın arttığı doğrultusunda öğrencilerden bazıları tespitlerde bulundular.

İlk grup ikişer kişi olarak 4 oyun masası oluşturdu. Daha önceden hazırlanan oyun kartonları üzerinde farklı renklerdeki taşlardan 9 tane seçildi. Oyunun kuralları açıklandı. Oyunda BS hem kendi stratejilerini kurmakta ve hem de rakibinin stratejilerini takip etme konusunda oldukça iyiydi. Her iki açıdan da oldukça dikkatliydi.



AÖ genelde kendi stratejilerine odaklanırken rakibini izleyemedi ve oyunda yenildi. KÖ oyunun sistemi konusundaki çözümlemesi üzerine strateji kurarak rakibini kendi stratejilerini önlemede saf dışı bıraktı. KÖ genelde taşlarını orta alana toplayıp rakibin taşlarını dış karelerde bırakarak rakibin

onun stratejilerini önleme yönündeki hamlelerini geniş bir alana yayarak etkisiz bıraktı. MY, hamlelerini yapmakta acele ettiği için rakibine hamleleri hakkında ipuçları verdi ve rakibi hamlesini tahmin ettiği için önleyebildi. EY, oyununda hem savunma hem de saldırgan bir strateji izlediği için özellikle BS ile oldukça birbirlerini zorladılar. Uzun süren bir oyun oldu. EY rakibi izlemede oldukça başarılıydı. YY de savunma stratejisi izleyen bir oyun oynadı. Rakibi takip etmede başarılıydı. ZKÇ oyuna iyi adapte oldu, hakan ve YP oyun hakkında detaya inemedi. KÖ kısa süre oynadı, ancak kavrama konusunda başarılıydı.



İkinci grupta ikişer kişiden oluşan yedi masa oluşturuldu. Oyunun kurallarını arkadaşlarına açıklaması için HŞ görevlendirildi. HŞ ve BK, arkadaşlarının oyunu öğrenebilmesi için oyunu ilk oynayanlardı. Arkadaşları bir süre onları izledi.

Oyunun kuralları ve nasıl oynanacağı açıklık kazandıktan sonra ikişerli grup olarak yedi masada oyun başladı. AT ve MÖ; AB ve UY; SE ve CÇ; BY ve SA; BÖ ve BG; OV ve RUB oyunu oynayan ikili takımlardı. Oyunun sistemi hakkında çözümleme yapan ilk kişi SA oldu. Oyunda taşlarını ortadaki karede yoğun olarak bulundurmanın kişiye avantaj sağladığını ve oyunu kazanma konusunda daha rahat strateji oluşturmayı sağladığını belirtti. SA'nın kendini gösterdiği ve ön plana çıktığı ilk oyun bu oldu. Daha önceki uygulamalarda benzer strateji oyunlarının sistemini çözümleyen UY, taşların her kareye eşit şekilde



dağıtılmasının kişiye avantaj sağladığı görüşündeydi. BÖ ve BG, genelde savunma stratejisi uygulayarak oynadılar. Oyunun henüz taşların dizimiyle başlayan strateji atakları sırasında hem kendi stratejilerini oluşturmak hem de karşısındaki kişinin stratejilerini takip edip onu engellemek açısından birbirlerini zorladıkları gözlemlendi. OV ve RUB da karşılıklı birbirlerini zorlayan oyun stratejisi kurdu. BK HŞ'ye karşı zaman zaman açık verse de dengeli bir oyun sergilediler. AB ve UY ikilisi birbirini stratejik açıdan zorlayan bir oyun oynadılar.



Uygulamalar sonrasında, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine Beş Faktör Kişilik Testi son test olarak uygulanmış; ayrıca deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler akademik başarıların ölçülmesine yönelik sınavlara katılmışlardır.

II. Yıl Uygulama Notları

Deneysel çalışmanın uygulama planı bir önceki yıl yapılan uygulamada elde edilen deneyimler sonucu revize edilmiş, bazı oyunlar (tabu, üç nokta, dikkat) programdan çıkartıp; bazı oyunların da sırası değiştirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 2010-2011 Bahar Yarıyılı ile birlikte yine gönüllü öğrencilerden oluşan 22 kişilik oyun grubu ile uygulamalara başlanılmıştır. Uygulamalar 2 Mart 2011 tarihinde başlamış ve 26 Mayıs 2011 tarihine kadar devam etmiştir. Uygulamanın ilk haftasında ön test olarak: Beş Faktör Kişilik Testi uygulama grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.



Öğrencilere uygulama süresince görüntü kayıtlarının alınacağı ve bu kayıtların sadece bilimsel çalışmada kullanılacağı bilgisi verilerek öğrencilerden kayıt alınması için izin istenilmiş ve yazılı ve sözlü izinleri alınmıştır. Böylece uygulama süresi boyunca oyunların görüntü kayıtları alınmış, uygulamalar fotoğraflanmıştır. Bu fotoğraflar uygulama sona erdiğinde öğrencilerle paylaşılmış ancak görüntü kayıtları verilmemiştir.

İKİNCİ HAFTA: Ben Kimim Oyunu

Uygulamanın ilk haftasında hilal şeklinde hazırlanan oturma düzeninde öğrencilerin kendilik tanımlamalarının nasıl olduğu ve arkadaşlarının onları nasıl tanımladığını görmeye yönelik “Ben Kimim” oyunu oynandı. Oyunun zevkli bir şekilde oynanması için değişik şapkalar alındı. Bir öğrenci sınıf dışarısına çıkartılarak arkadaşları bu kişiyi kiminle özdeşleştirebileceklerini aralarında tartıştı

ve yazar, şair, bilim insanı, siyasetçi kimlikleriyle tanınan isimlerden birini belirlediler. Hakem olan öğrenci bu ismi bir kağıda yazarak şapkanın üzerine yapıştırdı ve sınıf içerisine çağrılan öğrenciye bu şapka giydirildi. Kim olduğunu bulabilmek için öğrenci arkadaşlarına sırayla “ben kimim?” sorusunu yönelterek aldığı cevaplar doğrultusunda bu kişiyi bulmaya çalıştı.

İkinci yılda da öğrencilerin arkadaşları ile özdeşleştirecekleri kişiler konusunda tartışırken daha çok kişilik özelliklerini ön planda tuttukları gözlemlendi. Çok yakından tanımadıkları kişiler için fiziksel özellikler yani görünüşü belirleyici oldu. Öğrenciler bazı kişileri özdeşleştirecekleri kişileri bulmakta zorlanırken bazıları için bu kolay oldu. Ben kimim sorularına ayrıntılı ama daha az bilgi verici yanıtlar verdiler. Daha çok popüler isimler üzerinde durdular. Tarihi kişilikler veya bilim dünyasından isimler, ya da gazeteciler çok fazla yer almadı. Bu alanlardan çok fazla kişi tanımadıklarını belirttiler.

Bu oyun için ilk YM gönüllü oldu. YM’i araştırmacı sorgulayıcı yönü nedeniyle “Uğur Dündar”a benzettiler. Yaklaşık 15 soru sonrası kime benzetildiğini buldu. Meraklı, araştırmayı seven yönü nedeniyle arkadaşlarının kendisini Uğur Dündar ile bağdaştırdıklarını öğrendi. Bu doğru bir yönden benzetme olmuştu.

GÇ için arkadaşını kırmayan, çalışkan, sessiz yönü dikkat çeken birisi olduğu söylendi. Spor camiasından Ertuğrul Sağlam’a benzetildi. Çünkü o da sessiz, işini iyi yapan, yeri geldiğinde konuşmayı seven birisi olduğu için benzetilmişti. Bu benzeştirme GÇ’nin çok hoşuna gitti. GÇ, çocukluğundan bu yana Ertuğrul Sağlam hayranı olduğunu ve o nedenle de sağ ayak yerine sol ayakla futbol oynamaya bile başladığını belirtti.

SÜ, hareketli, ikinci üniversitesini okuyan, iletişime açık bir kişilik. Hilary Clinton’a benzetildi. Üçüncü soruda kim olduğunu buldu. Azimli, lider ruhlu oluşu, iletişim yönünün kuvvetli olması nedeniyle benzetildiği belirtildi.

ZA, iletişime açık, neşeli, çalışkan yönü ile Saba Tümer’e benzetildi. ZA uygun bir benzetme olduğunu düşündü. ÖE yapmayı istediği işi kesin yapana kadar mücadele eden biri olduğu için Ali Ağaoğlu’na benzetildi. Ali Ağaoğlu’nun “Ben yaptım olacak” sloganı ile örtüştüğü düşünüldü. ÖE başta pek beğenmemişti ama ortak noktalarının bu olduğunu gördü. SG parayı idare ediş şekli nedeniyle Kemal

Unakıtan; TT fiziksel görünüm, özgüven, kibar tavırları nedeniyle Tuna Kiremitçi; EY, disiplinli, titiz, düzenli, edebi yönü güçlü, genel kültürü iyi, hazır cevaplı olması nedeniyle Abbas Güçlü'ye; ÖŞ sözünü sakınmadığı, dobra olduğu için Müge Anlı'ya benzetildi.

ÜÇÜNCÜ HAFTA: Ben Paris'e Gittim Oyunu

Uygulamanın üçüncü haftasında “Ben Paris'e Gittim” isimli hafıza oyununu oynandı. Bu oyun öğrencilerin hafızalarının ne kadar güçlü olduğunu ve ne kadar dikkatli olduklarını gösterme bağlamında oynandı. Öğrenciler yine yuvarlak oluşturacak şekilde bir oturma düzeni



oluşturup; oyunun kurallarını birlikte belirlendikten sonra bir öğrenci Paris'ten bir nesne aldığını söylemesi ile oyunu başlattı ve her öğrenci bu nesneye başka bir nesne ekleyerek ancak sırayı bozmadan kendisine kadar arkadaşlarının söyledikleri bütün nesneleri sayabilerek eklemesi kuralı çerçevesinde oyun gerçekleştirildi. İlk grup 36 kelimeye kadar; ikinci grup 47 kelimeye kadar ulaşabildi. Bazı öğrenciler hafızalarının bu kadar iyi olduğunu bilmediklerini bu oyun sayesinde fark ettiklerini belirtirken; bazı öğrenciler de hafızalarının iyi olduğunu düşünürken aslında o kadar iyi olmadığını gördüklerini belirttiler. Nesneleri hatırlayabilmek için genelde kişiler, önce ve sonraki kelimelerle birlikte hikayeleştirme metodunun izlendiği gözlemlendi.

İlk grupta AB ve YM son ikiye kalan isimler oldu. AB kendi söylediği kelimeleri hatırlamakta zorlandı. YM kelimeler çoğaldıkça ve en sonda AB ile karşı karşıya kalınca tedirgin oldu ve telaşlandı. Stres YM'de AB'ye göre daha belirgindi. AB son turda baskı altında olduğunu beden diliyle yansıttı. Önce daha kontrollü ve rahat tavırlar sergileyebiliyordu. AB YM'ye baskı yapan bir tavırla gözlerine bakıyor ve hata yapacağı ve kendisinin birinci olacağı iletisini beden diliyle veriyordu. 32 kelimeye gelindiğinde baskı artmaya başladı. YM bir ara pes etme isteğindeydi ama arkadaşlarının desteği oyuna devam etmesini ve daha başarılı oyun sergilemesini

sağladı. Daha dikkatli oynamaya başladı. AB kelimeleri kodladığı için daha hızlı sayabiliyordu. Oyunu YM aldı. Uzun süre iki kişi olarak oyunu sürdüren AB ve YM birbirlerini zorladılar ve iyi bir oyun çıkarttılar.

İkinci grupta ise ilk turda son söylenilen kelimeler hatırlanmakta zorlanıldı. Kelimeler arttıkça hatırlamakta zorlandıkları kelimeler yine ilk kelimeler oldu. SÖ, DS ve ÖŞ takılmadan hızlı bir şekilde kelimeleri sayabiliyorlardı. Bu da kelimeleri ezberlediklerinin bir işaretiydi. ÖE çok heyecanlanarak üzerinde bakıyı hissettiğini tavırları ile gösterdi. EA heyecanlı, SG heyecanlandı ama beden diline yansımıyor, kararlı bir tavırla kelimeleri seri bir şekilde sayabiliyor, kontrolü iyi. ÖŞ kontrollü, heyecanını dışarıya yansıtmıyor. EY sıkıldı, takip etmiyor. Belki de erken pes etmiş olmaktan kaynaklanıyor. Son üç isim EA, ÖŞ ve SG oldu.

DÖRDÜNCÜ HAFTA: Jenga Oyunu

Uygulamanın dördüncü haftasında takım olarak mücadele edilen bir oyun “Jenga” seçildi. Oyun hakkında kurallar birlikte belirlendi. Verilen yarım saatlik süre içerisinde en yüksek kata ulaşan grubun oyunu kazanacağı, iki el ile oynamanın yasak olduğu, takımdaki herkesin mutlaka oynaması gerektiği ancak pas deme hakkının bulunduğu, dokunulan bir tahtanın alınması gerektiği gibi kurallar belirlendi.



Öğrenciler takımları oluşturmada kura yöntemini benimsedi. Sürenin tutulması ve oyunun başlatması eğitmen tarafından gerçekleştirildi. Her iki gruptan da diğer grubun oyunu kurallara göre oynayıp oynamadıklarını denetlemeleri için birer denetimci belirlendi.

İki takıma ayrılan oyuncular takım çalışması, takımın içerisinde lider olarak kimin ön plana çıkacağı, takımı liderin doğru yönlendirip yönlendiremeyeceği,

zaman baskısına karşı zaman ve stres yönetimi, strateji oluşturma gibi konularda performanslarını görme fırsatı buldular.

İlk grupta BP strateji oluşturma ve yönlendirme konusunda ön plandaydı. YM'de strateji oluşturma konusunda BP ile birlikte uyumlu çalıştı. SÜ YM'in baskın tavrına bir ara sert çıktı, TY yine sessizdi ama takımla uyumlu çalıştı. YM'in çekmeye çalıştığı taş nedeniyle oyun sona erdi.



Rakip ikinci grupta AT ve GÇ stratejileri birlikte oluştursalar da GÇ daha ön plandaydı. FC ve HÖ de uyumlu bir çalışma yürüttüler ancak FC strateji oluşturma konusunda diğer arkadaşlarına oldukça yardımcı oldu. 34. katta (üzerine tek tek dizdikleri tahta dahil 37 kattı)

oyunu bitirdi. HÖ taş çekerken oyun sona erdi.

YM ve AT iki rakip takım oyuncusuydu ve her ikisi de oyun süresince rakiplerini sık sık birbirlerini gözlemlediler. Onların stratejilerinden esinlenip (özellikle YM) uygulamaya geçirdiler.





Diğer oturumda ise ÖE ve ZA stratejileri belirleyen isimler oldular. DS ve SÖ genelde sessiz kaldılar ama arada fikirlerini beyan ettiler. Grubun ilk oyundaki lideri ÖE olurken ikinci oyunda ZA liderliği ÖE'nin yokluğunda üstlenen isim oldu. İkinci kez oyun oynandığında daha önce hakem

olan HÇ, oyuna katıldı. Gruba uyum sağladığı ve başarılı hamleler yaptığı gözlemlendi. Bu grup ilk oyunda 27. katta ikinci oyunda da 34. katta oyunu bitirdiler. Ve her iki oturumda da oyunu kazandılar.

İkinci oturumun ikinci grubu, rakip grupta tüm oyuncular aynıydı. Belirgin bir liderin varlığı gözlenemedi ama grubun stratejisti SÖ oldu. Zaman zaman arkadaşlarını yönlendirdi. Hem ilk hem de ikinci oyunu kaybettiler. İkinci oyunda daha dikkatli davrandılar ama sürekli rakibi takip ettiler. Hata yapmalarına sebep liderin ya da baskın bir stratejistin yokluğunun neden olduğu düşünülüyor.



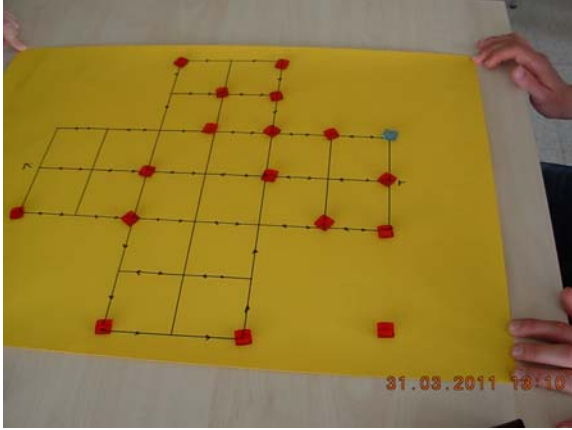


Jenga oyununda üçüncü bir oturumda AB, SG ve SÖ bir grubu EY, EA ve TT rakip grubu oluşturdu. İlk grupta genel bir uyum gözlenirken, kararları birlikte aldıkları; ancak daha deneyimli olan SÖ'nün yönlendirici bir tavır sergilediği görüldü. 29. katta yapıları yıkıldı. Grup riske karşı daha temkinli yaklaştı.

Rakip grupta ise EY'in baskın liderliği kendini hissettirdi. Müdahaleci, stratejileri kuran bir isim oldu. TT stratejileri oluşturmada EY'e yardım etti, aynı zamanda da rakibi gözlemledi. EA çok cesur adımlar attı, çok kolay risk alabildiğini gösterdi. Risk almaktan çekinmiyor. 35. kata kadar çıkabildiler.



BEŞİNCİ HAFTA: Tilki Oyunu



Uygulamanın beşinci haftasında eşit olmayan güçler arasındaki mücadele üzerine kurulu bir strateji oyunu olan “Tilki”, strateji geliştirme ve zor durumlarla başa çıkabilme özelliklerini geliştirme ve rakibi gözlemleyebilme yeteneğinin geliştirilmesi bağlamında uygulamada

yeraldı. Öğrencilerin oldukça dikkatini çeken bu oyun, öğrencilere zorluklar karşısında pes etmeme, doğru stratejinin sınırlı imkânlarla dahi olsa başarıyı mutlaka getireceğini; rakibi gözlemlemenin ve onun bir sonraki hamlesini tahminin ne kadar önemli olduğunu gördüler. Çünkü, avantajlı gördükleri taraf olduklarında yanlış strateji ile nasıl yenildiklerini, avantajsız gördükleri güçle doğru stratejiyi uyguladıkları taktirde nasıl güçlü olan tarafı yenebildiklerini fark ettiler.

Karşılıklı ikişer kişiden oluşan ekiplere ayrılan öğrencilere öncelikle oyun hakkında kısa bilgiler ve oyunun kuralları hakkında açıklamalar yapıldı. Öğrencilerden bir kişi de hakem olarak belirlendi ve oyunun kurallara uygun oynanmasını sağlamak üzere görev yaptı.



İlk grupta birinci masada SÜ ve AB karşı karşıya geldi. Kazlarla oynayan SÜ, savunmacı bir strateji izledi, oyunu tilki kazandı. İkinci masadaki kazlarla TY, tilki ile de HÖ oynadı. TY daha çok savunma odaklı oynadı. Taşları dağınıktı, tilkiyi sıkıştırma konusunda hamle yapamadı.



Bu oturumda genelde kazananlar tilki olduğu için öğrencilerde avantajlı pozisyonda bulunduğu için hep tilkinin oyunu kazanacağı gibi bir izlenime kapıldılar (özellikle YM). Ama diğer grupta hem kazlar hem de tilkilerin kazandığı oturumların gerçekleşmesi üzerine bu kanının kırıldığı düşünülüyor.

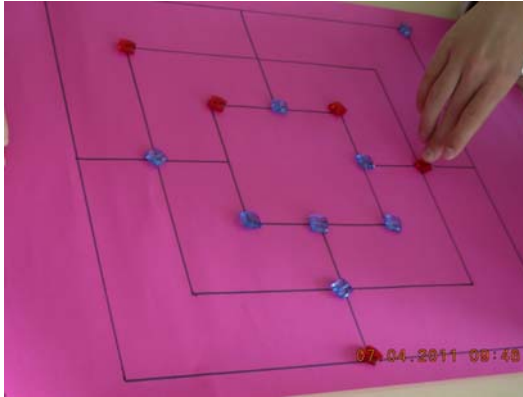
İkinci grupta ÖŞ ve SÖ karşı karşıya geldi. Her iki oturumda da kazlar oyunu kazandı. İlk oturumda ÖŞ tilki SÖ kazlarla oynadı. İkinci oturumda ÖŞ kazları SÖ tilkiyi aldı. Her ikisinde de kazlar tilkiyi hareket noktası kalmayacak şekilde sıkıştırmayı başardı. Oyunu kısa sürede tamamladılar. SÖ ve EY'nin karşılaşmasında SÖ tilki, EY ise kazlarla oynadı ve kazlar oyunu aldı. EY temkinli ama pozisyonu iyi almış durumda, atak konumda.



ÖE ve GÖ'nün karşılaşmaları oldukça zorlu geçti. Birbuçuk saat devam eden oyunda ÖE tilki GÖ kazlarla oynadı. Oyunu tilki aldı. GG ve EA'nin karşılaşmasında kazlarla oynayan ve saldırgan bir strateji izleyen EA oyunu aldı.



ALTINCI HAFTA: Dokuz Taş (Cüz) Oyunu



Uygulamanın altıncı haftasında yine bir strateji oyunu olan “dokuz taş-cüz” gibi adlarla bilinen oyuna yer verildi. Bu oyunun özelliği oyunda henüz taşlar oyun alanına yerleştirilirken oyunun başlaması, oyunda kendi stratejileri kadar rakibin stratejilerinin de önemli olduğunun kavranmasıydı. Oyunun

işleyişi ve nasıl bir strateji izlendiğinde oyunu kazanma yönünde şansın arttığı doğrultusunda öğrencilerden bazıları tespitlerde bulundular. Bir önceki hafta oynanan ve yine bir strateji oyunu olan Tilki oyunundan sonra Dokuz Taş’ın oynanması ikisi arasındaki farkın görülmesi açısından önemliydi. Bu nedenle bu oyunlar birbirini izleyen haftalarda uygulamaya yerleştirildi.



İlk grupta oyun için 4 masa oluşturuldu. Oyunun önce kurallarını öğrenmeleri için tüm hazırlık aşaması öğrencilere bırakıldı. Anlamadıkları noktalarda müdahale edildi ve açıklayıcı bilgiler verildi. Oyuncular kur'a çekerek ikişerli gruplar halinde yerlerini aldılar. GÇ ile SÜ; AB ile FC

iki oturum gerçekleştirdiler ve birbirlerini zorlayan stratejiler geliştirdiler. TY ile YM'in oyununda ise YM çok hızlı bir oyun tarzı sergileyerek rakibine düşünme fırsatı sağlamadan oyunun her iki oturumunda da kazandı. Daha sonra AT'yi yenen HÖ ile YM karşı karşıya geldiler. YM henüz taşlar dizilirken HÖ'nin 4 taşını birden oyun dışı bırakınca karşılaşma kısa sürede sona erdi.



AT YM karşılaşmasında AT'in daha dikkatli oyunu ile daha uzun devam etti. AT HÖ ile yaptığı karşılaşmada, düşünmeden, doğru stratejiyi kurmadan oyuna başlamış olmanın ne kadar hatalı bir şey olduğunu anladığını "taşları dizerken oyunun başında hata yaptım" sözleriyle dile getirdi. Karşılaşmada

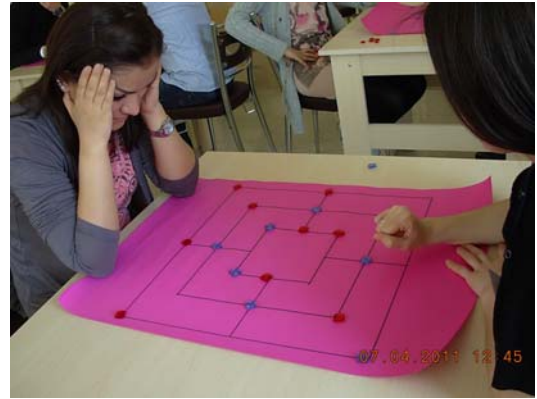
YM'yi epey zorladı ve oyunu almayı başardı. YM karşısında çok fazla etkinlik gösteremeyen TY BP ile olan karşılaşmasında zorlayıcı bir konumdaydı. Öğrencilerin, genel olarak saldırgan strateji izleyenlere karşı panikledikleri gözlemlendi.



Oyunla ilgili ikinci grupta altı oyun masası oluşturuldu. ÖE, oyunun kurallarını öğrenip tüm oyunculara açıkladı. Kuralları anlama ve arkadaşlarına aktarma açısından oldukça başarılıydı. Oyunda da stratejist hareket eden kişilerden biriydi. EY ve TT birbirini zorlayan,

birbirlerini iyi gözlemleyebilen oyuncular oldular.

EA hızlı, agresif oyunuyla dikkat çekti. Karşılaştığı kişileri yendi. Ancak stratejilerini iyi kuran ÖŞ'ye yenildi. Oyunu ikinci kez oynadıklarında ise bu kez EA oyunu aldı. HÇ bir önceki hafta oynanan Tilki oyunundan sonra dokuz taş oyununa adapte olamadı, onun için iki oyun arasında karmaşa oluştu. SÖ oyunlarda oldukça aktifti. SG oyunda stratejileri ile dikkat çeken isim oldu.





YEDİNCİ HAFTA: Atları İdare Et Oyunu

Uygulamanın yedinci haftasında güven temeline dayalı “Atları İdare Et” oyunu oynandı. Oyunda ikişer kişilik gruplara ayrılan oyuncular oyun alanındaki uygulamada arkadaşına güvenmeyi; oyun alanını ilk kez gören kişinin nasıl bir strateji kurup başarı için arkadaşını nasıl yönlendireceğini görme açısından ortam yaratılıştır.

Oyun alanının hazırlanması için bir kişi gönüllü oldu. Geriye kalanlar sınıftan dışarıya çıkartıldı. Hazırlık için önce sıraları karıştırarak, labirent tarzı geçiş yolları oluşturuldu. Daha sonra gazete kâğıtları, beyaz, kırmızı, lacivert, mavi, pembe ve sarı renklerdeki kâğıtlar buruşturularak sıraların aralarına rastgele saçıldı. Oyun alanı hazırlandıktan sonra, oyuncuların oyun alanını görmemeleri için sınıf dışında ikişerli gruplar oluşturuldu



ve iki kişiden birinin gözü bağlanarak gruplar sınıf ortamına alındı. Gruplara oyunun kuralları anlatıldı ve süreye karar verildi. Hazırlığı yapan öğrenci kâğıtların puanlarını az olan renkteki en fazla puan verilmek suretiyle bütün renklerin puanlarını belirledi.



Oyuncuların gözlerinin iyi bağlanıp bağlanmadığı kontrol edildikten sonra, tüm oyuncular oyun ortamına alınarak oyun başlatıldı. Gözleri bağlı olan oyuncular arkadaşının yönetiminde yerlere, sıraların üstlerine ve içlerine yerleştirilmiş kâğıtları topladılar. Her

grubun toplamış olduğu puanlar tek tek hesaplandı.

Oyunun ilk oturumunda YM oyun arkadaşının talimatlarını beklemeden hızlı bir başlangıç yapmaya çalıştı ama ortamı bilmediği için sağa, sola çarptı ve arkadaşının talimatlarını dinlemek zorunda olduğunu anladı. Oyunculardan yönetici pozisyonunda olanlar farklı renkteki kâğıtların farklı puanlara sahip olabileceğini öngöremedi ve bu doğrultuda bir strateji izleyerek gözü bağlı arkadaşlarını yönlendiremediler.



İkinci oturumda ise yine ikiye gruplar belirlendi ve hepsi dışarıya çıkartıldı. ZA oyun ortamının hazırlanmasına yardımcı oldu ve puanları hesapladı. Oyuncular yine bir tanesinin gözü bağlı olmak üzere oyun alanına alındılar. SÖ gözleri bağlı olarak ÖE'nin talimatlarına daha temkinli yaklaşmayı

tercih etti ve oyun alanında daha yavaş hareket etti. HÇ arkadaşlarından farklı bir noktadan oyun alanına girdi. Yine buradaki gözleri bağlı olan arkadaşlarını yönlendiren öğrenciler oyun alanındaki kâğıtların farklı renklerinden dolayı farklı puan taşıyabileceğini düşünmediler ve bu yönde bir strateji izlemediler.



SEKİZİNCİ HAFTA: Katil Kim Oyunu



Uygulamanın sekizinci haftasında sözsüz iletişimle ilgili, öğrencilerin tamamen beden dillerini kullanmaları odaklı “Katil Kim?” oyunu oynandı. Öğrencilerden birkaç tanesi bu oyunu daha önce yani çocukluğunda oynadığını belirtti.

Öğrenciler yuvarlak oluşturacak bir oturma düzeninde oyun alanına yerleştiler. Hazırlanan kâğıtlar -bir katil, bir polis ve geriye kalanlarının ise kurban olduklarını belirten- öğrenciler tarafından çekilip, katilin polise yakalanmadan yalnızca göz kırparak olabildiğince çok kurban öldürmesi çerçevesinde stratejiler geliştirerek oynadılar.



Öğrencilerin, farklı stratejiler geliştirdikleri ve bazı öğrencilerin beden dillerini kullanarak kendilerine polis havası verdikleri, bazı katillerin uyguladığı strateji ile arkadaşlarını şaşırttığı ve tahmin için oldukça az açık verdiği görüldü.



Öğrenciler uygulama sonrasında uzun zamandır arkadaş olduklarını ama hiç bu kadar birbirlerinin yüzlerine ve gözlerine bakmadıklarını belirttiler. Bazı öğrenciler de daha önce insanlarla iletişim kurarken onların gözlerine hiç bakmadan iletişim kurduklarını fark ettiklerini belirttiler.



DOKUZUNCU HAFTA: Yapı Oyunu



Uygulamanın son haftasında ise uygulamaya katılan tüm öğrenciler bir arada tek oturumda oyunu gerçekleştirdiler. İki ayrı takım oluşturan oyunculara eşit şekilde dağıtılmasına dikkat edilerek çeşitli tahta parçaları ve oyun hamuru verildi. Gruplara ellerindeki malzemelerle bir yapı inşa etmeleri, nasıl bir yapı inşa edeceklerine kendilerinin karar vermeleri istenildi. Gruplara, inşa edilecek yapıda estetiklik ve fonksiyonelliğin yanı sıra genişlik mi yoksa uzunluk kriterinin mi ön planda olmasının istenildiği soruldu ve tercihlerini genişlikten yana kullandılar.

Gruplara birbirlerini görebilecekleri mekânda mı yoksa ayrı mekânlarda mı olmak istedikleri sorulduğunda her iki grup da rakiplerini görmek istediklerini belirttiler ve oyun aynı mekânda iki grup arasında gerçekleştirildi.



Gruplara karar vermeleri ve planlama yapmaları için 15 dk'lık süre verildi ve bu sürenin sonunda her iki grubun da oyun için 30 dk'lık süresi başlatıldı. Daha sonra ortaya çıkan yapılar 4 öğretim üyesinin oluşturduğu jüri tarafından değerlendirilerek, estetik, genişlik ve fonksiyonelliği de göz önünde bulundurularak puanlandırıldı ve birinci belirlendi.



Bu uygulama kısıtlı bir zaman çerçevesinde belirli bir malzeme kullanarak rakibi ile yarışma, rakibini gözlemleyebilme fırsatını değerlendirip değerlendiremeyecekleri; bir takım olarak organize olup olamadıkları, liderliği kimin üstlendiği, nasıl bir lider olduğu, problem çözme konusunda, örgüt içi iletişimde, yaratıcılıkta ne kadar yetenekli ve yeterli oldukları gibi konularda farkındalık yaratmak ve potansiyellerini görmeleri için bir fırsat yarattı.





Birinci olan grup üç ayrı mekân planlamış, tarihi kalıntıların olduğu antik şehir, buna bağlı olarak kültürel etkinliklerin yer aldığı amfi tiyatro ve hemen onun yanında da eğlence merkezi bir park inşa ettiler. Uyumlu bir takım çalışması sergileyen grupta EY ve ÖE öne çıkan isimler oldular.

ZA onların en yakın yardımcılarıydı. Ekip jüri üyelerinin “Neden böyle bir yapı tercih edildi?” sorusunu ise tam olarak açıklayamadı. Grubun eksik yönü bu oldu.



Diğer grup, haftanın tarihsel bağlantısını kendisine çıkış noktası olarak kullanıp İstanbul Köprüsü'nü inşa etti. Ancak geniş bir mekâna yayılma kuralına rağmen onlar yüksekliği daha fazla olan bir yapı tercih ettiler ve strateji hatası yaptılar. Kendilerine verilen malzemelerin hepsini kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen malzemenin bir kısmını kullanmayı tercih ettiler. Projelerinin tanıtımı konusunda diğer gruba göre daha iyi kendilerini savundular. Eleştirildikleri nokta ise yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir yapı inşası yerine var olan bir yapıyı tercih etmeleri oldu. Bu grupta da AB projenin tanıtımını üstlendi. GÇ, BP, AT ve SÜ'nün de etkin görev üstlendikleri gözlemlendi. Grupta belirgin bir liderin varlığı gözlenemedi.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Hatice Baysal

Doğum Yeri: Keçiborlu- Isparta

Eğitim Durumu:

Lise: Keçiborlu Lisesi

Lisans: Anadolu Üniversitesi- İktisat

Yüksek Lisans: Anadolu Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü- Uluslararası İktisat

Yabancı Dil(ler) ve Düzeyi:

1. İngilizce (iyi)

İş Deneyimi:

SDÜ Radyo-TV Merkezi

Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar:

1. Hakemli dergilerde yayımlanan teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi ve özet türünden yayınlar dışındaki makale

- Popüler Kültür Bağlamında Müzik Yarışması ve Magazin Programlarının Üniversite Gençliği Üzerindeki Etkileri (SDÜ Örneği), SDÜ İİBF Dergisi, Sayı:3, Naci Karaduman özel sayısı.

- Communication Policies Of Political Parties Via Websites During The 2011 General Election Campaign In Turkey, (2011), International Journal Of Arts And Sciences, Vol:4, No: 17, (229-239).

- Human Resources Planning in Organizations: A Content Analysis on Harmonization of Supply with Demand, (2011), International Journal Of Arts And Sciences, Vol:7.

2. Ulusal toplantıda sunularak tam metin olarak yayımlanan bildiri

- Çocuk Oyunlarının Yönetim ve Organizasyon Teknikleri Açısından Analizi- Isparta ve Çevresine İlişkin Bir Değerlendirme, Osmangazi Üniversitesi Hamer - I. Halkbilim Sempozyumu Ve Şenliği, Ekim-2004.

- Ergen ve Ergin Giyiminde Gelenekselden Modernliğe Dönüşümde Medyanın Rolü, Isparta-Sütçüler İlçesi Kesme Kasabası Örneği, Osmangazi Üniversitesi, Hamer - II. Halkbilim Sempozyumu Ve Şenliği, Kasım-2005.

3. Uluslararası toplantıda sunularak tam metin olarak yayımlanan bildiri

- Halk Giyim Kültüründe Kadın Başlıkları- Isparta Örneği, Halk Kültüründe Giyim-Kuşam ve Süslenme Uluslararası Sempozyumu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi&Motif Vakfı, 15-16-17 Aralık 2006, Eskişehir.

- The Role of High Education In Entrepreneurship Training In Respect Of Transition Economies- Albania Sample, First International Conference on Management and Economics, ICME 2008, University of EPOKA, Albania.

- Yazılı Basında Türkiye'nin Avrupa Birliği Üyelik Süreci (17 Aralık 2004 Tarihinden Bugüne Bir İçerik Analizi), Uluslararası Türkiye Cumhuriyeti Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, 22-24 Ekim 2008, Isparta.

- Bologna Süreci Yükseköğretim Açısından Bir Akılcılaştırma mı?, Uluslararası Türkiye Cumhuriyeti Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, 22-24 Ekim 2008, Isparta.

- The View Point of Print Media in Turkey to EU Membership Process, International Symposium on Sustainable Development, Vol:3, ISSD-09, June 9-10 2009, Sarajevo, Bosnia-Herzegovina.

- Türkiye'de Girişimcilik Eğitiminde İlköğretimin Rolü- Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi, Uluslararası Davraz Kongresi, 24-27 Eylül 2009, Isparta.

4. Uluslararası toplantıda poster, sözlü sunum ile gösterimleri

- "Medyada Kadına Yönelik Şiddet", Kadına Yönelik Şiddet Oturumu, WONCA EUROPE 2008, 14th Regional Conference, 04-07 September 2008, İstanbul.

Diğer:

1. Yüksek Lisans Tezi

- Türkiye'de Çokuluslu İşletmelerden Teknolojik Yetenek Aktarımında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri- Netaş Uygulama Örneği, (2000), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Uluslararası İktisat Bilim Dalı.

2. Katıldığı Eğitimler

Etkili İletişim Semineri (Teori ve Uygulama), Süleyman Demirel Üniversitesi, 2005.

ISO- 9000 Kalite Sistem Dokümantasyon ve İç Denetçi Eğitimi, TSE, 2002.

Diksiyon Eğitimi, TRT- Şener Mete, 2003.

Drama Eğitimi, HEM-Isparta- 2011