



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DENEYİMSEL ÖĞRENMEYE DAYALI TAKIM ÇALIŞMASINI
GELİŞTİRİCİ REKREASYONEL AKTİVİTELERİN TAKIM
İKLİMİ ÜZERİNE ETKİSİ**

ALKAN UĞURLU
DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Müslim Bakır

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Ümit Kesim

İSTANBUL-2012

TEZ ONAYI

Kurum : Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Programın seviyesi : Doktora
Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR
Tez Sahibi : ALKAN UĞURLU
Tez Başlığı : Deneyimsel Öğrenmeye Dayalı Takım Çalışmasını
Geliştirici Rekreatif Aktivitelerin Takım İklimi Üzerine
Etkisi
Sınav Yeri : Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Sınav Tarihi : 01 Kasım 2012

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

| Danışman (Unvan, Adı, Soyadı) | Kurumu | İmza |
|--|----------------------|------|
| Prof. Dr. Müslim BAKIR | OKAN ÜNİVERSİTESİ | |
| Sınav Jüri Üyeleri (Unvan, Adı, Soyadı) | | |
| Yrd. Doç. Dr. Ümit KESİM (İkinci Danışman) | | |
| Yrd. Doç. Dr. Alparslan ERMAN | AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ | |
| Prof. Dr. Turgay BİÇER | MARMARA ÜNİVERSİTESİ | |
| Prof. Dr. Birol ÇOTUK | MARMARA ÜNİVERSİTESİ | |

Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun **28/11/2012** tarih ve **2** sayılı kararı ile onaylanmıştır.

F. Arıcıoğlu.

Prof. Dr. Feyza ARICIOĞLU

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

01 KASIM 2012

ALKAN UĞURLU

ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlarken benden bilgisini, zamanını, desteğini ve hoşgörüsünü esiremeyen danışmanım Prof. Dr. Müslim BAKIR hocama, çok önemli destek, katkı, ayırdığı zaman ve yönlendirmeleri için Yrd. Doç. Dr. K. Alparslan ERMAN hocama, iyi niyeti, desteği ve güler yüzünü hiç bir zaman benden esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ümit KESİM hocama, çalışmalarım sırasında bana her türlü zaman ve imkanı tanıyan bölüm başkanım Prof. Dr. Turgay BİÇER hocama, tezimin şekillenmesinde emeğini esirgemeyen Prof. Dr. Birol ÇOTUK hocama, yardımları ve cesaretlendirmeleri için Arş. Gör. Dr. Müfide YORUÇ ÇOTUK hocama, benden desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Dicle ARAS'a, Arş. Gör. Dr. Bilal BİÇER'e, Arş. Gör. Dr. Fatih KAYA'ya, Arş. Gör. Dr. Muazzez ŞAŞMAZ ATAÇOCUĞU'na, Arş. Gör. Dr. Fatih DERVENT'e, Arş. Gör. Gökhan HADİ'ye, araştırmamın başlangıç aşamasındaki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL ve Arş. Gör. Dr. Kutlu ÇALIŞKAN'a,

Takım çalışması aktivitelerinin uygulamaları sırasında benden desteklerini esirgemeyen Macera Akademisi sahipleri Caner ODABAŞOĞLU ve Tatiana KALENDEROĞLU'na, proje sorumlusu ve yardımcıları Bora DEMİR, Elif DİZDAR, Cenker ÇOBAN ve Şafak BALCI'ya,

Antalya ili aktivite uygulamaları sırasında her türlü desteği sağlayan Abdullah GÜNGÖR'e, Erhan ÖZCAN'a, Arş. Gör. Güney ÇETİNKAYA'ya, Begüm KAZAZİ'ye ve Kaan KUTSAL'a,

Ayrıca bana her zaman manevi destek olan ve bu araştırmayı bitirmem için bana güç veren annem Meymenet UĞURLU'ya, babam Kemal UĞURLU'ya, ağabeyim Akın UĞURLU'ya, ablalarım Zehra UĞURLU ve Fatoş UĞURLU'ya,

Ve de eşim Derya UĞURLU ve kızım Derin UĞURLU'ya en içten dileklerle teşekkürlerimi sunarım.

| İÇİNDEKİLER | Sayfa No: |
|--|------------------|
| TABLolar DİZİNİ | vi |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | vii |
| ÖZET | 1 |
| SUMMARY | 2 |
| 1. GİRİŞ VE AMAÇ | 3 |
| 2. GENEL BİLGİLER | 4 |
| 2.1 Öğrenme | 4 |
| 2.2 Öğrenme Stilleri | 6 |
| 2.3 Deneyimsel Öğrenme | 12 |
| 2.4 Takım | 16 |
| 2.4.1 Takım kavramı ve özellikleri | 17 |
| 2.4.2 Takım ve grup arasındaki farklılıklar | 19 |
| 2.4.3 Takım türleri | 21 |
| 2.4.4 Takım gelişim süreci | 27 |
| 2.4.5 Takım çalışmasının amacı ve önemi | 33 |
| 2.5 Takım İklimi | 35 |
| 2.5.1 Takım vizyonu | 37 |
| 2.5.2 Katılımcılık ve güven | 37 |
| 2.5.3 Yenilikçiliğe olan destek | 38 |
| 2.5.4 İşe yönelme | 38 |
| 2.6 Takım Çalışması Aktiviteleri | 39 |
| 3. GEREÇ VE YÖNTEM | 43 |
| 3.1 Araştırmanın Amacı | 43 |
| 3.2 Araştırmanın Hipotezleri | 43 |
| 3.3 Araştırmanın Sınırlılıkları | 43 |
| 3.4 Araştırma Modeli | 44 |
| 3.4.1 Araştırma grubu | 44 |
| 3.4.2 Verilerin toplanması | 45 |
| 3.4.2.1 Takım iklimi envanteri | 45 |
| 3.4.2.2 Uygulama süreci | 47 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 3.4.3 Verilerin analizi | 50 |
| 4. BULGULAR | 51 |
| 5. TARTIŞMA VE SONUÇ | 58 |
| 5.1 Öneriler | 62 |
| 6. KAYNAKLAR | 63 |
| 7. EKLER | 76 |
| Ek 1. Takım İklimi Envanteri | 76 |
| Ek 2. Kullanılan Aktiviteler | 79 |
| Ek 3. ÖZGEÇMİŞ | 85 |

| TABLolar DİZİNİ | Sayfa No: |
|--|------------------|
| Tablo 2.1: Tüm gruplar Takım değildir: Fark nedir? | 21 |
| Tablo 2.2: Takım Tipleri | 27 |
| Tablo 2.3: Takım Gelişim Aşamaları | 32 |
| Tablo 3.1: Takım İklimi Envanteri Alt boyutları ve İç Tutarlılığı | 47 |
| Tablo 3.2: Takım Çalışması Aktiviteleri ve Özellikleri | 49 |
| Tablo 4.1: Çalışmaya katılan bireylerin betimleyici istatistiği | 51 |
| Tablo 4.2: Takım İklimi Envanteri- Katılımcılık ve Güven Alt Boyutu | 52 |
| Tablo 4.3: Takım İklimi Envanteri- Yenilikçiliğe Olan Destek Alt Boyutu | 53 |
| Tablo 4.4: Takım İklimi Envanteri- İşe Yönelme Alt Boyutu | 54 |
| Tablo 4.5: Takım İklimi Envanteri- Paylaşılabilir Vizyon Alt Boyutu .. | 55 |
| Tablo 4.6: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Açıklığı Alt Boyutu | 56 |
| Tablo 4.7: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Erişilebilirliği Alt Boyutu | 57 |

| ŞEKİLLER DİZİNİ | Sayfa No: |
|--|------------------|
| Şekil 2.1: Dewey'in Deneyimsel Öğrenme Modeli Grafiği | 12 |
| Şekil 2.2: Kolb'un Öğrenme Süreci Çemberi Diyagramı | 13 |
| Şekil 2.3: Deneyimsel Eğitim ve Gelişim sürecinin tanımlanması | 14 |
| Şekil 2.4: Kazanım Elde Etme Teknikleri | 15 |
| Şekil 2.5: Organizasyonlarda Dikey ve Yatay Takımlar | 23 |
| Şekil 2.6: Takım Türleri | 25 |
| Şekil 2.7: Takım Gelişim Aşamaları | 31 |
| Şekil 4.1: Takım İklimi Envanteri- Katılımcılık ve Güven Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği | 52 |
| Şekil 4.2: Takım İklimi Envanteri- Yenilikçiliğe Olan Destek Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği | 53 |
| Şekil 4.3: Takım İklimi Envanteri- İşe Yönelme Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği | 54 |
| Şekil 4.4: Takım İklimi Envanteri- Paylaşılabilir Vizyon Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği | 55 |
| Şekil 4.5: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Açıklığı Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği | 56 |
| Şekil 4.6: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Erişilebilirliği Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği | 57 |

ÖZET

Günümüzde şirketler çalışanlarının performanslarını arttırmak amacıyla pek çok hizmet içi eğitim düzenlemektedir. Bu hizmet içi eğitimlerden biride yaşayarak öğrenme adıyla anılan ve deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktivitelerden oluşan eğitim sürecidir. Bu doğrultuda bu çalışmada hali hazırda kullanılmakta olan, takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin çalışanların iş hayatlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisinin belirlenmesi için 6 alt boyuttan oluşan Takım İklimi Envanteri (Alfa: 0.97) ile ölçüm yapıldı.

Araştırmaya, 3 ayrı şirketten toplam 52 çalışan katıldı. Bu 52 çalışandan 24'ü deney grubunda, 28'i ise kontrol grubunda yer aldı. Her iki gruba da takım iklimi envanteri uygulandı. Yaklaşık bir hafta sonra aktivitelerin uygulamaları gerçekleştirildi. Aktivite uygulamasını takiben yaklaşık 1 ay sonra Takım İklimi Envanteri ikinci kez uygulandı. Envanterden elde edilen bulgulara eşleştirilmiş t-testi ve bağımsız gruplarda t-testi analizleri yapılmış ve p değeri 0.05 kabul edilmiştir.

Öntest – Sontest skorları karşılaştırıldığında aktivitelere katılan deney grubunun envanterin tüm alt boyutlarında pozitif bir artış gözlemlendi. Fakat bu artış istatistikî olarak anlamlı değildi. Kontrol grubunda ise herhangi bir artış gözlenmemiştir.

Sonuç olarak takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin çalışanların meslek yaşamları üzerinde pozitif etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Takım Çalışması, Takım İklimi, Deneyimsel Öğrenme, Takım Çalışmasını Geliştirici Aktiviteler

SUMMARY

Determination of The Effect of Experiential Learning Based Recreational Team Building Activities on the Team Climate

Today many companies are organizing inservice training programs in order to increase the performance of their employees. One of these inservice training methods is named experiential learning which is a training process consists of activities that develop teamwork which emphasizes the experience based learning. The aim of this study is to find out the effects of activities which develop teamwork of the employee's working life.

To determine the effect of activities that develop teamwork on team climate, the measurement was made by using "Team Climate Inventory" (Alpha: 0.97) with 6 subdimensions.

52 employees from 3 different companies participated in this study. 24 of them were included in the test group. 28 employees were in the control group. "Team Climate Inventory" were applied to the both groups. One week after the inventory was taken the activities were applied to the employees. "The Team Climate Inventory" were applied second time about a month after the activities were put into effect. Independent samples T-test and Paired T-test were used in order to analyze the Team Climate Inventory results of both groups and the p value is considered to be 0.05.

A positive increase on all subscales of test group's Team Climate Inventory is observed when Pre-test and Post-test scores were compared. As a result the increase was not significant statistically. No increase was seen on the control group.

As a result it is possible to determine that the teamwork activities have a positive effect on team climate.

Key words: Team Work, Team Climate, Experiential Learning, Team Building Activities.

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Takım çalışması, günümüzde pek çok şirketin hizmet içi eğitim harcamalarında gittikçe artan bir paya sahip olan bir alandır. Takım çalışması, çalışanların daha iyi performans göstermesi ve şirketin amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmesine daha hızlı ve daha sağlam adımlarla ilerlenmesine yardımcı olan anahtar bir etkidir.

Dolayısı ile çalışanların takım çalışmasını öğrenmeleri ve geliştirmeleri için ne tür aşamalardan geçmeleri gerektiği ile ilgili temel özelliklerin incelenmesi gerekmektedir. Takım bileşenlerinin ve öğrenmenin ne olduğu, insanların hangi yollarla öğrendiğini ve öğrenme stilleri arasında en etkili olan yöntemin hangisi olduğunun incelenmesi gerekmektedir.

Ayrıca takım çalışmasının öneminin giderek arttığı günümüzde, takım çalışmasını geliştirici, iyileştirici ve öğretici, yeni ve alternatif yöntemlerin irdelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı deneysel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktivitelerden elde edilen kazanımların takım iklimi üzerine etkisinin belirlenmesidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Öğrenme

İnsan davranışlarının hemen hemen tamamı öğrenme ile kazanılmıştır ve insanları dünyadaki diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri; öğrenme yeteneğindeki üstünlüğüdür (Güney 2009, Arı 2006). Öğrenme, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve kendini gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları önemli bir özelliktir (Güney 2009).

Öğrenme, nasıl gerçekleştiği ve ne olduğu konusundaki çalışmaların yıllardır sürdürüldüğü(Gencel 2006), kaynaktan kaynağa detaylarının farklılaştığı, bilim adamlarının farklı yaklaşımlarla tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığı bir kavramdır. Bazı öğrenme ilkeleri üzerinde fikir birliği olmasına rağmen halen teoride fikir ayrılıkları mevcuttur. En çok kabul gören yaklaşım, davranışsal ve bilişsel yaklaşımın birlikte değerlendirilmesi ve yakın zamanlarda ortaya çıkan sosyal öğrenme teorileridir (Luthans 1995, Mowrer and Klein 2001).

Öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, 1970’li yıllara kadar davranışçı yaklaşımın etkili olduğu ve öğrenmenin yaşantılar sonucu oluşan, gözlenebilen kalıcı izli davranış değişiklikleri biçiminde açıklandığı görülmektedir (Gencel 2006).

Bir başka tanımda ise öğrenme, tekrarlar ve yaşantılar sonucu davranışlarda meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ile ilgili yapılan geniş bir tanımda şöyledir. Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Güney 2009).

Bu tanımlarda üç temel nokta mevcuttur. Bunlar şunlardır (Güney 2009);

- Öğrenme, davranışlarda değişiklikler yaratma sürecidir. Bu değişiklikler iyi yönde olabileceği gibi kötü yönde de (kötü huylar, önyargılar, basmakalıp yargılar gibi) olabilir.

- Davranışlardaki değişiklikler tekrarlar yada yaşantılar sonucu meydana gelmektedir. Ancak, büyüme, olgunlaşma veya sakatlanma sonucu oluşan davranış değişiklikleri öğrenme değildir.
- Bir değişikliğin öğrenme ile ilişkilendirilmesi için bu değişikliğin oldukça uzun süreli olması gerekir. Ancak güdü, yorgunluk, fizyolojik uyum gibi kaynaklara bağlı değişiklikler bu açıklamaların dışındadır.

Literatürde çeşitli filozof ve eğitim psikologlarının öğrenme üzerine farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlara bakacak olursak:

Bower and Hilgard (1981)'a atfen Senemoğlu (2005), öğrenmeyi, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi süreci olarak tanımlamışlardır.

Bir başka tanımda ise, Hergenhahn (1988)'a atfen Senemoğlu (2005), öğrenmeyi, vücutta hastalık yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişmedir şeklinde ifade etmektedir.

Bu tanımlar incelendiğinde ortak nokta olarak; öğrenmenin deneyimler neticesinde oluşan değişimler olduğundan bahsedilebilir.

Öğrenme ve değişim arasındaki bu birliktelik birçok yazar tarafından araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmacıların öğrenme için yaptıkları tanımlara bakacak olursak;

Crow ve Crow 1963 yılında yayınladıkları bir araştırmada, “öğrenme değişiklik/değişim içerir. Öğrenme alışkanlık kazanma, bilgi ve tutum ile ilgidir.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Aynı mantık çerçevesinde, Russ'un (2006) çalışmasında belirttiği üzere; Parsons'ın 1952 yılında, “Durum değişikliklerine veya

yerleşmiş dinamik örneklerin yaygınlaşmasındaki değişikliklere olan normal adaptasyon bir öğrenme sürecidir” şeklinde bir varsayımda bulunduğunu belirtmiştir.

Parsons (2005) ise öğrenmeyi, yaygın olarak, yeni bilişsel yönelim, yeni değerler, yeni nesnelere ve yeni ifade çıkarları gibi aktörlerle elde edilen eylem yönelimli yeni elementlerden oluşan süreçler kümesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme, yaşam döngüsünün başlangıcı ile sınırlı değildir ve tüm yaşam boyunca devam etmektedir.

Yukarıdaki öğrenme tanımları incelendiğinde, öğrenmenin ortak özelliklerinin şunlar olduğu görülmektedir (Senemoğlu 2005):

1. Davranışta gözlemlenebilir bir değişim olması
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Öğrenme, günümüzde öğretmenleri, anne-babaları, doktorları ve işletmeleri yakından ilgilendiren bir konu haline gelmiştir. Hatta öğrenme, kişinin kendini tanıması bakımından da önemli bir konudur (Güney 2009). Hayatımızda oldukça önemli bir yere sahip olan öğrenme olgusunun nasıl gerçekleştiği konusundaki çalışmalara ve bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan kuramları aşağıda inceleyeceğiz.

2.2 Öğrenme Stilleri

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Öğrenme konusunda genellikle iki temel yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar Davranışsal Kuram ve Bilişsel Kuram’dır.

Özer (2001) ve Özden (1998)'e atfen Güven (2004) çalışmasında davranışsal öğrenme kuramlarına göre öğrenmenin, uyarıcı ve davranışlar arasında kurulan bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Birey kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. Bu tepkiler, başka bir deyişle, bireyin gözlenebilir davranışlardaki değişimleri öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Yani davranışçı yaklaşımda, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla da davranış değiştirme gerçekleşmektedir.

I.P. Pavlov'un klasik şartlanma deneyleri ve J.B. Watson ile B.F. Skinner'in hayvanlar üzerinde yaptıkları deneysel çalışmaları, öğrenme ile ilgili bazı temel ilkeler ortaya koymuştur (Güney 2009, Glass 2008).

Açıkgöz (2006)'e atfen Gencel (2006) ve Senemoğlu (2005), davranışçı yaklaşımda uyarıcı-tepki bağımlı süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalınması, bilişselcilğe geçiş dönemini gerçekleştirmiş olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte algı, öğrenme ve düşünme gibi süreçlerin nasıl gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır.

Bilişsel Öğrenme kuramlarına göre başlıca öğrenme türleri şunlardır (Güney 2009):

- **Gözleyerek Öğrenme**

Bireylerin kendi yaşadıkları olaylar veya karşılaştıkları sorunlara buldukları çözümler yolu ile öğrenme gerçekleştirebilirken aynı zamanda bir başkasının da yaşadığı problemle nasıl başa çıktığını gözlemleyerek bir şeyler öğrenmesi ve bu öğrendiklerini gelecekte karşılaşıcağı sorunlar için kullanabilmesi de mümkündür.

Gözleyerek öğrenme biçiminde pekiştirme olmadan öğrenme gerçekleşir. Fakat öğrenme olayının gerçekleştiği hemen gözlemlenemeyebilir. Yer ve zaman uygun olduğunda öğrenilenler kullanılır ve öğrenmenin gerçekleştiği somutlaşır.

- **Deneme – Yanılma Yoluyla Öğrenme**

Öğrenme çeşitlerinin çoğu deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi içerir. Özellikle çocukluk dönemimde deneme-yanılma yolu ile öğrenme önemli bir yer tutmaktadır.

Bu öğrenme biçiminde kişi bir sorunla karşılaşınca sorunu çözmek için beyin süzgecinden geçen bütün yolları dener ve çözümü sağlayan yolu bulur. Bulduğu bu yol artık kalıcı bir duruma gelir. Yani öğrenme gerçekleşir.

- **Kavrayarak Öğrenme**

Kavrayarak öğrenmede kişinin zekâsı etkilidir. Ayrıca yaşantılarda önemli bir etkiye sahiptir. Bu öğrenme türünde konuyla ilgili öğeler ve bu öğeler arasındaki problemi çözecek nitelikteki ilişkiler, önceleri kişinin zihninde mevcut değilken birdenbire zihin alanında oluşmaya başlar ve problem çözülür. Kavrayarak öğrenme daha çok matematik, fizik, kimya gibi pozitif bilimlerde görülür.

- **Problem Çözme Yolu ile Öğrenme**

Bu öğrenme biçiminde kişinin doğrudan doğruya bir problemle karşılaşması gerekir. Problem çözme yoluyla öğrenmede kişinin daha önce öğrendiklerinin içinde konuyla ilgili ne kadar bilgi, alışkanlık ve beceri varsa hepsinden yararlanır. Bu öğrenme biçiminde kişi soruna bilimsel bir şekilde yaklaşır. Yani, konuyu çözümler, parçalara ayırır ve bunlarla ilgili deney, gözlem ve incelemeler yapar. Konuya sübjektif yaklaşmaz.

- **Gizli Öğrenme**

Tolman ve Honzik'in 1930 yılında yaptıkları bir deneyde, farelerden oluşan bir gruba, bir labirent içerisinde her bir başarılı koşuyu takiben yiyecek ödülü verilmiştir. On gün boyunca devam eden bu işlemde, koşunun hızı çabucak artmıştır ve hataların sayısı da azalmıştır. Farelerden oluşan ikinci bir grup için ilerleyecekleri labirente herhangi bir yiyecek

yerleştirilmemiştir. Labirentte her gün zaman harcadıktan sonra, bu gruptaki fareler labirenti dolaşmışlar ve daha sonra da kafeslerine geri dönmüşlerdir.

Bu grubun koşu hızında ve hata sayısında herhangi bir gelişme görülmemiştir. Bu noktada, ödüllendirilen grupta öğrenmenin gerçekleştiği ve ödüllendirilmeyen grupta ise öğrenmenin gerçekleşmediği sonucuna varılabilir. Ancak bu yönde bir yorum, açıkça yanlış olacaktır. Çünkü yiyecek koyulmayan gruptaki fareler de labirenti öğrenmiştir, sadece bunu bildiklerini göstermek için bir nedenleri yoktur. Dolayısıyla, Tolman ve Honzik, daha önce ödüllendirilmeyen bu ikinci gruptaki fareler için labirentteki ödül kutusuna yiyecek bırakmışlardır. Bu gruptaki farelerin hızlarında ve hata sayılarında hızlı bir değişme gözlenmiştir. Çünkü ödüllendirilmemiş denemeler/tekrarlar esnasında gizli öğrenme (latent learning) gerçekleşmiştir (Viney and King 1998). Tolman, farelerin mekânsal ilişkileri öğrendiklerini ve hatta labirentin bilişsel haritasını (cognitive map) geliştirdiklerini belirtmiştir (Tolman 1922'ye ve Tolman 1948'e atfen Yeniçeri 2003).

Açıkgöz (2002), Gagne, Briggs ve Wager, (1988), Reece ve Walker (1994), Saban (2002)'a atfen Gencel (2006)'in çalışmasında belirttiği gibi davranışçı ve bilişsel yaklaşımın görüş birliği içinde oldukları noktalar; öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olarak kişide değişme yaratması ile öğrenmenin çevresel ve öğrenenden kaynaklanan içsel özelliklerden etkilenmesi biçiminde sıralanabilmektedir.

Bu iki akımın ayrıldığı noktalar ise bilişselcilerin;

- davranışı, öğrenmenin kendisi değil sonucu olarak nitelendirmesi,
- öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenene ağırlık vermesi,
- öğrenmeyi öğrenenin etkin olduğu bir süreç olarak görmesi biçiminde özetlenmektedir.

Hayatımızda bu denli önemli bir yere sahip olan öğrenme kavramının pek çok araştırmaya konu olması ve halen farklı açılardan araştırmalarda kullanılıyor olması

gayet normaldir. Bilişsel ve Davranışsal Kuramın/yaklaşımın açıklamaya çalıştığı nokta “öğrenme stilleridir”. Her bir bireyin öğrenme yolu farklıdır ve literatürde öğrenme stillerini açıklamaya çalışan ve bu konuda çok önemli yerlere sahip pek çok araştırmacı vardır. Bu araştırmacıların modellerini inceleyecek olursak:

Dunn ve Dunn’ın öğrenme stilleri modeli, öğrenme stillerini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerinin gelişimini göz önünde bulundurarak belirlemiştir. Dunn ve Dunn öğrencilerin öğrenme sırasındaki tercihlerini 4 alanda incelemiştir. Bu dört alanı ve her bir alanın alt etmenleri şu şekilde sıralanabilir (Güven 2004, Jonassen and Grobowski 1993):

- Çevresel koşullar
- Duyuşsal özellikler
- Sosyal tercihler
- Fiziksel özellikler

Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri sınıflamasında, Grasha ve Reichman, lise öğrencilerinin sınıf çevresindeki sosyal ve duyuşsal bakış açıları yoluyla bireysel öğrenme yaklaşımlarını araştırmışlardır. Aslında geliştirdikleri öğrenme stilleri sınıflaması, Dunn ve Dunn’ın sınıflaması ile benzerlik göstermektedir. Grasha ve Reichman üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri şu biçimde sıralanabilir (Jonassen and Grobowski 1993, Güven 2004):

- Katılımcı - Kaçınan
- İşbirlikli - Yarışmacı
- Bağımlı- Bağımsız

Reinert’in öğrenme stilleri sınıflaması; Reinert çalışmalarında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Öğrenme stillerini: görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta toplamıştır (Güven 2004).

Jung’ın öğrenme tipleri kuramı; Jung oluşturduğu tipler kuramını, öğrenme stillerine uyarlamıştır. Jung insan davranışlarını genel olarak iki bölüme ayırmaktadır. Bunlar Algılama ve Yargılama eylemleridir. Birey belli bir durumda ya

algılama (bulmak ya da keşfetmek gibi) ya da yargılama (değerlendirme ya da karar vermek gibi) işlevlerinden birini seçerek davranışta bulunmaktadır (Güven 2004).

Gregorc'un öğrenme stilleri modeli; Gregorc öğrenme ile ilgili olarak öncelikle dünya yurttaşı olarak, toplumun üyesi olarak ve birey olarak "ne, niçin, nasıl" sorularının yanıtlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Gregorc'a göre öğrenme stili, bir bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan oluşmaktadır. Gregorc'un modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözmeye biçimleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Güven 2004). Ayrıca bu modelde öğrenme stilleri; somut sırasal, soyut sırasal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Jonassen and Grobowski 1993, Güven 2004).

Honey ve Mumford'un öğrenme tercihleri modeli; Kolb'un çalışmaları temel olarak oluşturulmuştur. Honey and Mumford 1992 yılında öğrenme stillerini; eylemci, düşünen, kuramcı ve yararcı olmak üzere dört grupta toplamışlardır (Güven 2004).

Kolb'un öğrenme stilleri modeli; deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, iş ve öteki yaşamsal etkinlikler ile bilginin yaratılması arasındaki bağ önemli görülmektedir. Ayrıca öğrenmenin deneyime dayalı sosyal bir süreç olduğunu öne süren Kolb, öğrenmeyi, deneyim dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilgiye dayalı süreç olarak tanımlamaktadır (Güven 2004, Parkhouse 1996). Kolb (1984), kuramında 4 temel öğrenme biçimi yer almaktadır. Bunlar:

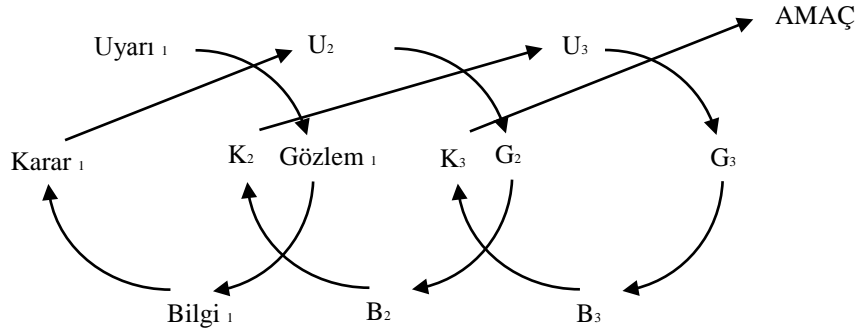
- Somut Deneyimler
- Gözlem ve Yansıma
- Soyut Kavramların Şekillendirilmesi
- Yeni Durumlarda Test Edilmesi'dir.

Bu çalışmanın temeli deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olduğu için bu kuram ayrı bir başlık altında aşağıda daha ayrıntılı olarak incelenecektir.

2.3 Deneyimsel Öğrenme

Öğrenmeyi, “deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin oluşması süreci” olarak tanımlayan D. A. Kolb (1984), ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardanır. Geliştirdiği “deneyimsel öğrenme kuramının bir uzantısı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması, dünya literatüründe önemli bir yere sahiptir (Gencel 2006, Parkhouse 1996).

Kolb, Lewis ve Williams yaptıkları çalışmalarda deneyimsel öğrenmenin temelini 1930'lara dayandığını ve pek çok ünlü eğitimcinin, John Dewey'i deneyimsel öğrenme alanında en etkili teorisyen eğitimci olarak tanımladıklarını ortaya koymuşlardır. Dewey, Şekil 2.1'de gösterilen deneyimsel öğrenme modeli grafiği ile bir uyarın neticesinde çevresel faktörlerin gözlemlendiğini, bu gözlemlerden elde edilen bilgilerin geçmiş bilgi birikimleriyle yorumlanması neticesinde bir karar verildiğini ifade etmektedir (Baker 1998, Kolb 1984, Kolb and Kolb 2009, Lewis and Williams 1994).

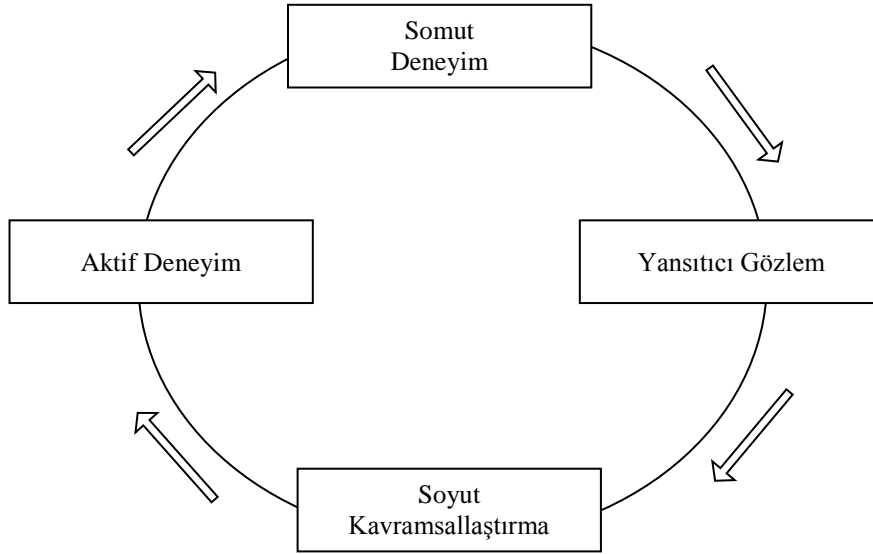


Şekil 2.1: Dewey'in Deneyimsel Öğrenme Modeli Grafiği (Kolb 1984).

Parkhouse'a (1996) göre, Kolb'un öğrenme kuramı Dewey, Lewin ve Piaget'in çalışmalarını sentezlemektedir ve anlayış ve uygulamanın yanı sıra uyumlu hale gelme, yaratıcılık ve yeniden oluşturma konularını da vurgulamaktadır. Kolb (1984) çalışmasının amacının, bilişsel ve davranışsal öğrenme kuramlarına ek üçüncü bir “deneyimsel öğrenme kuramı” ortaya koymak değil, bu teori ile deneyim, algılama,

biliş ve davranışı birleştiren öğrenmeye bütünleştirici açıdan bakan bütünsel bir teori ortaya koymak olduğunu önermektedir.

Kolb, Fry ile birlikte ünlü 4 elementli modelini oluşturmuştur. Kolb'un ileri sürdüğü bu elementler; Somut Deneyim, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Deneyim olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciler somut deneyimler yaşarlar ve çeşitli bakış açılarından deneyimlerine yansıtırlar. Bu yansıtıcı gözlemlerden sonra öğrenciler soyut kavramsallaştırma sürecine dahil olurlar ve gözlemlerini teorilere entegre ederek genelleme yapar veya prensipler ortaya koyarlar. Öğrenciler bu genellemeleri/prensipileri, öğrendiklerini daha karışık durumlarda test etmek ve aktif deneyimleme olarak adlandırılan hareketi yönetmek için rehber olarak kullandıklarını belirtmişlerdir (Baker 1998, Lewis and Williams 1994, Smith 2001, Parkhouse 1996).

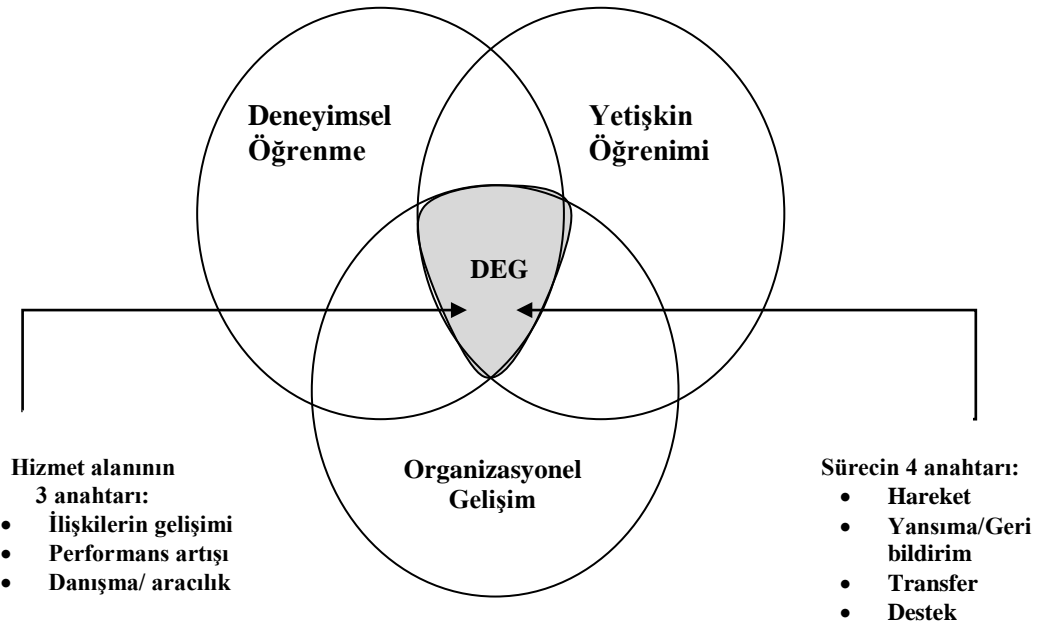


Şekil 2.2: Kolb'un Öğrenme Süreci Çemberi Diyagramı.

Deneyimsel Öğrenme Kuramının en önemli ve temel ilkesi “öğrenme, hâlihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur” biçiminde ifade edilmektedir. Diğer önemli ilke ise, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği düşüncesine dayanmaktadır (Gencel 2006).

Kolb, modelini kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için hangi yollara başvurduklarını inceleyerek oluşturmuştur. Kolb, öğrenme stili modelinde; *Somut Deneyim*, *Yansıtıcı Gözlem*, *Soyut Kavramsallaştırma* ve *Aktif Deneyim* olmak üzere dört öğrenme biçemi bulunduğunu ve her bir öğrenme biçeminde farklı öğrenme yollarının olduğunu belirtmiştir. Somut deneyim için hissederek /dokunarak, yansıtıcı gözlem için izleyerek, soyut kavramsallaştırma için düşünerek ve aktif deneyim için yaparak öğrenmenin söz konusu olduğunu açıklamaktadır. Kolb, bu öğrenme biçemlerinin her birinin önemli olduğunu ve birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gerektiğini, etkin öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin öncelikle öğrenenin hislerine, sonra düşüncelerine, daha sonra zihinsel soyutlamaya ve sonunda öğrenenlere deneme olanağı verecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini savunmaktadır (Ekici 2000, Özden 2000'e atfen Özen 2010).

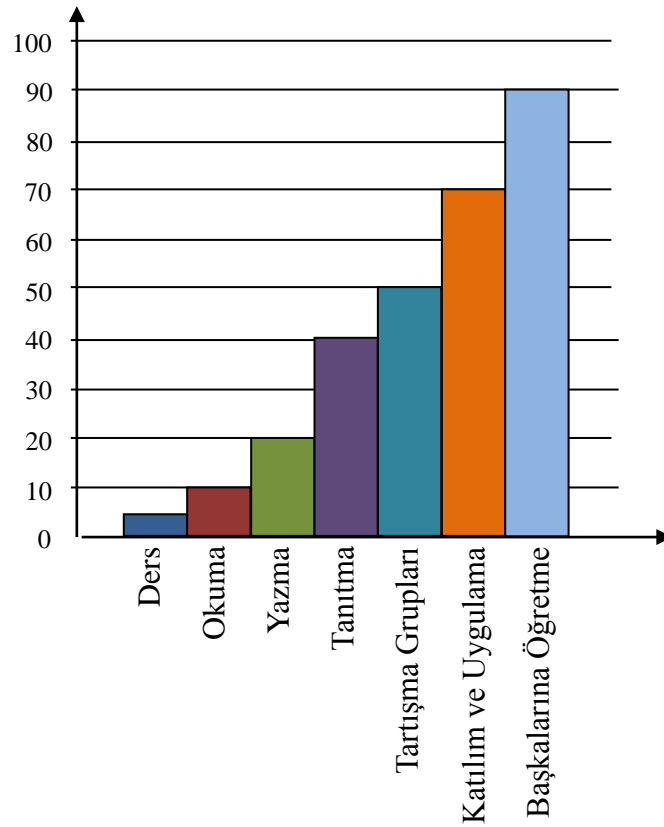
Öğrenmenin kontrolü, geçmiş performanslardan elde edilen deneyimlerin otomatik olarak gelecek performansları geliştirmek için kullanılan bir kontrol metodudur (Chen and Pao 1989). Öğrenme en iyi, acil somut bir deneyim ve analitik ayırma arasında bir gerilim ve çatışma ortamında ortaya çıkar ve bu durum deneyime dayalı sunulan malzemelerin anlaşılmasına ve yansıtılmasına yardım eder (Glass 2008).



Şekil 2.3: Deneyimsel Eğitim ve Gelişim sürecinin tanımlanması (Bronson et al 1999).

Deneyimsel veya deneyime dayalı eğitim ve gelişim, aktif öğrenme seçeneklerinin kişisel öğrenmeyle organizasyonel değişimin gelişmesi amaçlı kullanılmasıdır. Deneyimsel eğitim ve gelişim, eylem, yansım/geri bildirim, transfer ve destek elementlerini kullanarak yetişkin katılımcıların birbirleri ile bağlarını kuvvetlendirerek organizasyonel öğrenme, grup ve kişisel olarak müşteri merkezli yaklaşımdır. Deneyimsel eğitim ve gelişim, organizasyonel gelişim, yetişkin öğrenimi ve deneyimsel öğrenme eğitimlerinden elde edilen bilgilerin sentez edilmesidir (Bronson et al 1999).

Training Magazine'den Brad Lee Thompson'a göre, öğrenmenin deneyimsel olarak nitelendirilebilmesi için katılımlı, etkileşimli, zengin geri bildirimli, öğrencinin ihtiyaçlarının değişimine adapte edilebilir ve eğitim çıktılarının açık beklentilerle yönlendirilebilmesi gerekmektedir (Balachandra 2004).



Şekil 2.4: Kazanım Elde Etme Teknikleri (Cain ve Jollif, 1998).

Deneyimsel öğrenmeyi en iyi tanımlayan cümlelerden bir tanesi, Konfüçyüs'ün bir zamanlar söylediği gibi, “Duyarım ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım”dır (Balachandra 2004). Ayrıca deneyimsel öğrenme adaptasyon becerilerinin gelişimine güçlü katkılar sağlamaktadır (Kemp 2007).

Cain and Jolliff (1998), öğrenme tekniği ve elde edilen kazanımların hatırlanması/akılda tutulması arasındaki ilişkiyi Şekil 2.4 ile açıklamaktadır. Katılımcıların okuduklarının %10'unu bilgi olarak geri döndürebilirken tartışma ve görsel tanıtım ile aktif katılımları sonucu bu geri dönüşün %50'ye, eğer katılımcı, katılım ve pratik yapma fırsatı bulursa %70'e, hatta öğrendiklerini deneyimler, yansıtır ve daha sonra öğrendiklerini başkaları ile paylaşır ise (öğretmesi, aktarması, v.b.) bu oranın %90'lara kadar çıktığını belirtmektedir.

Pek çok teorisyen ve uygulamacı, deneyimsel öğrenmenin kabulü ve anlaşılabilirliği için çok önemli katkılar sağlamışlardır. Gelişmeye devam eden yeni deneyimsel yaklaşımlar, dramatik ve beklenmeyen değişimlere uyum sağlamamızı ve cevap verebilmemize olanak sağlamaktadır. Şu anda her zamankinden daha büyük bir bağlılık ile hem kamu hem de özel sektör, farklı grupların ihtiyaçlarını karşılamak ve uygunluğundan emin olmak için yenilikçi deneyimsel yaklaşımlar kullanılmaktadır (Lewis and Williams 1994).

Deneyimsel öğrenmenin bireyler üzerindeki etkileri incelendikten sonra araştırma konusu olan takım çalışması üzerine etkilerini inceleyebilmek için öncelikle takım kavramı ile ilgili ayrıntılar aşağıda sunulmuştur.

2.4 Takım

Takım dendiğinde akla hem spor takımları hem de şirketlerde bulunan takım türleri gelmektedir. Bu çalışmada şirketlerde bulunan takım türleri temel alındığından ağırlıklı olarak bu takım türleri üzerinde durulacaktır.

2.4.1 Takım kavramı ve özellikleri

Gordon (1992)'a ve Lawler, Mohrman and Ledford (1995)'a atfen Offermann and Spiros, (2001), şirketlerde bulunan çalışma takımları çok büyük bir "iş" haline gelmekte olduğunu belirtmişlerdir. 2000'li yılların başlarında, çalışanları 100 kişinin üzerinde olan şirketlerin %82'si takım yapılarını kullandıklarını bildirmiş ve Amerikan iş dergisi Fortune'nin düzenlediği cirolarına göre sıralanmış "Amerika'nın en büyük 1000 şirketi" listesindeki şirketlerin %68'i ise kendi kendini yöneten takım yapılarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda takım, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu topluluk olarak tanımlanabilir. Takım tanımında üç önemli öge göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi, takımın oluşturulabilmesi için iki veya daha fazla kişinin gerekmesidir. İkincisi, takımı oluşturan kişiler birbirlerine bağımlıdırlar ve birlikte hareket etmektedirler. Bir başka deyişle, devamlı olarak karşılıklı etkileşim halindedirler. Üçüncüsü, takımı oluşturan kişiler belli bir amacı gerçekleştirmek üzere çalışırlar (Eren 2001, Koç 1994, Kilfoil 2004).

Daft (1994)'ın belirttiği üzere, genel anlamda takım, iki veya daha fazla kişinin belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelip ortak bir yapı içinde çalışmalarıdır. Bu tanımın üç bileşeni vardır. Birincisi, takımın üç veya daha fazla kişiden oluşması gerekmektedir. Bu sayı 75 kişiye kadar çıkabilse bile genellikle 15 kişiden az olmaktadır. İkinci olarak, takımdaki kişilerin birlikte etkileşim ve iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Örneğin, yemek sırasında bekleyen veya asansöre binmek için bekleyen kişiler etkileşimde bulunmadıkları için takım oluşturmamaktadırlar. Üçüncüsü ise, bir hedefi paylaşmaları gerekmektedir.

Adair (2004)'e göre ise, takım tanımında ortak bir hedef ve müşterek katkı olmak üzere iki önemli unsur bulunmaktadır. Etkili bir takım, amacına en etkili yoldan ulaşan ve bu süreç içinde en zor işleri bile başarı ile gerçekleştirebilen takımlar olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde takım kavramının tanımlanması için yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde;

Cohen and Bailey (1997), takımı, yaptıkları işte birbirlerine bağlı, çıktılar üstünde aynı sorumluluğu paylaşan, ilişkilerini örgüt sınırlarının ötesinde de sürdürebilen, bir veya birden fazla sosyal sistem içerisinde varlıklarını benimsemiş ve başkalarına da benimsetmiş bireyler topluluğu olarak tanımlamıştır.

Takım üyeleri, ortak bir hedefi gerçekleştirmek amacı ile bilgiyi aralarında paylaşmaktadırlar. Gerektiğinde o konu üstünde hangi takım üyesi bilgili ise, o üye lider konumuna geçmekte ve kendi bilgi alanında ekibe katkıda bulunmaktadır. Bu şekilde kolektif çıktılar elde edilebilmektedir (alışkan 2001).

Takımları başarılı ya da başarısız kılan en büyük faktörlerden birisi takım ruhu ve takım birlikteliğidir. Birlikte alışan, uyum ve ahengi yüksek, birbirlerini kabul eden, birbirlerinin başarısı için çalışan, birbirlerini tamamlayan takımlar her zaman başarıyı yaratan ve başarının, kalıcılığın en büyük adaylarıdır. Uyum ve güven takım ruhunun temelidir (Ahronson and Eberman 2002, Biçer 2006, Carron et al 2002, Stacey et al 2006).

Tatar (2009) alışmasında, takım çalışmasının başarısında rol oynayan faktörleri ise şöyle sıralamaktadır;

- Takımın kuruluş amacının tüm üyelerce benimsenmiş olması
- Sık sık, yüz yüze, samimi konuşma imkanı ve yakınlık kurarak bütün üyelerin birbirlerini tanınması,
- Elemanların birbirlerini iyi tanımaları ve sağlıklı bir etkileşimin sağlanması için takımın mümkün olduğunca az üyeden oluşması,
- Her üyenin amaca ulaşmaya katkıda bulunması,
- Sürekli uygulama, aynı kişilerle sürekli ve yoğun iletişim kurulduğunda bu kişilerin kapasiteleri ve neler yapabilecekleri hakkında bilgi edinilebilir. Bu bir bunalım halinde veya herhangi bir sorun ortaya çıktığında takım

elemanlarının birbirleri ile uyum içinde düşünüp hareket etmelerini mümkün kılar.

- Üyelerin güvenini ve desteğini kazanmış ortak bir lidere inanması,
- Üyelerin takım ruhuna sahip olarak faaliyet göstermesi

“Takım ruhuna sahip olmak” cümlesi ile anlatılmak istenen;

- o Ortak hedefe ulaşmak için diğer üyelerle birlikte hareket etmeye daima hazır olmak,
- o Bireysel olarak diğer takım üyelerine ve sosyal bir grup olarak da takım hedef ve misyonuna daima sadık olmak,
- o Hedefleri gerçekleştirmek için hiçbir fedakârlıktan kaçınmamaktır.

Piyasadaki dinamizmi örgüte taşıyabilmek, değişime ayak uydurmak, çalışanların yaratıcı düşüncelerini geliştirmek, iş tatmini sağlamak ve yüksek motivasyonla çalışanların az hatayla işlerini gerçekleştirmesini sağlamak için takım çalışmasının önemi gün geçtikçe artmaktadır (Sümer 2003).

2.4.2 Takım ve grup arasındaki farklılıklar

Literatür incelemelerinde “Takım” ve “Grup” tanımlamalarının birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir. Yaghobi (1998) çalışmasında, takım kelimesinin grup kelimesinden çok daha fazla şey ifade ettiğini belirtmiştir.

Fakat bu iki kavramı birbirinden ayıran net bir tanım henüz yapılamamıştır. Değişik araştırmacılar bu iki terimi aynı şekilde tanımlamışlar ama bazıları takım bazıları ise grup kelimesini kullanmışlardır (İslamoğlu 1999).

Daft’a (1994) ve Luthans’a (1995) göre “Takım”, organizasyonlarda geçen “Grup” kavramına yakındır. Fakat “Takım” iş dünyasında daha popüler olmuş bir kelimedir. Takım kavramı daha büyük bir görev ve mücadele duygusunu ima etmektedir. Buna rağmen bu iki kavram birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

Aslan (2002)'na atfen Uçman (2006), takım ile grup arasındaki benzerlik ve farklılığı; “bütün iş takımları grup, sadece resmi gruplar takımdır” şeklinde ifade etmektedir. Bir diğer önemli farklılık da; “takımlar iş amaçlı oluşurken gruplar daha çok sosyal amaçlı oluşmaktadır” şeklinde belirtilmektedir.

Takımı gruptan ayıran fark, paylaşılmış liderlik, örgütün hedeflerinden farklı olabilecek özel ve belirli bir konu üstünde çalışması, pozitif sinerji, kolektif iş çıktılarıdır.

Daft (1994), takımı, özel amaçları yerine getirmek için koordineli ve işbirliği içerisinde çalışan iki veya daha fazla insanın oluşturduğu bir birim olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda üç unsur göze çarpmaktadır. Bunlar;

- **İki veya daha fazla kişi gerekmektedir.** Takımlar 75 kişiye kadar çıkan çok fazla sayıda kişi barındırabilir. Buna rağmen çoğu takım 15 kişiden az üyeye sahiptir.
- **Takım üyeleri arasında düzenli bir etkileşim vardır.** Yemek kuyruğunda bekleyen birisi veya asansör içindeki kişiler birbirleri ile etkileşimde bulunmadıklarından takım oluşturmazlar.
- **Takım üyeleri aynı performans hedefini/amacını paylaşırlar.** Yeni bir hesap makinesi tasarımılamak veya bir kitap yazmak v.b.

Katzenbach ve Smith (1993) takımı, paylaşılmış liderlik rollerine, karşılıklı sorumluluk ve özel takım amacına sahip olmak şeklinde tanımlamaktadırlar. Ayrıca takım ve grup arasındaki ayrımı ortak bağlılık niteliği açısından açıklamaktadırlar.

Tablo 2.1: Tüm gruplar Takım değildir: Fark nedir? (Katzenbach and Smith, 2005)

| Çalışma Grupları: | Takım: |
|--|---|
| - Güçlü ve açıkça odaklanmış liderlik | - Paylaşılmış liderlik Roller |
| - Bireysel sorumluluk | - Bireysel ve Ortak Sorumluluk |
| - Daha geniş organizasyonel misyon ile aynı amaç | - Takımın kendisinin sağladığı Özel Takım Amacı |
| - Bireysel iş çıktısı | - Toplu iş ürünleri |
| - Verimli toplantılar yürütür | - Açık uçlu tartışma ve etkin problem çözme toplantıları teşvik eder. |
| - Diğerleri üzerinde etkisini (örneğin işletmenin finansal performansı gibi) dolaylı etkinliğini ölçer | - Toplu iş ürünleri değerlendirerek doğrudan performansını ölçer |
| - Tartışır, karar verir ve yetki verir | - Tartışır, karar verir ve birlikte gerçek iş yapar |

Takım ve Grup arasındaki farkı açıklamaya çalıştıktan sonra bu çalışmanın konusu olan ve iş yaşamında var olan takım türleri aşağıda tanımlanmıştır.

2.4.3 Takım türleri

Değişik bilim dallarında aynı ama fonksiyon açısından birbirinden farklı ve sınıflandırma amacına göre birbirinden farklı pek çok takım sınıflaması ile karşılaşmaktadır. Takımlar genellikle varoluş amaçları, bağımsızlık derecesi, sürdürülebilirlik, hiyerarşik yapı, gelişim süreci gibi özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır (Taşcı, Uzkesici ve Eskinat (1998)'a atfen Hızal 2010).

Yönetimsel anlamda en genel haliyle resmi (formel) takımlar ve kendi kendini yöneten takımlar olmak üzere iki takımdan bahsedilebilir.

A) Resmi/Formel Takımlar

Resmi Takımlar organizasyon/şirket tarafından resmi organizasyon yapısının bir parçası olarak oluşturulurlar. Yatay ve Dikey olmak üzere iki genel tip Resmi/Formel takım vardır.

A.a) Dikey Takımlar

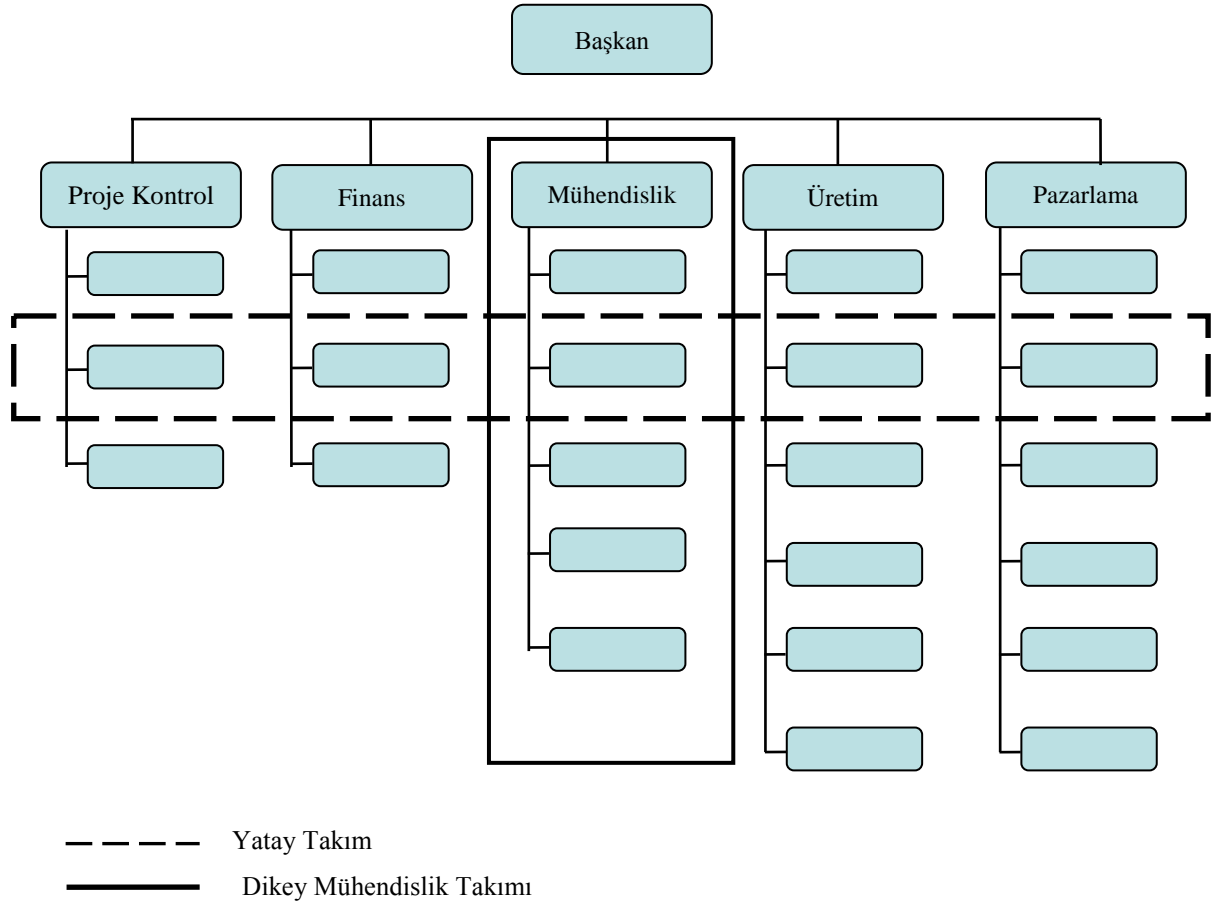
Dikey takımları, formel yapıda emir komuta zinciri içerisinde yer alan yönetici ve asımları oluşturur. Bazen fonksiyonel takım veya Komuta takımı diye adlandırılan Dikey takımlar genellikle organizasyon içerisinde bir tek bölüm barındırırlar (Daft 1994, Eren 2001).

A.b) Yatay Takımlar

Yatay takımlar aynı hiyerarşik seviyeden fakat farklı uzmanlık bölümlerden elemanlardan oluşmaktadır. Yatay takımlar, farklı bölümlerden eleman alır, belirli bir görev verilir ve çoğu zaman görev tamamlandıktan sonra dağılır. Yatay takımların görülen en yaygın iki türü “görev gücü” ve “komisyon” dur. Komisyonlar genellikle uzun süreli ve hatta bazen de organizasyon yapısının kalıcı bir bölümü olabilirler. Komisyon üyeleri kişinin özelliklerinden çok unvanı veya pozisyonuna göre seçilirler. Görev gücü ise değişik bölümlerden kişilerin bir araya geldikleri ve özel bir aktivite ile uğraşmak üzere ve görev tamamlanana kadar varlığını sürdüren takımlardır (Daft 1994, Eren 2001).

A.c) Özel Amaçlı Takımlar

Özel amaçlı takımlar resmi organizasyon yapısının dışında oluşur ve özel bir görev veya yaratıcılık görevi alırlar. Örneğin; McDonald’s Chicken McNugget’ bulması/keşfetmesi/yaratması için özel bir takım oluşturmuştur. E.J. (Bud) Sweeney’den pazara hamur kaplı tavuk parçaları çıkartmaları için oluşturulan takıma başkanlık etmesi istenmiştir (Daft 1994, Eren 2001).



Şekil 2.5: Organizasyonlarda Dikey ve Yatay Takımlar (Daft 1994).

B) Kendini Yöneten Takımlar

Performansın artırılması amacıyla alt düzey çalışanların karar verme ve işlerini yürütmelerine katılımlarının artırılması için tasarlanmış takımlardır (Daft 1994). Kendini yöneten takımlar, çalışanların şef veya yöneticilerin denetiminde “karar alma süreçlerine” dâhil oldukları takımlardır (Yaghobi 1998, Cohen and Bailey 1997). Kendini yöneten takımları, gerekli kararları almak ve günlük temelde kendilerini yönetme özü itibarı ile güçlendirilmiş küçük takımlar olarak tanımlanmaktadır (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010, Hızal 2010, Eren 2001). Gerçek kendini yöneten takım üyeleri; işin programlanması, görev dağılımı, işin gereklilikleri konusunda eğitim, performans değerlendirme, yeni takım üyesi seçme ve işin kalitesinin kontrolünün yapılması konularında karar almaktadırlar.

Takımlar klasik anlamda resmi takımlar olarak karşımıza çıkmaktayken günümüzde bu durum biraz farklılık göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu iki sınıflamanın dışında yönetsel anlamda, kullanılan yere göre, üstlendikleri görev açısından v.b değişik açılardan farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır.

Takım türlerini kullanıldıkları yere göre üç ana başlık altında sınıflanabilmektedir:

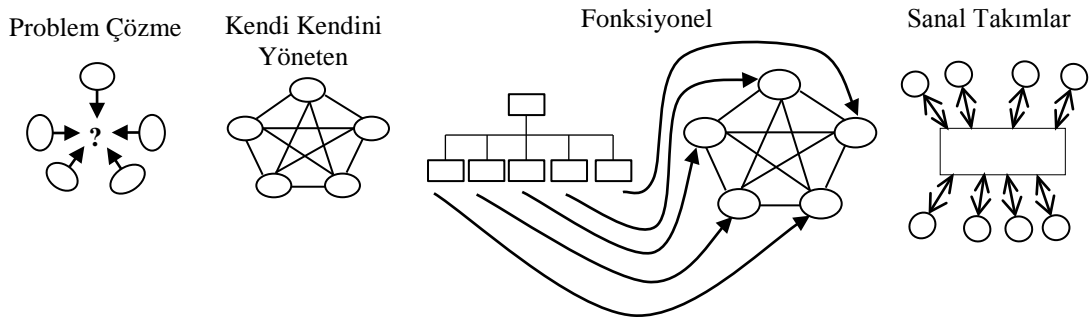
- Üyelerinin etkinliğini ve başarısını en üst seviyeye çıkartmak ve bir üyenin çabası ile diğer üyelerin çabalarının birleştirilmesi ve koordine edilmesi için yapılandırılmış, birbirleri ile etkileşimde bulunan insanlar topluluğunu iş takımları,
- Üyelerinin atletik performansının ve bir üyenin çabası ile diğer üyelerin çabalarının birleştirilmesi ve koordine edilmesi için yapılandırılmış, birbirleri ile etkileşimde bulunan insanlar topluluğunu Spor Takımları,
- Üyelerinin bilgi ve yeteneklerinin gelişimine yardımcı olmak ve diğer üyelerin çabalarının birleştirilmesi ve koordine edilmesi için yapılandırılmış aynı hiyerarşik seviyeden oluşan insanlar topluluğunu da Öğrenen Takımlar olarak sınıflamaktadır (Johnson and Johnson (1994) 'a atfen Pehlivan (2007).

Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien'e (2010) göre iş hayatında 3 genel takım türü bulunmaktadır.

- Tavsiye Takımları: Özel problemler üzerinde çalışmak ve çözüm önerilerinde bulunmak için oluşturulmuş takımlardır. Bu takımların görevlerinin bir bitiş süresi vardır ve görevin tamamlanmasından sonra dağılırlar.
- Yürütücü Takımlar: Bu takımlar pazarlama ve üretim gibi devam eden ve süreklilik arz eden görevleri gerçekleştirirler. Takım dağılması için planlanmış bir süre veya tarih yoktur.

- Yönetici Takımlar: Bu yönetim takımları, diğer grupların yönetiminden resmi olarak sorumlu insanlardan oluşur. Organizasyonun en yetkili yöneticilerini de kapsayan bu tepe yönetim takımlarının anahtar rolü tüm organizasyonel amaçların, hedeflerin ve değerlerin belirlemek ve diğerlerine bunları gerçekleştirmelerinde yardımcı olmaktır.

Robbins and Judge (2012) ise, günümüz kuruluşlarında en yaygın olarak kullanılan 4 takım türü olduğunu belirtmektedirler. Bunlar: Problem çözme takımları, kendi kendini yöneten takımlar, fonksiyonel takımlar ve sanal takımlar.



Şekil 2.6: Takım Türleri (Robbins and Judge 2012).

Problem çözme takımları; Üyeler fikir alışverişinde bulunur ya da çalışma süreçlerini ve yöntemlerini nasıl geliştirecekleri konusunda önerilerde bulunurlar; çok ender olarak getirdikleri herhangi bir öneriyi tek taraflı uygulamaya koyacak yetkiye sahip olurlar (Robbins and Judge 2012). Bu takımlar, 5–15 bireyden oluşan ve çalışma ortamı sorunlarına yönelik sorun çözücü çalışmaları yapmak temeline dayanmaktadır (Küçük 2008).

Kendi kendini yöneten takımlar; çalışmayı planlama ve zamanlama, yelerine görev verme, işletme kararları alma, problemler için gerekli adımlar atma,

tedarikçiler ve müşterilerle çalışma gibi görevleri bağımsız bir şekilde yürütme ve sorumluluklarını alma yetkileri olan takımlardır (Robbins and Judge 2012).

Fonksiyonel Takımlar; bir görevi başarmak için bir araya gelen, hemen hemen aynı hiyerarşik düzeyden ama farklı çalışma alanlarından olan kişilerden oluşmaktadır (Robbins and Judge 2012). Bodinson and Bunch (2003) bu takımlara örnek olarak, Boeing firmasının, C-17 programlarındaki ayar saçlarını otomatikleştirmeleri için üretim, planlama, kalite kontrol, işleme, tasarım mühendisliği ve bilgi sistemlerinde çalışan kişilerden oluşturduğu takımı belirtmişlerdir. Bu takım üyelerinin önerileri, çevrim süresi ve maliyetinin büyük ölçüde azalması ve üstelik kalitenin geliştirilmesini sağlamıştır.

Sanal Takımlar ise; fiziksel olarak yayılmış olan üyeleri birleştirmek ve ortak bir hedefe ulaşmak için organizasyon duvarlarını ve zaman-mekân sınırlarını bilgisayar teknolojilerinden faydalanarak aşan takımlardır. Bu teknolojiler, geniş alan ağı, video konferans, tele konferans ve elektronik posta gibi iletişim bağlantılarını kullanarak bir oda uzaklıkta ya da ayrı kıtalarda olduğuna bakılmaksızın takım üyelerinin çevrimiçi olarak işbirliği yapmasına olanak sağlamaktadır (Robbins and Judge 2012, Lipnack and Stamps 1997).

Takım çalışmalarının popülerliğini arttırdığı bir süreçte karşımıza farklı takım tipleri çıkmaktadır. Takım çalışmalarının son derece popüler olduğunu varsayarsak, birçok farklı takım tiplerinin olması göz ardı edilemez.

Tablo 2.2: Takım Tipleri (Çalışkan 2001).

| Çalışma Takımları (ürün ve servis ile ilgilenirler) | Amaç | Geliştirme Takımları (süreçlerin verimliliğini arttırmakla ilgilenirler) |
|---|-------------------|---|
| Geçici Takımlar (belirli bir süre için kurulmuşlardır) | Zaman | Sürekli Takımlar (örgüt varolduğu sürece çalışırlar) |
| Çalışma Grupları (grup üyeleri adına lider karar verir) | Serbestlik | Kendi Kendini Yöneten Takımlar (takım üyeleri, karar vermekte serbesttir) |
| Belirlenmiş Takımlar (kendi uzmanlık alanlarında çalışan) | Yetki | Çapraz Fonksiyonel Takımlar (farklı alanlardan gelen takım üyeleri) |

Bu tanımlar son dönemde kuruluşların çalışma süreçlerini, takım yapısının etrafında yeniden yapılanma sürecinde bugüne kadar var olmuş takım türlerini açıklamamıza yardımcı olmaktadır.

2.4.4 Takım gelişim süreci

İnsanlar takımlar halinde çalışmaya başladıklarından beri gelişim ve ilerleme süreçlerinde çeşitli aşamalardan geçerler. Bu süreçler tüm grup türlerinde görülebilir: hem işyerinin içerisinde hem de dışarısında. Takım üyesi ilişkileri olgunlaştıkça ve büyüdükçe, üyeler yavaş yavaş, karşılaştıkları duygusal ve grup baskıları ile baş etmeyi öğrenirler. Bu süreci anlamak, bireysel olarak başarabileceklerinden çok daha fazlasını takım olarak başarabilmeleri için, iş gruplarının birlikte çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olur (Center for Excellence in Government 1998).

Forsyth (2010), takım gelişimini, oluşum ve dağılması süresince kendi yaşam döngüsü boyunca meydana gelen büyüme ve değişim desenleri olarak tanımlamaktadır.

Takım geliştirme/oluşturma çalışmalarındaki ilk büyük çaba Harvard Profesör'ü Elton Mayo'nun iş çevresinin üretkenlik üzerindeki etkisini incelediği ve genellikle Hawthorne Studies olarak bilinen klasik Western Electric – Hawthorne çalışmasında ortaya çıkmaktadır. Hawthorne çalışması 1927'den 1930'ların başlarına kadar yürütülmüş ve fiziksel, biyolojik ve sosyal faktörlerin, bireysel üretkenlik üzerine etkileri ölçülmüştür. Araştırmacılar, çalışanların tükenmişlikleriyle, kullanılan veya değişen ekipmanlarla ve çalışanların yaptıkları işe ve şirkete karşı olan tutumları ile ilgilenmişlerdir. Fakat araştırmacıların beklenmedik zamanda bile üretimin artmasını keşfetmeleri ile birlikte uyguladıkları manipülasyonların üretim üzerinde etkisi olduğunu fark etmişlerdir. Bu çalışma, grup araştırmalarına olan ilginin temelini oluşturmaktadır (Miller 1997, Ranade 2009).

Electric - Hawthorne çalışmasından sonra pek çok gelişim modeli ortaya konmuştur. Bazı teoriler takımların, etkili performansa ulaşmak için bir dizi aşamalar vasıtasıyla oluştuğunu savunmaktadır.

Takımların gelişim aşamaları ile ilgili en önemli çalışma, Bruce Tuckman'ın, bu konuda çalışan araştırmacılar tarafından iskelet olarak kabul edilen, "Developmental Sequence in Small Groups" başlıklı çalışmasıdır. Tuckman (1965), bu çalışmada takımların, gelişim süreçlerinde geçtikleri aşamaları "forming-biçimlendirme", "storming-beyin fırtınası", "norming-standartlaştırma", "performing-uygulama" ve "adjourning-dağılma" olarak belirtmektedir (İslamoğlu 1999, Bettenhausen and Murnighan 1985, Tuckman 1965, Hiriyappa 2009, Sims 2002, Johnson, Suriya, Yoon, Berret and Las Fleur 2002, Salas 2007, Forsyth 2010).

Biçimlendirme: Takım üyelerinin birbirlerini tanıma ve diğer üyelere göre kendilerini değerlendirme sürecidir (İslamoğlu 1999, Hiriyappa 2009, Sims 2002, Forsyth 2010). Bu aşamada, takım üyeleri genellikle takımın bir parçası olmaktan heyecan duyarlar ve işe karşı isteklidirler. Üyelerin, takım deneyimi için çoğunlukla yüksek beklentileri vardır. Aynı zamanda, biraz kaygı da hissetmektedirler ve takıma nasıl uyum sağlayacaklarını ve performanslarının yeterli nitelikte olup olmayacağını merak etmektedirler. Biçimlendirme aşaması boyunca davranışlar gözlemlenmekte

ve bu gözlemler takım üyeleri hakkında çokça soru içermektedir. Takım üyeleri takımdaki yerleriyle ilgili belirsizlik ve kaygı yaşamaktadırlar. Biçimlendirme aşaması boyunca takım için asıl iş, net yapı, hedef, yön ve rollerle üyeler arasında güven inşa etmeye başlayacağı bir takım yaratmaktır. İyi bir oryantasyon/başlangıç süreci, takım üyelerinin takımın misyonu ve hedeflerini temellendirmesine yardımcı olmakta ve hem takımın ürünü hem de takımla ilgili diğer süreçlerle ilgili beklentilerin oluşmasını sağlamaktadır. Biçimlendirme aşaması boyunca, takım enerjisinin büyük bir kısmı takımı tanımlamaya odaklanmaktadır (İslamoğlu 1999, Tuckman 1965, Hiriyappa 2009, Sims 2002, Salas 2007, http://web.mit.edu/hr/oed/learn/teams/art_stages.html Erişim Tarihi:12.03.2012

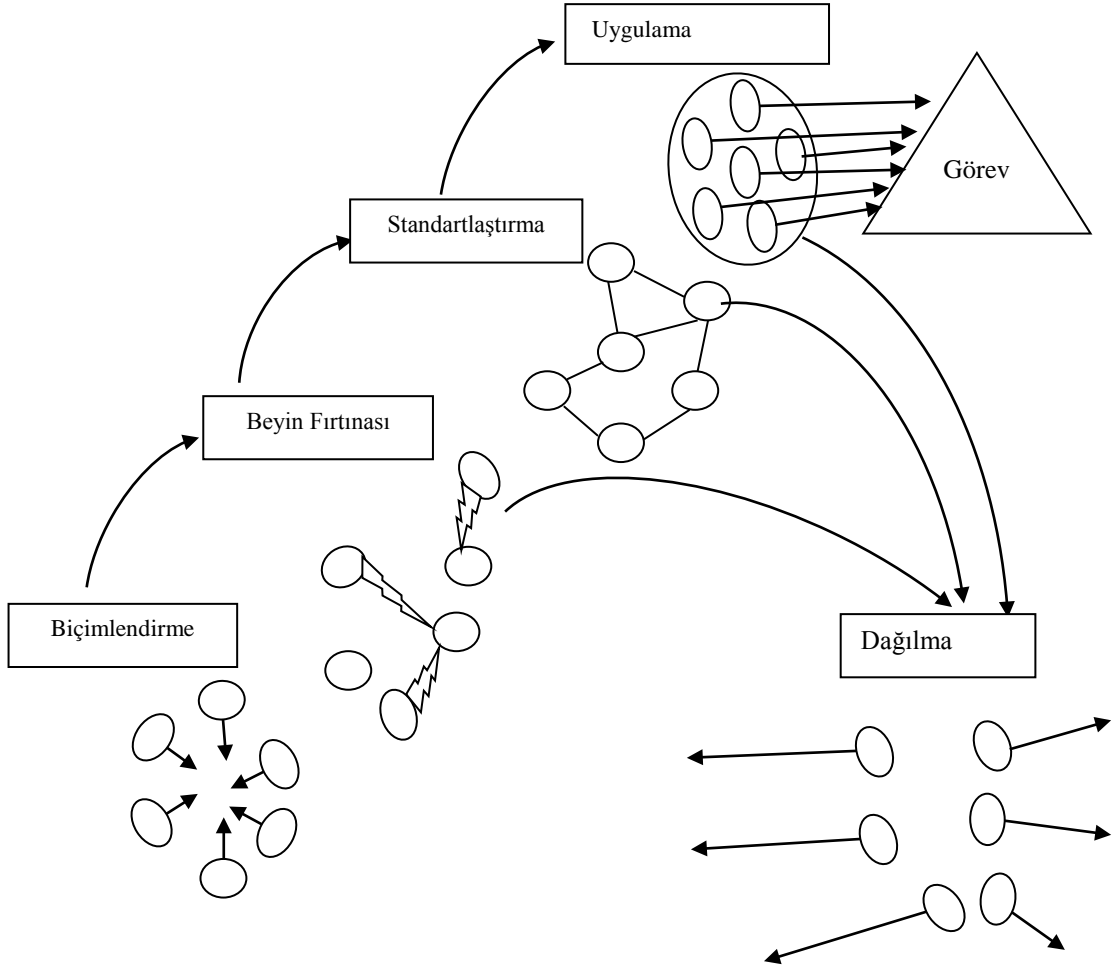
Beyin Fırtınası: Bu aşamada fikir ayrılıkları ve tartışmalar yer almaktadır. Üyeler arasında Takım'ın misyonu tartışılmaktadır. Takım hedeflerine doğru ilerlemeye başladığında, üyeler takımın kendilerinin erken heyecan ve beklentilerine uygun olmadığını keşfederler. “Ortak bir amaç ve hedefimiz var mı?”, “Takım içerisindeki roller ve sorumluluklarla ilgili fikir birliği var mı?”, “Görev dağılımı, iletişim ve karar alma sistemimiz çalışıyor mu?”, “Bu görevin veya amacın başarılması için yeterli veya uygun niteliklere sahip miyiz?” sorularının ortaya çıktığı ve bu sorulara cevap aranan bir aşamadır. Beyin fırtınası aşaması boyunca üyeler, takımın farklılıklara nasıl tepki verdiğini, çatışmayla nasıl idare edeceklerini görmeye çalışmaktadırlar. Beyin fırtınası aşaması boyunca davranışlar biçimlendirme aşamasındakinden daha az naziktir. Üyeler, hedefler, beklentiler, roller ve sorumluluklarla ilgili anlaşmazlık ve hayal kırıklığını açıkça belirtmektedirler. Beyin fırtınası aşaması boyunca, takım üyeleri takımın orijinal misyon ve hedefleri konusunda tartışabilirler. Gelişimin beyin fırtınası aşaması boyunca takım görevleri, takımı hedeflere tekrar odaklanmaya, belki büyük hedefleri küçük parçalara, başarılabilir adımlara ayırmaya çağırabilir. Takımın, görevle ilgili becerilerini, grup sürecini ve çatışma yönetimini geliştirmesine ihtiyacı vardır. Takımın hedeflerinin, rollerin ve görevlerin tekrar tanımlanması bu aşamadaki hayal kırıklığının giderilmesine yardımcı olacaktır. Bu aşama başarılı bir şekilde tamamlanırsa bir sonraki aşamaya geçilebilir. Aksi takdirde takım görevini yerine getiremeden dağılabilir (İslamoğlu 1999, Tuckman 1965, Hiriyappa 2009, Sims

2002, Salas 2007, http://web.mit.edu/hr/oed/learn/teams/art_stages.html. Erişim Tarihi:12.03.2012).

Standartlaştırma: Çatışmaların çözüldüğü, birliğin sağlandığı ve uyumun var olduğu aşamadır. Takım üyeleri, kendi bireysel beklenti ve ekibinin deneyim gerçeği arasında hissettikleri sorunları gidermeye başlamaktadırlar. Takım daha esnek ve kapsayıcı norm ve beklentileri belirlemekte başarılı olursa, takım üyeleri "gerçek" duygu ve düşüncelerini ifadeye daha rahat olacaktır. Takım üyelerinin diğerlerini kabullenmesinde artış görülür, fikir ve deneyim çeşitliliğinin takımı daha zengin ve güçlü yaptığının farkına varırlar. Yapıcı eleştiriler hoşgörülle karşılanır. Üyeler kendilerini takımın bir parçası olarak hissederler ve artan grup uyumundan zevk alırlar. Standartlaştırma aşaması boyunca, davranışlar üyelerin sorunları çözme ve grup uyumunu sağlama çabaları şeklindedir. Takım üyeleri arasında daha sık ve daha anlamlı bir iletişim olabilir ve fikirleri paylaşmak ve yardımlaşma için artan bir isteklilik söz konusudur. Takım temel kural ve uygulamalara yeniden odaklanır, takımdaki görevleriyle ilgili odaklarına dönerler. Üyelerinin rolleri ve görev dağılımları üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Standartlaştırma aşaması boyunca, üyeler enerjilerini takım hedeflerine kaydırır, hem bireysel hem de kolektif olarak verim artmaktadır (İslamoğlu 1999, Tuckman 1965, Hiriappa 2009, Sims 2002, Salas 2007).

Uygulama: Takım gelişiminin uygulama aşamasında, üyeler takımın ilerlemesi ile ilgili memnuniyet duyarlar. Kişisel ve grup sürecine ilişkin görüşlerini paylaşırlar ve kendilerinin ve birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Üye, takıma “parçalarının toplamından daha büyük “ bir şey gözüyle bakar ve bağlıdır. Üyeler kendilerinin ve takım arkadaşlarının bireysel yeteneklerine güvenmektedirler. Problem çözme ve görevin başarılmaması bu aşamadaki en önemli işlevlerdir. Üyeler, birlikte çalışmayı, çatışmaları ve fikir ayrılıklarını giderme yollarını ve takımın amacını gerçekleştirmek için kaynaklarını nasıl kullanacağını öğrenmişlerdir (İslamoğlu 1999, Tuckman 1965, Hiriappa 2009, Sims 2002, Salas 2007).

Sonlanma: Tuckman'nın 1965 yılında yaptığı çalışmasında bulunmayan fakat daha sonra Tuckman ve Jensen'nin 1977 yılında yaptıkları çalışmada 4 aşamaya ek olarak 5. aşama olarak eklenmiştir. Takımın dağılması aşamasıdır. Takımın özelliğine bağlı olarak görevin tamamlanması veya üyelerin ayrılması sonucu takım dağılmaktadır (İslamoğlu 1999, Tuckman 1965, Hiriyappa 2009, Sims 2002, Salas 2007, Miller 1997, Forsyth 2010).



Şekil 2.7: Takım Gelişim Aşamaları (Forsyth 2010).

Ivancevich ve Matteson (1990) ise, takımların, dört aşamalı bir süreç sonunda oluştuklarını belirtmektedir. Bu süreçler;

- Karşılıklı Kabul
- İletişim ve Karar Verme
- Güdülenme ve Üretkenlik
- Kontrol ve Organizasyon

aşamalarından oluşmaktadır (Tablo 2.3).

Tablo 2.3: Takım Gelişim Aşamaları (Bass and Ryterband (1979)'a atfen Çalışkan 2001).

| Aşamalar | Özellikler |
|-------------------------|---|
| Karşılıklı Kabul | <ul style="list-style-type: none">• Arkadaşlık kurma• Bilgi paylaşma• İş dışındaki tartışmalar• Birbirini sınama• Savunma yapma |
| İletişim ve Karar Verme | <ul style="list-style-type: none">• Tutumları ifade etme• Normları belirleme• Amaçları belirleme• Görevleri tartışma |
| Güdülenme ve Üretkenlik | <ul style="list-style-type: none">• Yardımlaşma• Aktif çalışma yapmak• Yaratıcılık |
| Kontrol ve Organizasyon | <ul style="list-style-type: none">• Bağımsız olarak çalışma• Kendiliğinden davranma• Esnek olma |

Karşılıklı Kabul aşamasında, bireyler, kendileri hakkında konuşarak birbirlerini tanımaya çalışmaktadırlar. Zaman zaman birbirlerinin çeşitli konular hakkındaki düşüncelerini sınarlar. Bu aşamada takımın amaçları karşılıklı olarak tartışılmaktadır. Tartışmalar, henüz bu aşamada bireyler birbirlerini yeterince tanımadıkları için üretken değildir. Üyeler birbirini yeterince tanıyınca, daha önemli konularda tartışmaya başlamaktadırlar. Bu yolla, takım üyeleri birbirlerinin tepkilerini, bilgilerini ve ne derece uzman olduklarını öğrenmektedirler. Bunun sonucu olarak birbirlerine hangi ölçülerde güveneceklerini tespit etmektedirler. Tartışmalar sırasında üyeler, takım hakkında beklentilerini dile getirerek, takımın amacı ve ne iş yapacaklarını belirlemeye çalışmaktadırlar (Özkalp ve Kırel 1996'e atfen Çalışkan 2001).

Takımda üyeler birbirlerini benimseyip kabul ettikten sonra, takım, çeşitli konulardaki fikirlerini daha açıklıkla tartışmaya başlamaktadır. İletişim ve Karar verme aşamasında üyeler birbirlerinin zıt fikirlerine daha toleranslı bir biçimde bakmakta ve bu tartışmalardan yeni ve olumlu sonuçlar çıkartma yoluna gitmektedirler. Üyelerin tartışmaları sonucunda takım amaçları

belirginleşmektedirler. Daha sonra bu amaçlara uygun yeni rol ve görevler ortaya çıkmaktadır (Çalışkan 2001).

Güdülenme ve Verimlilik aşamasında artık bireysel ilgiler ve görüşler bir kenara bırakılarak, takıma yarar sağlayan diğer noktalara dikkat edilmektedir. Burada, takım üyeleri aktif bir biçimde birbirlerine yardımcı olmakta ve amaçları gerçekleştirme yoluna gitmektedirler. Ayrıca güdülenen üyeler daha aktif ve yaratıcı bir biçimde çalışmaktadırlar (Çalışkan 2001).

Dördüncü ve son aşama olan Kontrol ve Organizasyon aşamasında takım etkili bir biçimde amaçlarını yerine getirmeye çabalamaktadırlar. Takım üyelerinin faaliyetleri esnek ve üyeler bunları kendiliğinden yerine getirmektedirler. Takımın hedefleri artık bireysel hedeflerin önündedir. Tüm üyeler takım normlarına bağlı hareket etmektedirler (Çalışkan 2001).

Takımın verimliliği ve hedeflere başarılı bir biçimde ulaşması, bu dört aşamayı etkin bir şekilde geçirip, geçirmemesine bağlıdır. Sağlıklı bir biçimde dört aşamayı da geçirmiş ve gelişmiş takımlar, örgüte birçok fayda sağlamaktadır (Çalışkan 2001).

2.4.5 Takım çalışmasının amacı ve önemi

Parker'a (1996) atfen Çalışkan (2001), örgütlerin takım yapılarını seçmesini belirli sebeplere bağlamaktadır. Bu sebepler, üretkenliğin artması, kaynakların verimli kullanılması, başarılı problem çözme, daha kaliteli ürünler ve servisler, yaratıcılık ve yenilik, kaliteli karar verme şeklinde sıralanabilir.

Diğer bir deyişle takım yapısının seçilme sebebi işletme stratejileri doğrultusunda yüksek performans sağlamaktır (Uçman 2006, Küçük 2008). West'e (1995) atfen Çalışkan (2001), örgütlerin, sosyal, ekonomik ve politik çevrelerindeki yoğun değişimden dolayı daha karmaşık yapılar içerisine girdikçe, örgüt içindeki bireylerin hareketleri arasındaki etkileşimde azalma olduğunu belirtmiştir. Örgütler, çevresel değişimlere karşılık, gerekli fonksiyonel birimler olarak takımları

belirlemişlerdir. Yetenek, beceri ve tecrübelerini bir araya getiren takım üyeleri, zorlukları daha çabuk aşabilmekte ve sorunlara daha yaratıcı ve yenilikçi çözümler bulabilmektedir.

Marchington'a (1997) atfen Uçman 2006' a göre, takım çalışmasının en önemli özellikleri şunlardır:

- Takımın üzerinde çalıştığı bir amacı vardır,
- Takımın bir çalışma alanı vardır,
- Takım üyeleri yapılacak işleri kendileri organize eder,
- Üyeler birbirlerinin çok yönlü yeteneklerini geliştirir ve organize eder,
- Her takımın kendine özgü bir çalışma metodu vardır,
- Her takımın bir lideri ya da sözcüsü mevcuttur,
- Üyeler takıma alınacak yeni çalışanın seçilmesine etki edebilirler.

Takım çalışmasının seçilmesinin nedenlerinden bir diğeri ise, "çalışanların katılımını arttırarak daha yüksek oranlarda çıktılar" elde etmektir. Yine Shonk'un belirttiği üzere, geleneksel yapılar, pazarın talep ihtiyacını yeterince karşılayamamaktadır. Takımlar, kalite, esneklik, koordinasyon, çalışanın iş tatmini ve gelişimi gibi konularda geleneksel yapılara göre çok daha başarılı olmaktadır (Çalışkan 2001).

Takım çalışmasından etkin bir şekilde faydalanmayı başarabilen işletmelerde görülen sonuçlardan bazılarını, aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Yedievli ve Ersen 1997'e atfen Küçük 2008);

- Teknolojinin yakından takip edilmesi,
- Yeniliklerde artış görülmesi,
- Kalitenin ve üretimin artması,
- Maliyet oranlarının düşmesi,
- Karar alma sürecinin hızlanması,
- Çalışanların daha rahat ve güvenli bir ortamda çalışmasının sağlanması,
- Verimlilik ve motivasyonun artarak işgücü devir hızının ve işe devamsızlık oranlarının düşmesi vb.

2.5 Takım İklimi

Takımlar, bölüşülmüş liderlik, bilginin paylaşılması ve ortak hedeflerin benimsenmesi, kolektif çıktılar gibi özellikleri ile dikkate alınırsa son derece otonom bir yapıya sahiptirler. Takım üyelerinin ortak değerler oluşturmaları ve normlar benimsemeleri, takım iklimini oluşturmaktadır (Çalışkan 2001, Loo 2003). Schneider'e (1990) göre takım üyelerinin buldukları takımda sergiledikleri tavırlar, savundukları ilkeler ve o takımdan beklentileri o takımın iklimini oluşturmaktadır.

Anderson ve West (1998), takım iklimini üç kıstasa bağlamaktadır:

- 1- Takım üyelerinin etkileşim içinde olmaları
- 2- Ortak hedeflerin oluşması ve bu hedeflere yönelik kolektif bir hareketin bulunması
- 3- Takım üyelerinin ortak bir anlayış oluşturmaları için yeterli derecede birbirlerine bağlılığın sağlanması.

Anderson ve West (1994)'e atfen Çalışkan (2001) takım iklimi üzerinde etkili olan değişkenleri şu şekilde belirtmektedir;

İletişim : Takım üyelerinin birbirleri ile olan etkileşimleri, takım toplantılarının ne şekilde gerçekleştiği.

Katılımcılık : Takım üyelerinin, karar verme süreçleri ve diğer grup aktivitelerine katılım düzeyi.

Güven : Takım üyelerinin birbirlerine olan güven derecesi ve kendilerini bir takım üyesi olarak ne düzeyde emniyette gördükleri.

Normlar : Takım üyeleri tarafından kabul edilmiş, yazılı olmayan ve takım üyelerinin davranışlarını belirleyen kurallar bütünü.

Bağlılık : Takım üyelerinin kendilerini takımın bir parçası olarak görmeleri.

İş Tarzı : Takımın, işleri ne şekilde gerçekleştirdiği ve hedeflerine ulaşma biçimi.

Vizyon : Takım üyelerinin hangi yönde hareket edeceklerini belirlemek için net ve açık bir şekilde ortaya konulmuş amaç.

Yenilikçilik : Takım üyelerinin alınan kararlar ve yapılan işlerde ne derece yaratıcı oldukları.

Takım içinde karşılıklı etkileşim içerisindeki takım üyelerinin ortak paylaşımlarda bulunmaları ve belirli davranış normları benimsemeleri, takım ikliminin gelişmesini sağlamaktadır (Campion, Medsker ve Higgs'e (1993) atfen Çalışkan 2001). Başarılı bir takım ikliminin oluşması, farklı ve yaratıcı fikirlerin de doğmasını sağlayacağı için yenilikçi bir yapı, takım içerisinde etkili olacaktır (Anderson ve King, 1993'e atfen Çalışkan 2001).

Birbirlerinin güvenini kazanan üyeler, açık bir iletişim modeli benimseyecektir. Paylaşılan sorumluluk, takım üyelerinin hedeflere ortak bir şekilde yönelmelerini sağlayacak, birbirleri ile karşılıklı bilgi paylaşımı, farklı bireysel yetenek ve becerilerin ortak çıktılar doğrultusunda kullanılması, farklı bakış açılarının doğurduğu, daha önce denenmemiş yöntemlerin ve süreçlerin oluşması, paylaşımcı ve yenilikçi takım iklimini oluşturacaktır (Çalışkan 2001).

Bir yönetim takımının, örgüt içinde gerçekleştirdiği yapısal değişiklikler, pazarlama takımının reklam kampanyalarını baştan ele alıp, farklı bir yaklaşım geliştirmeleri veya montaj hattı takımlarının yeni üretim metotları hazırlamaları, başarılı takımların ne tür yenilikler gerçekleştirebileceklerini göstermektedir (West and Farr 1989'a, Anderson and King 1993'e, King and Anderson 1995'e atfen Çalışkan 2001).

Anderson ve West (1998), başarılı bir takım ikliminin oluşması için dört faktörün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler; takım vizyonu, katılımcılık ve güven ortamı, işe yönelme ve yenilikçiliğe olan destektir.

2.5.1 Takım vizyonu

West (1990) Vizyon'u "işte üst seviye bir hedefi simgeleyen, değerli bir sonuç fikri ve motive edici bir güç." olarak tanımlamaktadır (Anderson and West 1998). Net olarak tanımlanmış hedefi olan çalışma grupları, emeklerinin bir odağı ve yönü olduğundan, hedef odaklı yöntemler geliştirmeye daha yatkındırlar. West (1990) takım vizyonunu oluşturan dört tamamlayıcı parça olduğunu ileri sürmektedir: açıklık, vizyonun cinsi, ulaşılabilirlik ve paylaşırlık. Açıklık, kolaylıkla anlaşılabilir derecesini ifade etmektedir. Vizyonun cinsi, gruptaki bireylere ne derece değerli sonuçları ifade ettiğini ve grubun hedeflerine ne derece bağlı olduklarını betimlemektedir. Paylaşırlık, vizyonun takım içindeki bireyler tarafından ne derece kabul gördüğünü belirtir. Vizyon, yeniliğe olanak sağlayacaksa ulaşılabilir olmalıdır, çünkü amaç ulaşamaz olursa, ya şevk kırıcı olur ya da onu başarmaya götüren adımlar gerçek anlamda öngörülemez olabilir (Anderson and West 1998).

2.5.2 Katılımcılık ve güven ortamı

"Katılım ve güvenlik, karar vermeye katılımın teşvik edildiği ve bunun gerçekleştiği ortamın kişiler arasında tehdit edici olarak algılanmadığı tek bir psikolojik kurgu" olarak betimlenmiştir (West 1990'e atfen Anderson and West 1998). West, insanlar karar verme aşamasına, etki ederek, etkileşerek ve bilgiyi paylaşarak ne kadar çok dâhil olurlarsa bu kararların doğuracağı sonuçlara da o derece yatırım yapacaklarını ve çalışmanın yeni ve geliştirilmiş yolları için daha çok fikir sunacaklarını ileri sürmektedir (Anderson and West 1998). Dolayısıyla katılımcı güvenliği kurgusu, kişiler arası ağır basan atmosferin, tehdit oluşturmadığı grup içi etkileşimlere aktif katılımı ilgilidir. Örneğin, katılımcı güvenliğinin, grup elemanlarının tümünün yeni fikirlerini ve sorun çözümlerini sunmaya özgür hissettikleri, eleştirel olmayan iklimlerde var olduğu savunulur (Anderson and West 1998).

2.5.3 Yenilikçiliğe destek

West (1990), Yenilikçiliğe desteği “...çalışma ortamında yeni ve onaylanmış yolların tanıtımıyla ilgili girişimlere onay ve pratik destek” olarak ifade etmektedir (Anderson and West 1998).

Yeniliğe destek, takımdan takıma açıkça ifade edildiği ve kurallaştırıldığı kadar değişiklik gösterir. West, açıkça ifade edilen desteğin, dolaylı olarak personel dokümanlarında, kural açıklamalarında ya da ağızdan ağza aktarılarak var edilebileceğini savunmaktadır. Kurallaştırılmış desteğin ve bu vesileyle yenilikçi davranışa aktif desteğin, yalnızca ifade edilen desteğe karşın, grupta yenilik için gerekli koşul olduğu belirtilir. Örneğin Schroeder, Van de Ven, Scrudder and Polley (1989) yenilik uygulamaları için iktidar elitinin desteğinin önemini vurgularken, Daft (1986) yenilik geliştirmek için kaynakların ulaşılabilir kılınması gerektiğini savunmaktadır (Anderson and West 1998).

2.5.4 İşe yönelme

West (1990), işe yönelmeyi “Görev veriminin kalitesine dair, paylaşılan vizyon veya sonuçlarla bağlantılı olarak, değerlendirme, değiştirme, kontrol mekanizmaları ve kritik değerlendirmeler ile karakterize edilen bir yargı” olarak tanımlamaktadır. Grup içinde görev uyumu faktörü; bireysel ve takım içi hesap verilebilirliğin, performans değerlendirme ve geliştirme kontrol sistemlerinin, çalışma metotları ve takım performansları yansıtılmasının, takım içi önerinin, net sonuç şartının, geri bildirim ve işbirliğinin, ortak denetimin, performans ve fikirlerin değerlendirilmesinin, karşıt fikirlerin keşfinin ve yapıcı tartışmaların önemi ve görev veriminin kalitesi vurgulanarak ispatlanır (Tjosvold 1982’ a atfen Anderson and West 1998). Yani bu faktör, var olan kural, prosedür ve yöntemlerin geliştirilmesine yönelik yenilikleri destekleyen bir ortamla birlikte görev verimliliğinin mükemmeliyetine dair ortak mutabakatı tanımlamaktadır (Anderson and West 1998).

2.6 Takım Çalışması Aktiviteleri

Son yıllarda örgütlerde takım çalışmalarına olan inanç daha da artmıştır. Deneyim ve yeteneklerini bir araya getiren bireyler daha etkili iş çıkartabilmektedir. Bireylere oranla takımlar daha yaratıcı olmakta ve birden fazla çözüm üretebilmektedir. Bundan dolayıdır ki takımlar, günümüz örgütlerinin vazgeçilmez birer parçası durumundadır (Çalışkan 2001). Rekabetin arttığı günümüzde kuruluşlar, çalışanlarının becerilerini geliştirmek ve performanslarını arttırabilmek için çeşitli eğitim programları düzenlemektedirler (Wagner and Campbell 1994). Bu eğitimler ağırlıklı olarak “yaşayarak öğrenme” temeline dayanmaktadır. Ancak maliyetleri yüksek olan bu programların etkililiği işverenler tarafından sorgulanmaktadır. Uçman (2006), takım eğitimi stratejilerinin ve araçlarının, takım süreci (eş güdüm, iletişim ve karar verme) ve bireysel özellikleri (takım performansı ile ilişkili bireysel kabiliyetler, tutumlar ve zekâ modelleri) etkilemesi yoluyla takım etkinliğini arttırmak için tasarlanmış olduğunu belirtmiştir. Takım eğitiminin etkin olması için ise bir yöneticinin, hep birlikte çalışan kişileri etkileyen kişiliklerini, takım üyelerinin kabiliyetlerini ve diğer faktörleri sınaması gerekliliğini belirtmektedir.

Deneyimsel öğrenme programlarının, şirket eğitim programları içerisindeki yeri her geçen gün artmaktadır. Bugün pek çok metodolojide çok geniş deneyimsel öğrenme programları bulunmaktadır. Bu programların en ünlülerinden biri “Takım Çalışması Aktiviteleri”dir (Balachandra 2004). Takım çalışması aktivitelerinin amacı, katılımcıların birbirleriyle ilişkilerini geliştirerek üstlendikleri rollerin kurumun amaçlarıyla ilişkisini anlamalarına yardımcı olmak, hem bireysel motivasyonu hem de takım motivasyonunu sağlamak, takımda işbirliği, yaratıcılık ve bağlılığı güçlendirmektir.

Takım Çalışması aktiviteleri katılımcılara (<http://www.caselearningtr.com>, Erişim Tarihi: 12.03.2012);

- Takım olmayı gerektiren bileşenleri öğrenmelerinde,
- Bireylerin güçlü yönlerini takımın başarısına kanalize etmelerinde,

- Bireylerin zayıf yönlerini geliştirmek için yardımlaşmanın önemini fark etmelerinde,
- Takımın hedeflerini ve birlikte çalışma ilkelerini belirleyebilmelerinde,
- Takımdaki rolleri ve sorumlulukları belirleyebilmelerinde,
- Yapılması gereken işi tanımlayıp, belirli aşamaları içeren detaylı planlama yapabilmelerinde,
- Zamanı doğru kullanmada,
- Öğrenilenlerin kurum içinde uygulamaya geçirilebilmesi için strateji ve hareket planları geliştirebilmelerinde yardımcı olmaktadır.

Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici eğitim kavramının temelinde, meydan okuma ve macera aktiviteleri, katılımcıları kendilerini güvende hissettikleri alanların (fiziksel, duygusal, zihinsel, ruhsal) ötesine geçmeye zorlama ve gelişme alanı olarak bilinen, sonuçları bilinmeyen bir alana girme fırsatı barındırmaktadır. Bu aktiviteler, katılımcıların “konfor alanından” çıkarak yeni şeyler öğrenmesi, yeni yetenekler kazanması ve takım arkadaşları ile daha iyi bir “iklim” oluşturmaya fayda sağlamaktadır (Cain and Jolliff, 1998). Bütün bu programlarda, açık alanda gerçekleştirilen deneyimsel eğitim yaklaşımlarını temel alınmasına karşın, esas hedef katılımcıların benlik saygısı, birbirlerine olan güven ve risk alma davranışlarında artış sağlamaktır (Rohnke 1989, Schoel, Prouty and Radcliffe 1988). Genellikle, bu deneyimlerdeki katılımcılar, doğal sosyal ortamlarından alınarak, hem bireysel hem de takım olarak yeni hedefleri yakalamak amacı ile takımın temel amacı ile doğrudan ilgili olmayan fiziksel bir takım faaliyetlere dâhil olmaktadır (Martin and Davis 1995). Bu programlar, görevin tamamlanabilmesi için bütün takım üyelerinin birlikte çalışmaları gerekliliği ile takım birlikteliği geliştirmek üzere tasarlanmış deneyimler ve yapılandırılmış aktiviteler sağlamaktadır (Glass and Benschhoff 2002).

Örgütlerde çalışanların takım halinde çalışma becerileri kazanmalarına yardımcı olan aktivite programları: maceraya dayalı eğitim çalışmaları, açık alan aktiviteleri ve takım çalışması aktiviteleri gibi çeşitli şekillerde uygulanmaktadır.

Maceraya dayalı eğitim çalışmaları, doğada gerçekleştirilen, kampçılık, dağcılık, kaya tırmanışı, yön bulma, kano, yelken, kar yürüyüşleri v.b. aktiviteler ile bireysel gelişim, liderlik ve takım olma konuları üzerinde kullanılmaktadırlar.

Açık alan aktiviteleri, köpekli kızak sürme, kar motoru kullanma, rafting, açık alanda uygulanan takım çalışması gibi aktiviteleri kapsamaktadır. Liderlik, kendine güven, bireyler arası iletişim gibi özellikler üzerinde etkili olan aktivitelerdir.

Takım çalışması aktiviteleri ise hem açık alanda hem de kapalı alanlarda gerçekleştirilebilmektedir. Yüksek ip Aktiviteleri (High Rope Course) ve Alçak İp Aktiviteleri (Low Rope Course) olmak üzere bir sınıflama yapılabilir.

Yüksek ip aktiviteleri, yerden 1-2 metre veya daha yüksekte, ip, çelik halat, tahta direkler vb. malzemelerle kurulan aktivite istasyonlarını kapsamaktadır. Genellikle kişisel gelişim ve farkındalık yaratmak amacıyla kullanılmaktadır.

Alçak ip aktiviteleri, genellikle açık alanda organize edilen bir grup fiziksel zorluk içeren oyunlardır. Her bir zorluk, takım tarafından tamamlanması gereken ve takım çalışması gerektiren unsurlar olarak ele alınmaktadır. Bu zorluklar yerden birkaç santim yukarıda hazırlanmaktadır (Bartley, Kupritz and Powers, 2003, s:23, Uçman, 2006). Ancak bu tür çalışmaların belirli bir sınırı ve çerçevesi olmadığından çok değişik türde oyunlar ve aktiviteler üretilebilmektedir. Oyunlar sadece ipler kullanılarak değil değişik türde materyal ile belirli ölçülere sahip bir halı parçasının üzerine bir grup katılımcıyı çıkararak yere (halının dışına) basmadan halıyı ters çevirmeye çalıştıkları Uçan halı (Flying Carpet), bazen tek parça halinde 2-3 metre uzunluğunda 2 adet tahta veya bazen de 30-35 cm.lik küçük parçalara ayrılmış tahta parçaları ve ip yardımıyla bütün gurubun bir bütün halinde bir noktadan diğer bir noktaya gitmeye çalıştıkları Tırtıl (caterpillar) veya eşit sayıda katılımcının 2 grup oluşturduğu, bu grupların birbirine bakarken aralarında bir boşluk olduğunu ve her üyenin bir kare parçasının üzerinde durduğu ve belirli kurallar dâhilinde grupların yer değiştirmeye çalıştığı Trafik (traffic) gibi çok farklı aktiviteler üretilebilmektedir.

Alçak ip aktiviteleri programlarında bazı oyunlar liderlik yeteneğine, bazıları iletişim kabiliyetine, bazıları problem çözme yaklaşımlarına ve çoğunlukla takım birlikteliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Takım birlikteliği üzerine yoğunlaşan aktivitelere katılım genellikle bir kaç fiziksel gereksinim gerektirmektedir ve katılımcıları, takım halinde problemleri çözmeleri ve sorumluluğu paylaşmaları konusunda teşvik etmektedir (Glass and Benshoff 2002).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin takım iklimi üzerine etkisinin olup olmadığını incelemektir. Ayrıca (gerçekleşir ise) bu etkinin hangi yönde olacağını araştırılması ve daha etkili uygulamalara gidilebilmesi için yeni önerilerde bulunulabilmesi amaçlanmıştır.

3.2 Araştırmanın Hipotezleri

Bu çalışmanın hipotezi aşağıdaki gibidir;

- Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin Takım İklimi üzerinde etkisi yoktur.
- Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktiviteler en çok Takım iklimi alt boyutlarından Kişilerarası İletişim ve kişilerarası güven parametrelerini etkileyecektir.
- Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktiviteler en az Takım iklimi alt boyutlarından Hedeflerin açıklığı parametresini etkileyecektir.

3.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Bu çalışma, Araştırma için başvurulan şirketlerden katılımı kabul eden şirketlerle sınırlıdır.
- 2) Katılımcılar, araştırmaya katılımı kabul eden şirketlerin çalışanları arasından gönüllü olarak aktivitelere katılan bireyler ile sınırlıdır.
- 3) Çalışmaya katılan deneklerin sayısal olarak azlığı istatistiksel sınırlamayı getirmiş olabilir.
- 4) Deneyimsel öğrenmeye dayalı takım çalışmasını geliştirici aktiviteler, şirket yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, şirket ihtiyaçları doğrultusunda alınan kararlar neticesinde oyun sayısı ve süresi açısından sınırlandırılmıştır.

3.4 Araştırma Modeli

Deneyimsel Öğrenmeye Dayalı Takım Çalışmasını Geliştirici Rekreatif Aktivitelerin Takım İklimi Üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada gerçek deneme modeli altında öntest – sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Öntest - sontest modeli davranış araştırmalarında, öncelikle grupları karşılaştırmak ve/veya uygulanan etkiden kaynaklanan değişimin ölçülmesi amacıyla çok yaygın şekilde kullanılmaktadır (Dimitrov and Rumrill 2003, Huck and McLean 1975).

Benimsenen bu modelin araştırmacılara sağladığı faydalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çalışmanın iç geçerliliği üzerinde bulunan tehditlere karşı sıkı bir bilimsel kontrol sağlamaktadır ve bu yüzden “gerçek deney tasarımı” olarak sınıflandırılmaktadır (Huck and McLean 1975).
- Çok yönlü bir tasarımıdır. Genelde sadece, bir deney ve bir kontrol grubu veya farklı etkiler verilen iki deney grubu gibi iki grubu karşılaştırmak için kullanılırken ek karşılaştırma gruplarını da dahil edebileceğiniz şekilde genişletilebilmektedir (Huck and McLean 1975).

3.4.1 Araştırma grubu

Araştırma grubunu, Türkiye ve dünya çapında faaliyet gösteren bir bilgisayar yazılım firması çalışanlar ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki özel eğitim koleji çalışanlarından gönüllü olan katılımcılar oluşturmaktadır.

Araştırmaya ilk olarak 5 firma ve 107 çalışan katılmış fakat 2 firma son test ölçümlerine katılmamıştır. Bu firmalar ve çalışanları çıkartıldığında araştırmaya 3

firmadan toplam 52 kişi katılmıştır. Bunlardan 2 firmadan toplam 24 kişi deney grubuna, 1 firmadan da 28 kişi kontrol grubuna katılmışlardır.

3.4.2 Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Anderson ve West tarafından 1994 yılında geliştirilmiş Takım İklimi Envanteri kullanılmıştır.

Ayrıca demografik veriler için katılımcıların, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim düzeyi, doğduğu ve şu anda yaşadığı yer, toplam iş tecrübesi ve bu araştırma sırasında çalıştığı işyerindeki toplam çalışma süreleri sorulmuştur.

3.4.2.1 Takım iklimi envanteri

Anderson ve West tarafından 1994 yılında geliştirilmiş Takım İklimi Envanteri (Team Climate Inventory)'nin Abbas YAGHOBİ tarafından 1998 yılında Türkçeye uyarlaması yapılmış Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

Takım İklimi Envanteri(orijinal), en düşük değer 1 ve en yüksek değer 5 olmak üzere 5'li likert tipi toplam 44 sorudan oluşmakta ve takım vizyonu, yenilikçiliğe olan destek, işe yönelme, katılımcılık ve güven ortamı olmak üzere 4 alt boyut barındırmaktadır. Orijinal çalışmanın Cronbach Alpha değerı, 0.84 ile 0.94 aralıklarında çıkmıştır. Türkiye'deki uygulamada ise bu değer 0.85 olarak belirlenmiştir (Çalışkan 2001).

Çalışkan'ın (2001) yaptığı çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı ve geçerliliği ispatlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu, altı faktör oluşmuştur. İlk üç faktör (yenilikçiliğe olan destek, işe yönelme, katılım ve güven ortamı) aynı kalırken, takım vizyonu yerine, paylaşılabılır vizyon, hedeflerin açıklığı ve hedeflerin erişilebilirliği boyutları oluşmuştur. Oluşan bu üç boyut takım vizyonunun aynı zamanda alt boyutları olduğundan, faktör dağılımlarının, Anderson ve West'in (1994) orijinal çalışmasını desteklediği görülmektedir.

Güvenirlilik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenirlilik bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade etmektedir (Kalaycı 2006'ya atfen Antalyalı 2011). Güvenirlilik analizinde kullanılan modellerden biri de Alfa modelidir (Cronbach Alpha Coefficient). Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır (Kalaycı 2006'ya atfen Antalyalı 2011):

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu çalışmada ise Takım İklimi Envanterinin iç tutarlılığını ölçmek için yapılan güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach's Alfa değeri 0.97 olarak belirlenmiştir ve bu değer ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen sonuçların güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir ($\alpha > 0.70$). Envanterin alt boyutlarının alfa değerleri incelendiğinde; Katılımcılık ve Güven, Yenilikçiliğe Olan Destek, işe Yönelme ve Paylaşılabilir Vizyon boyutlarının yüksek derecede güvenirlilikte, Hedeflerin Açıklığı boyutunun oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Hedeflerin Erişilebilir Olması boyutunun ise diğer boyutlara göre düşük güvenirlilikte olduğu görülmektedir. Fakat alfa değerinin yorumlanmasında 0.40 ile 0.60 değerleri arasındaki alfa skoru "güvenirliliği düşük" olarak değerlendirilmesi (Kalaycı 2006'ya atfen Antalyalı, 2011), güvenirliliğini koruduğundan değerlendirmeye alınmıştır. Takım İklimi Envanteri'nin alt boyutlarının güvenirlilik analiz sonuçları Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1: Takım İklimi Envanteri Alt boyutları ve İç Tutarlılığı

| Alt boyutlar | N | Soru Sayısı | Alpha |
|--------------------------------|----|-------------|-------|
| Katılımcılık ve Güven Ortamı | 52 | 10 | 0.93 |
| Yenilikçiliğe Olan Destek | 52 | 8 | 0.89 |
| İşe Yönelme | 52 | 8 | 0.92 |
| Paylaşılabilir Vizyon | 52 | 3 | 0.82 |
| Hedeflerin Açıklığı | 52 | 3 | 0.79 |
| Hedeflerin Erişilebilir Olması | 52 | 2 | 0.57 |

Anderson ve West (1996), Takım İklimi Envanteri'nin psikometrik özelliklerden çok takım çalışmasının ölçülmesinde daha etkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Takım İklimi Envanteri, organizasyonel iklim, takım oluşumu ve gelişimi, takıma yeni üyelerin seçiminde ölçme aracı olarak kullanılabilir (Anderson and West 1998).

Takım İklimi Envanteri aynı zamanda var olan iş organizasyonlarını geliştirmek ve değiştirmek için de kullanılabilir. Bu yüzden değişim sürecinin rehberi olarak kullanılmak için elverişli olabilir. Ayrıca, takım iklimini değiştirmek için uygulanan müdahalelerin etkisini ölçmek için de kullanılabilir (Agrell and Gustafson 1994).

3.4.2.2 Uygulama süreci

Bu çalışmanın uygulama süreci, planlama, ölçek uygulanması ve aktivite uygulaması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Birinci aşamada, şirketlerle irtibata geçilmiş ve yetkili kişilere çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılmak isteyen şirketlerle gerekli görüşmeler neticesinde ölçeğin doldurulması, aktivitelerin uygulaması için gün, saat

ve yer ayarlamaları ve ölçeğin ikinci kez nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili planlama yapılmıştır.

İkinci aşama verilerin toplanması aşamasıdır. Uygulamaya katılacak olan şirketlerde aktivitelere gönüllü katılmak isteyen çalışanlar tarafından ölçek doldurma süreci ile veri toplama aşaması başlamıştır. Takım İklimi Envanteri, insan kaynakları yetkililerine teslim edilmiş ve çalışmaya katılacak olan bireylere aynı anda uygulanması ile öntest aşaması tamamlanmıştır.

Deney grubu, katıldıkları aktiviteler sırasında elde ettikleri deneyimleri ve bilgileri iş yaşamlarına yansıtma süreci ve bir davranış değişikliği ortamı sağlayabilmek için aktivite uygulamasını takiben yaklaşık bir ay sonra ölçeği ikinci kez doldurmalarıyla sontest aşaması sona ermiştir. Kontrol grubu için de, ilk anketten bir ay sonra deney grubu ile aynı zamanda ikinci ölçeği doldurarak sontest aşaması tamamlanmıştır.

Aktivitelerin uygulanma aşamasında, ölçeğin öntest olarak doldurulmasını takiben yaklaşık bir hafta sonra Ek 2’de yer alan aktiviteler gerçekleştirilmiş ve aktivite uygulama süreci tamamlanmıştır. Aktivite isimleri ve genel özellikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Takım Çalışması Aktiviteleri ve Özellikleri

| Aktiviteler | Oyuncu Sayısı | | Aktivite Süresi | | Gelişim Sağladığı Özellikler |
|-------------------|---------------|-------|-----------------|--------|---|
| | Min. | Maks. | Min. | Ort. | |
| Kelepçe ve Pranga | 2 | --- | 20 dk. | 30 dk. | - Takım Çalışması - Yaratıcılık - Problem Çözme |
| Toksik Nehir | 10 | 20 | 20 dk. | 30 dk. | - Takım Çalışması - Problem Çözme - Yakınlık - İletişim - Güven |
| Sihirli Halı | 8 | --- | 20 dk. | 30 dk. | - Problem Çözme - Yakınlık - İletişim - Güven |
| İnsan Düğümü | 5 | 15 | --- | 20 dk. | - Takım Çalışması - Yakınlık - Problem Çözme, - İletişim |
| Örümcek Ağı | 5 | 15 | 20 dk. | 30 dk. | - Takım Çalışması - Problem Çözme - İletişim - Güven |
| Tırtıl | 4 | 12 | 20 dk. | 30 dk. | - Takım Çalışması - Problem Çözme - İletişim |

Aktivite uygulama gününde, deney grubu işyerinin dışında, önceden istasyonları hazırlanmış olan ormanlık bir alanda bir araya gelmişlerdir. Deney grubu rastgele yöntemle aktivite istasyonu sayısına göre takımlara ayrılmıştır. Daha sonra her takım aynı anda farklı bir aktivite uygulaması gerçekleştirecek şekilde hazırlanan matriks düzeninde hareket ederek uygulamayı tamamlamışlardır.

Her bir aktivite istasyonunun başında yer alan liderler tarafından, istasyona gelen takıma aktivite hakkında bilgi verilmiş ve karşılaştıkları bu problemi çözerken kullanabilecekleri malzeme ve kurallar anlatılmıştır. Daha sonra takımlar, verilen malzeme ve bilgiler ile problemi çözmek için uygulamalarda bulunmuşlardır. Her bir aktivite belirli bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Bu süre sonunda liderler takımlara

uyguladıkları aktiviteleri değerlendirebilecekleri bir geri bildirim süreci sunmuştur. Bu süreçte, “bu aktivite sırasında başarılı olmalarının nedenleri”, “problemi çözememe nedenleri”, “ne yapılırdı daha başarılı olunabilirdi” gibi sorularla aktivitenin takımlar tarafından değerlendirilerek bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır.

3.4.3 Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler bilgisayar istatistik paket programı kullanılarak Takım İklimi Envanterinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Eşleştirilmiş t-testi ve bağımsız gruplarda t-testi analizleri yapılmış ve p değeri 0.05 kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1: Çalışmaya katılan bireylerin betimleyici istatistiği

| Grup | | Yaş | Toplam İş Yılı | Şu Andaki İşyerinde Çalışma Yılı |
|----------------|----------|-------|----------------|----------------------------------|
| Deney (n=24) | Ort. | 33,96 | 33,96 | 2,90 |
| | Std. Sp. | 9,14 | 9,14 | 3,32 |
| | Min. | 22 | 1 | 0,08 |
| | Mak. | 57 | 40 | 14 |
| Kontrol (n=28) | Ort. | 41,82 | 20,25 | 5,36 |
| | Std. Sp. | 11,60 | 13,79 | 4,88 |
| | Min. | 25 | 6 | 1 |
| | Mak. | 58 | 46 | 28 |
| Toplam (n=52) | Ort. | 38,19 | 16,28 | 4,23 |
| | Std. Sp. | 11,17 | 12,95 | 4,37 |
| | Min. | 22 | 1 | .08 |
| | Mak. | 58 | 46 | 28 |

Bu araştırmaya yaşları ortalama $38,19 \pm 11,17$ yıl olan, Toplam İş tecrübeleri $16,28 \pm 12,95$ yıl ve bu çalışma esnasında çalıştıkları işyerinde $4,23 \pm 4,37$ yıl çalışan, %76,9'u Kadın, % 23,1'i Erkek'lerden oluşan toplam 52 gönüllü katılmıştır.

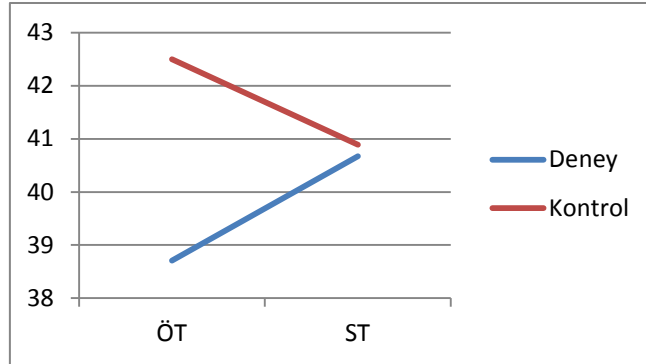
Kontrol grubunun yaş ortalaması deney grubuna göre daha yüksek olmasına karşın Toplam İş Yılı Tecrübeleri ortalamaları açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha uzun süreli çalışmaktadır.

Aşağıda Takım İklimi Envanteri'nden elde edilen bulgular yer almaktadır. Tabloların altında yapılan açıklamalardaki sonuçlar, deney grubu açısından aktiviteye katıldığı, kontrol grubu açısından ise aktivitelere katılmamış olması göz önüne alınarak değerlendirilmektedir.

Tablo 4.2: Takım İklimi Envanteri- Katılımcılık ve Güven Alt Boyutu

| Katılımcılık ve Güven | ÖT | ST | Fark (t=, P=) |
|-----------------------|--------------|--------------|---------------|
| Deney (n=24) | 38,71 ± 8,07 | 40,67 ± 5,76 | -1.00, 0.33 |
| Kontrol (n=28) | 42,50 ± 4,97 | 40,89 ± 6,10 | 1.05, 0.30 |
| Fark (t=, P=) | -2.07, 0.04 | -0.14, 0.89 | |

Katılımcılık ve Güven alt boyutunda Deney ve Kontrol grupları kendi içinde değerlendirildiğinde her iki grupta da anlamlı bir değişim görülmez iken ($p>0.05$), deney grubuna verilen etki sonucunda %5,09'luk bir gelişme, kontrol grubunun ise %3,79 gerilediği görülmektedir.



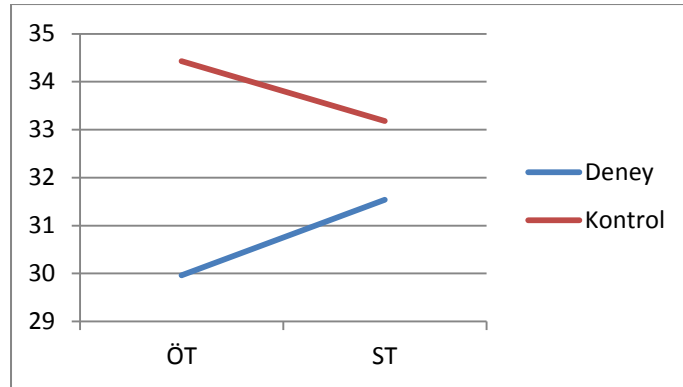
Şekil 4.1: Takım İklimi Envanteri- Katılımcılık ve Güven Alt boyutu
Öntest- Sontest Grafiği

Şekil 4.1'de de görüldüğü gibi gruplar arası karşılaştırmada ise ön testte iki grup arasında anlamlı fark olduğu ($p<0.05$), bu farkın uygulama sonunda son testte ortadan kalktığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.3: Takım İklimi Envanteri- Yenilikçiliğe Destek Alt Boyutu

| Yenilikçiliğe Olan Destek | ÖT | ST | Fark (t=, P=) |
|---------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Deney (n=24) | 29,96 ± 5,79 | 31,54 ± 4,75 | -1.17, 0.26 |
| Kontrol (n=28) | 34,43 ± 3,70 | 33,18 ± 4,90 | 1.15, 0.26 |
| Fark (t=, P=) | -3.37, 0.00 | -1.22, 0.23 | |

Yenilikçiliğe olan destek boyutunda, Deney grubunda ön testten son teste %5,27'lik bir artış, kontrol grubunda ise %3,63 oranında bir azalma gözlenmektedir. Fakat bu fark istatistikî olarak anlamlı bir fark değildir ($p>0.05$).



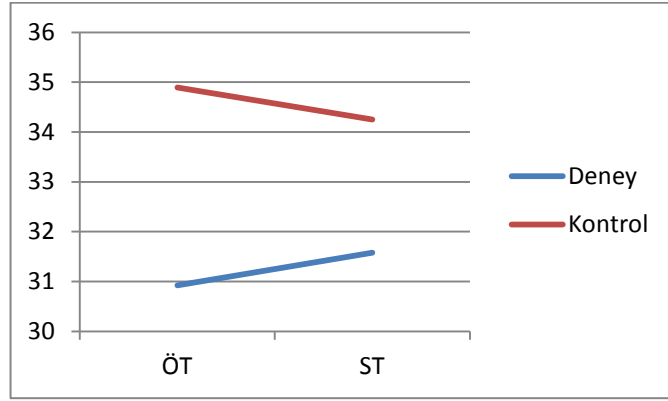
Şekil 4.2: Takım İklimi Envanteri- Yenilikçiliğe Olan Destek Alt Boyutu
Öntest- Sontest Grafiği

Gruplar arası karşılaştırmada ise ön testte iki grup arasında anlamlı fark ($p<0.05$) bulunmasına rağmen, son testte gruplar arası farkın istatistikî olarak anlamlı olmadığı gözlenmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.4: Takım İklimi Envanteri- İşe Yönelme Alt Boyutu

| İşe Yönelme | ÖT | ST | Fark (t=, P=) |
|----------------------|--------------|--------------|---------------|
| Deney (n=24) | 30,92 ± 6,16 | 31,58 ± 6,10 | -0.42, 0.68 |
| Kontrol (n=28) | 34,89 ± 4,70 | 34,25 ± 5,02 | 0.50, 0.62 |
| Fark (t=, P=) | -2.64, 0.01 | -1.92, 0.06 | |

İşe Yönelme alt boyutunda Deney ve Kontrol grupları kendi içinde değerlendirildiğinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı bir değişim görülmez iken ($p>0.05$), deney grubuna verilen etki sonucunda %2,13'lük bir gelişme, herhangi bir etki verilmeyen kontrol grubunun ise %1,83 gerilediği görülmektedir.



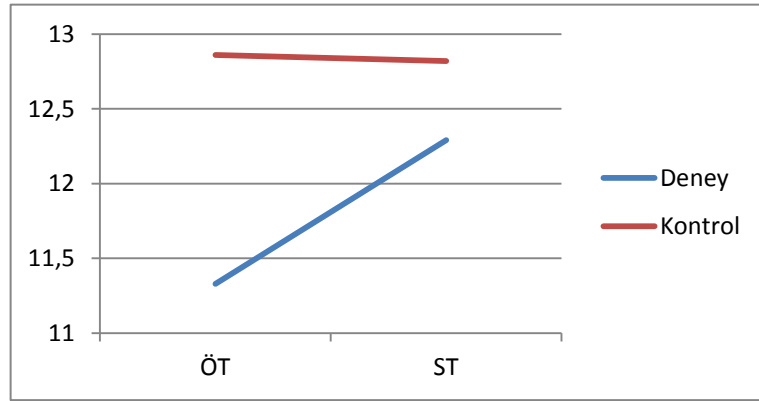
Şekil 4.3: Takım İklimi Envanteri- İşe Yönelme Alt Boyutu Öntest- Sontest Grafiği

Gruplar arası karşılaştırmada ise ön testte iki grup arasında anlamlı fark olduğu ($p<0.05$), bu farkın uygulama sonunda son testte ortadan kalktığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.5: Takım İklimi Envanteri- Paylaşılabilir Vizyon Alt Boyutu

| Paylaşılabilir Vizyon | ÖT | ST | Fark (t=, P=) |
|-----------------------|--------------|--------------|---------------|
| Deney (n=24) | 11,33 ± 2,01 | 12,29 ± 1,92 | -1.52, 0.14 |
| Kontrol (n=28) | 12,86 ± 1,82 | 12,82 ± 1,87 | 0.07, 0.94 |
| Fark (t=, P=) | -2.87, 0.01 | -1.01, 0.32 | |

Paylaşılabilir Vizyon boyutunda, Deney grubunun ön testten son teste %8,47'lik bir artış, kontrol grubunda ise %0,31 oranında bir azalma gözlenmektedir. Fakat bu fark istatistikî olarak anlamlı bir fark değildir ($p>0.05$).



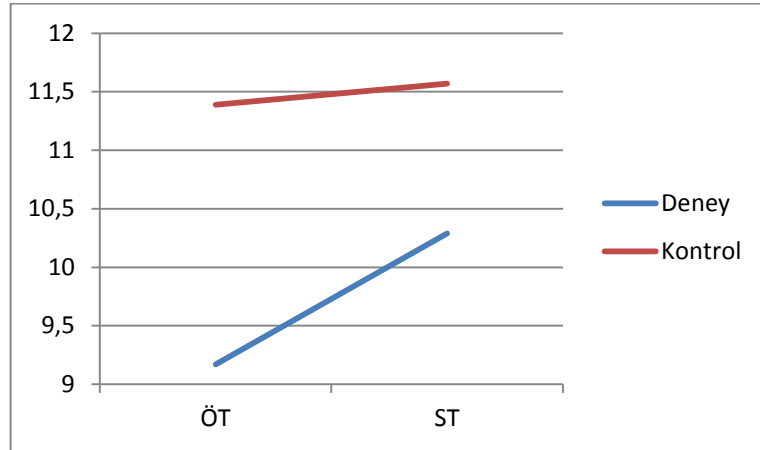
Şekil 4.4: Takım İklimi Envanteri- Paylaşılabilir Vizyon Alt Boyutu
Öntest- Sontest Grafiği

Gruplar arası karşılaştırmada ise ön testte iki grup arasında anlamlı fark ($p<0.05$) bulunmasına rağmen, son testte gruplar arası farkın istatistikî olarak anlamlı olmadığı gözlenmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.6: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Açıklığı Alt Boyutu

| Hedeflerin Açıklığı | ÖT | ST | Fark (t=, P=) |
|----------------------|--------------|--------------|---------------|
| Deney(n=24) | 9,17 ± 2,16 | 10,29 ± 2,24 | -1.89, 0.07 |
| Kontrol(n=28) | 11,39 ± 2,47 | 11,57 ± 2,12 | -0.28, 0.78 |
| Fark (t=, P=) | -3.43, 0.00 | -2.12, 0.04 | |

Hedeflerin Açıklığı alt boyutunda Deney ve Kontrol grupları kendi içinde değerlendirildiğinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı bir değişim görülmez iken ($p>0.05$), deney grubuna verilen etki sonucunda %12,21'lik bir gelişme, kontrol grubunun ise %1,58 gelişme sergilediği görülmektedir.



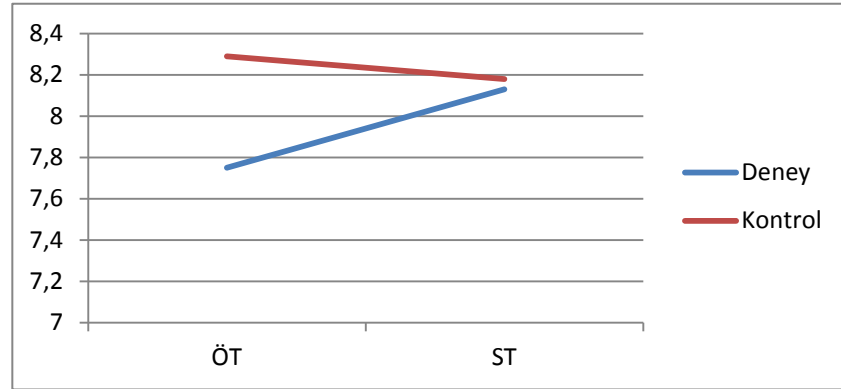
Şekil 4.5: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Açıklığı Alt Boyutu
Öntest- Sontest Grafiği

Gruplar arası karşılaştırmada ise öntestte iki grup arasında anlamlı fark olduğu ($p<0.05$), bu farkın uygulama sonunda da devam ettiği görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 4.7: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Erişilebilirliği Alt Boyutu

| Hedeflerin Erişilebilirliği | ÖT | ST | Fark (t=, P=) |
|-----------------------------|-------------|-------------|---------------|
| Deney (n=24) | 7,75 ± 1,36 | 8,13 ± 1,30 | -0.96, 0.35 |
| Kontrol (n=28) | 8,29 ± 1,30 | 8,18 ± 1,28 | 0.29, 0.77 |
| Fark (t=, P=) | -1.45, 0.15 | -1.15, 0.88 | |

Hedeflerin Erişilebilirliği boyutunda, Deney grubunun ön testten son teste %4,90'lık bir artış, kontrol grubunda ise %1,33 oranında bir azalma gözlenmektedir. Fakat bu fark istatistikî olarak anlamlı bir fark değildir ($p>0.05$).



Şekil 4.6: Takım İklimi Envanteri- Hedeflerin Erişilebilirliği Alt Boyutu Öntest-Sontest Grafiği

Gruplar arası karşılaştırmada hem ön testte hem de son test sonuçları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışanların bireysel çabalarının yerine takım halinde çalışmanın daha verimli ve etkili olduğunun ortaya çıkışı ile şirketler takım çalışmalarına yönelmişlerdir. Şirketlerdeki bu yöneliş, takımın performansı ve verimi ne şekilde arttırabilir sorusunu da beraberinde getirmiştir. Takım oluşum sürecinde o takımı oluşturan üyeler ilk andan itibaren takım olarak hareket etmekte zorlanmaktadırlar. Takım halinde çalışabilmek için ve verimin en üst seviyede olması için gelişim aşamalarını tamamlamaları gerekmektedir. Bu aşamalara olumlu katkı sağlamak ve hız kazandırabilmek amacıyla ülkemizde yaşayarak öğrenme olarak da ifade edilen deneyimsel öğrenmeye dayalı, takım çalışmasını geliştirici aktiviteler kullanılmaya başlanmıştır.

Cain and Jolliff (1998), yaptıkları çalışma neticesinde “öğrenme tekniği” ve “elde edilen kazanımların hatırlanması/akılda tutulması” arasındaki ilişkide en çok kazanım elde edenlerin, “katılımcıların öğrendiklerini deneyimler, yansıtır ve daha sonra öğrendiklerini başkaları ile paylaşır” şeklinde uygulama yapanlar olduğunu ve hatırlama/öğrenme oranının %90 civarında olduğunu belirtilmektedir.

Bu çalışma takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin, çalışanların elde ettikleri kazanımları ne derece iş hayatlarına yansıtabildikleri ve bu yansımaların bilimsel anlamda etkililiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu etkinin ölçülmesinde, fikir paylaşım rahatlığı veya rahatsızlığı, üyeler arası güven veya güvensizlik, şirket hedef ve amaçları hakkında yeterli veya yetersiz bilgi sahibi olunması, hedeflerin ne kadar erişilebilir olduğu v.b. parçaları içeren Takım İklimi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Anderson ve West (1998) ile Çalışkan’a (2001) göre Takım İklimi’ni oluşturan 6 temel alt boyut mevcuttur. Bu alt boyutlar; 1-Katılımcılık ve Güven, 2-Yenilikçiliğe Destek, 3-İşe Yönelme, 4-Paylaşılabilir Vizyon, 5-Hedeflerin Erişilebilirliği ile 6-Hedeflerin Açıklığı şeklinde ifade edilmektedir.

Yukarıda belirtilen ilk beş alt boyutun, deney grubunda olumlu yönde artış göstermesi açısından değerlendirildiğinde:

İlk beş alt boyutta, Deney ve Kontrol gruplarında kendi içlerinde istatistikî olarak anlamlı bir değişim görülmemiştir. Fakat bu alt boyutlarda, uygulamaya katılan deney grubu skorlarında Şekil 4.1, Şekil 4.2, Şekil 4.3, Şekil 4.4 ve Şekil 4.6'da görüldüğü gibi bir artış gözlemlenmiştir. Aşağıda her bir boyut tek tek ele alınmıştır.

“Katılımcılık ve Güven” alt boyutunda ön test ve son test sonuçları incelendiğinde; deney grubunda görülen artışın, takım üyelerinin birbirlerine daha fazla güvendikleri, daha açık bir iletişim modeli benimsedikleri, karşılıklı bilgi paylaşımının arttığı, ulaşılmak istenen hedefe ortak bir şekilde yöneldikleri ve bireysel yetenek ve becerilerin ortak amaç doğrultusunda kullanıldığı vb. gibi atmosferin geliştiğini göstermektedir. Takım üyelerinin düşüncelerini rahatça ve tehdit altında hissetmeden paylaşabildikleri, korkusuzca aktif katılım sağlayabildikleri bir atmosfer oluştuğu söylenebilir.

Katılımcı güvenliğinin, grup elemanlarının tümünün yeni fikirlerini ve sorun çözümlerini sunmaya özgür hissettikleri, eleştirel olmayan iklimlerde var olduğu savunulmaktadır (West'e (1990) atfen Anderson and West 1998). Dolayısıyla aktivitelerin, kişilerin fikirlerini açıklama konusundaki güvenlerini arttırdığı söylenebilir.

“Yenilikçiliğe Olan Destek” alt boyutunda deney grubunda gözlemlenen artışın, takım üyelerinin karşılaştıkları problemler için çözüm yolları arayış süreçlerinde farklı bakış açılarının ortaya çıktığını, daha önce denenmemiş yöntemlerin ve süreçlerin oluşmuş olabileceğini göstermektedir.

“İşe Yönelme” alt boyutundaki artış ise, takım üyelerinin korkusuzca, düşüncelerini, çözüm önerilerini paylaşabildikleri bir ortamda, üyelerin yapılacak olana veya yapılması gerekene birlikte hareket ettiklerini desteklemektedir.

“Paylaşılabilir Vizyon” ve “Hedeflerin Erişilebilirliği” alt boyutları, Anderson ve West’in (1998) çalışmalarında Takım Vizyonu faktörünün alt boyutlarını oluşturması nedeniyle birlikte değerlendirildiğinde; aktivite öncesi deney grubunda takım üyelerinin hangi yönde hareket edecekleri ve belirlenen bu yolun/hedefin net ve açık bir şekilde ortaya konulması konusunda, hedeflerin takım üyelerine ne derece değer ifade ettiği, takımın hedeflerine ne derece bağlı oldukları, vizyonun tüm takım üyeleri tarafından kabul görme durumu ve bu hedeflerin ulaşılabilir olması konularında var olan düşüncelerinin aktivite sonrasında artış gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla, takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin bu alt boyutlar üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

“Hedeflerin Açıklığı” alt boyutunda ise Şekil 4.5’te görüldüğü gibi her ne kadar deney grubunda kendi içinde ön test ve son test sonuçları arasında pozitif bir artış gözlenirse de bu artış istatistiki olarak anlamlı değildir. Aynı zamanda başlangıçta iki grup arasındaki fark son testte de devam etmektedir.

Ayrıca deney ve kontrol grupları birbirleri ile karşılaştırıldığında, başlangıçta iki grup arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark varken bu fark uygulama sonrasında deney grubunun kontrol grubu değerlerine yaklaşması sonucu ortadan kalkmıştır. Farkın ortadan kalkması, deney grubuna verilen etkinin neticesinde gerçekleşmiş olabilir.

Bu araştırmadaki bulgular aşağıda yer alan literatürlerdeki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Hoepner (2002), bir günlük aktivite programından önce, hemen aktivite sonrası ve aktiviteden 1 ay sonra olmak üzere üç aşamada topladığı verilere dayanarak, bu aktivitelerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca 1 ay sonra bile bu aktivitelerden elde edilen kazanımların devam ettirilebildiğini belirtmektedir.

Karataylıoğlu’nun (2001), kişilerarası beceriler, grup işlevselliği ve kişilerarası güven boyutlarında araştırma yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan profesyonellerin

deneyerek öğrenme yoluyla etkili takım üyesi olmak için var olan beceri ve eğilimlerini pekiştirebileceğine ilişkin ipuçları elde edilmiştir.

Baker (1998), iki Amerikan şirketi ile açık alan deneyimsel öğrenme eğitiminde deneyimlerin transferi çalışmasında, aktivitelerin işyerinden uzakta izole bir yerde yapılmasının eğitimi olumlu etkilediğini, aktivite sonrası deneyimlerini iş hayatlarına yansıtılabildikleri konusunda katılımcıların %55'inin “kesinlikle katıldığı” ve %45'inin de “katıldığı”nı bulmuştur.

Bronson, Gibson, Kichar ve Priest (1992), takım çalışması ve grup bütünlüğünü geliştirmek için yaptığı 3 günlük eğitimden önce ve eğitimden 2 ay sonra uyguladığı ölçekten elde ettiği bulgular ışığında, bu aktivitelerin önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmiştir.

Miller (1997) ise çalışmasında, 3 saatlik takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin takım çalışmasını arttırdığını belirtmektedir. Ayrıca Deneyimsel öğrenme sürecinin uygulanması sonucunda bu sürecin, firmaların daha yarışmacı, daha etkili, daha verimli ve daha mutlu bir iş gücüne sahip olmalarında etkili olabileceğini belirtmektedir.

Literatürde bahsi geçen çalışmalarda ve bu çalışmada kullanılan aktivitelerden elde edilebilecek kazanımlar dikkate alındığında, uygulamaya katılan bireylerde görülen artışın normal olduğu söylenebilir. Çalışanların iş ortamlarının dışında bir mekânda, ast – üst ilişkisinin ortadan kaldırılmaya çalışıldığı daha rahat bir ortamda, her bir bireyin fikirlerini ve problemlere karşı çözüm yolları önerilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamda bu aktivitelere katılmaları elde ettikleri kazanımların daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu kazanımlar neticesinde çalışanların meslek hayatlarına döndüklerinde davranış değişikliklerine gitmesi mümkün olmaktadır. Bu değişim hem bireysel bazda hem de birlikte çalışan bireylerin tamamı üzerinde olumlu bir etki bırakmakta ve değişime yönelik ilerleme sağlanabilmektedir.

Sonuç olarak, 80'li yılların başından beri oldukça yoğun olarak kullanılmakta olan takım çalışmasını geliştirici aktivitelerin, çalışanların meslek yaşamlarına ve birlikte çalıştıkları takım üyeleri ile olan ilişkilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, aktiviteye katılan grupta istatistiki olarak anlamlı olmasa da pozitif bir artış gözlemlenirken aktiviteye katılmayan kontrol grubunda herhangi bir artış görülmemiştir. Deney grubundaki bu pozitif artışın takım çalışmasını geliştirici aktiviteler neticesinde olduğu söylenebilir.

5.1 Öneriler

Bu çalışma sırasında elde edilen deneyimler neticesinde;

- Ön test-son test Kontrol gruplu çalışmalarda son testin bir kere değil belirli aralıklarla birkaç defa alınması ve etkinin ne kadar devam ettiğinin incelenmesi,
- Aktivite uygulamasının 2 gün veya ayda 1 gün gibi değişik uygulama yöntemleri ile uzun süre etkide bulunulduğunda etkinin süresinin, etki derecesi ve devamlılığının ölçülmesi,
- Aktivitelerin etkililiğinin başka ölçme araçları ile de test edilmesi,
- Sektörel bazda farklılıkların belirlenmesi, yönetici ve çalışan kademelerinin karşılaştırılarak farklılıkların ortaya konması,
- Aktivite uygulaması için aktivite öncesinde şirket yöneticilerinin istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen aktivitelerin, ilgili alanda veya yardımcı alanlarda uzman bir kişi tarafından sözel olarak seminer şeklinde geri bildirim ve farkındalık toplantıları yapılması,
- Aktivitelerin katılımcılardan gelen geri bildirimler neticesinde kesinlikle şirket bünyesinin dışında bir mekânda gerçekleştirilmesi,
- Bu tür aktivitelere katılımdan sonra çalışanlara elde ettikleri kazanımları hayata geçirebilecekleri ortamın sağlanması,
- Etkinliklerin belirlenmesi aşamasında, takım iklimi envanteri veya başka bir değerlendirme ölçeği kullanılarak geliştirilmek istenen özelliklerin belirlenmesi ve aktivitelerin ona göre seçilmesi,

önerilmektedir.

6. KAYNAKLAR

Açıkgöz K. Ü.,(2000). Etkili öğrenme ve öğretme. (3. basım). Kanyılmaz Matbaası, İzmir. İçerisinde: Gencil İE. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. M. Yılman).

Açıkgöz KÜ. (2002). Aktif öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir. İçerisinde: Gencil İE. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. M. Yılman).

Adair J., (2004). The Concise Adair on Teambuilding and Motivation, Edited by Neil Thomas, Thorogood Publishing Ltd. London.

Agrell A., Gustafson R. (1994). The Team Climate Inventory (TCI) and group innovation: A psychometric test on a Swedish sample of work groups. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 67(2):143-151.

Ahronson A, Eberman C. (2002). “Understanding Leadership And Teams In The Military Context. Prepared For The Director Canadian Forces Leadership Institute (CFLI).

Anderson, N.R., King, N., (1993). Innovation in Organizations. In: *International Review of Industrial Organizational Psychology*, Cooper, C.L. ve Robertson, I.T. Vol.8, Wiley-Blackwell. P.1-33. In: Çalışkan K. (2001). Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).

- Anderson NR, West MA. (1994). The Team Climate Inventory: manual and user's guide. Windsor, England: ASE / NFER – Nelson Press, içerisinde: Çalışkan K. (2001) “Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- Anderson NR, West MA. (1996). The Team Climate Inventory: Development of the TCI and its Applications in Teambuilding for Innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 5 (1), 53-66.
- Anderson NR, West MA. (1998). Measuring climate for work group innovation : development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 19 : 235-258.
- Anderson NR, King N. (1993). Innovation in Organizations. In: Cooper CL, Robertson IT. (Eds). (1993). *International Review of Industrial Organizational Psychology*, Vol. 8, pp. 1 – 33.
- Arı R. (2006). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Testlerle Desteklenmiş Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara.
- Aslan AE. (2002). Örgütte Kişisel Gelişim, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara. İçerisinde: Uçman B. (2006). Endüstride Takım Çalışması Eğitiminin İş Doyumu, Motivasyon ve Kaygı Düzeyine Etkisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Doç. Dr. Pınar ÜNSAL).
- Baker WL. (1998). Training Transfer in Outdoor Experiential Learning: A Case Study of Two American Corporations, The University of New Mexico, Doktora Tezi, Albuquerque, New Mexico, (Supervisor: Dr. Hallie PRESKILL).
- Balachandra L. (2004). Experiential Learning Programs: An Analysis and Review, Chicago University, Yüksek Lisans Tezi, (Supervisor: Wanda Orlikowski).
- Bartley SJ, Kupritz VW, Powers M. (2003). Effectiveness of a Low Ropes Course Experience to Promote Learning in an HRD Graduate Course, *Workforce Education Forum*, Vol. 30, No. 1.

- Bass BM, Ryterband EC. (1979). *Organizational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, İçerisinde: Çalışkan K. (2001). *Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- Bettenhausen K, Murnighan J. K., (1985). The Emergence of Norms in Competitive Decision-Making Groups, *Administrative Science Quarterly*, Vol.30, No.3.
- Biçer T. (2006). “Şampiyonluğun Psikolojisi”, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bodinsin G, Bunch R. (2003). AQP’s national team excellence award: Its purpose, value and process. *The Journal for Quality and Participation*, Spring:37-42.
- Bower GH, Hilgard ER. (1981). *Theories of Learning*, Englewood Cliffs, Nj. Prentice Hall, İçerisinde: Senemoğlu N. (2005). “Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama”, 12. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Bronson J. Gibson S. Kichar R. Priest S. (1992). Evaluation of team development in a corporate adventure training program. *Journal of Experiential Education*. 15(2): 50-53. In: Miller DJ. (1997). *The Impact of Low Ropes Course Training on Team Development*, Colorado Technical University, Doktora Tezi, Colorado Springs, Colorado, (Supervisor: Ph.D. Robert G. Stein)
- Bronson J, Carrick M, Dalgliesh B, Evans F, Proudman B, Proudman S, Weaver M, Willis J. (1999). The Definition, Ethics and Exemplary Practices of Experiential Training and Development, The DEEP Document, Version 6.2.
- Cain J, Jolliff B. (1998). *Teamwork and Teamplay*, Kendall/Hunt Publishing Company, United States of America.
- Campion MA, Medsker GJ, Higgs AC. (1993). Relations Between Work Group Characteristics and Effectiveness: Implications for Designing Effective Work Groups. *Personnel Psychology*, Vol.46: 823-851. İçerisinde: Çalışkan K. (2001). *Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).

- Carron AV, Bray SR, Eys MA. (2002). Team Cohesion and Team Success In Sport, Journal of Sports Sciences, Volume:20, Number:2, Page:119-126.
- Center for Excellence in Government. (1998). Getting from storming to performing Team development resource guide, County of Santa Barbara.
- Chen VC, Pao Y. (1989). Learning Control With Neural Networks, System Neural Yodel System Inverse Center for Automation and Intelligent System Research Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio 44106.
- Cohen SG, Bailey DE. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. Journal of Management, vol.23-3. p. 239 – 290.
- Çalışkan K. (2001). Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- Daft RL. (1994). Management. The Dryden Press, Liarcourt Brace College Publishers, America.
- Daft RL. (1986). A dual-core model of organization innovation. Academy of Management Journal, 21, 193-210. In: Anderson NR, West MA. (1998). Measuring climate for work group innovation : development and validation of the team climate inventory. Journal of Organizational Behavior. Vol. 19 : 235-258.
- Dimitrov DM, Rumrill PD. Jr. (2003). Pretest-Posttest design and measurement of change, Speaking of Research, IOS Press, Work, 20, 159-165.
- Ekici G. (2001). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY).
- Eren E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Basım Yayım, s.427-459, İstanbul.

- Forsyth DR. (2010). Group Dynamics. 5nd ed, Wadsworth, Cengage Learning, USA.
- Gagne RM, Briggs LT, Wager WW. (1988). Principles of instructional design. (Third Ed). U.S.A. Holt, Rinehart and Winston, Inc. in: Gencil İE. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneysmsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişİ Düzeyi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. M. Yılman).
- Gencil İE. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneysmsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişİ Düzeyi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. M. Yılman).
- Glass JM. (2008). Experiential Learning Styles and Instructional Delivery in Doctorate Programs, Regent university, The Faculty of the School of Psychology & Counseling, Doktora tezi, Virginia, USA, (Director: Dr. M. Rehfuss).
- Glass JS, Benshoff JM. (2002). Facilitating Group Cohesion Among Adolescents Through Challenge Course Experiences. The Journal of Experiential Education, 25(2):268-277.
- Gordon J. (1992). Work teams: How far have they come? Training, 29, In: Offermann LR, Spİros RK. (2001). The Science and Practice of Team Developement: Improving the Link, Academy of Management Journal, Vol. 44, No:2.
- Güney S. (2009). Davranış Bilimleri. Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul,
- Güven M. (2004). Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004, (Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER)
- Hergenhahn BR. (1988). An Introduction to Theories of Learning (Third Ed.). New Jersey:Prentice Hall, İçerisinde: Senemoğlu N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama. 12. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.

- Hızal CB. (2010). The Role Of Supervisor Support on the Relation Between Team Climate and Acquired Leadership, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Tülay TURGUT).
- Hiriyappa B. (2009). Organizational Behavior, New Age International Publishers, New Delhi.
- Hoepner AS. (2002). Team Skills Learned Thourgh Ropes Course Training and Tranference To The Workplace, Master of Science Thesis, University of Wisconsin-Stout, USA, (Research Advisor: Dr. Joseph A. Benkowski).
- Huck SW, McLean RA. (1975). Using a repeated measures anova to analyze the data from a pretest-posttest design: A potentially confusing task. *Psychological Bulletin*, 82(4):511-518.
- Ivancevich MJ, Matteson TM. (1990). Organizational Behavior and Management. Irwin Press. İçerisinde: Çalışkan K. (2001). Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- İslamoğlu KG. (1999). Team Composition and Effectiveness. M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Suna Tevruz).
- Johnson SD, Chanidprapa S, Yoon SW, Berret JV, La Fleur J. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *The Journal of Computers and Education*, 39(4):p.379-393.
- Johnson DW, Johnson FP. (1994). Joining Together: Group Theory and Group Skills. 5th ed. New York: Prentice-Hall International. İçerisinde:Pehlivan G. (2007). Teamwork Effectiveness for Successful Product Development: Relationship Between Engineers And Industrial Designers, Middle East Technical University, The Graduate School Of Natural And Applied Sciences, Yüksek Lisans Tezi, Ankara (Supervisor: dr. Canan E. ünlü).

- Jonassen HD, Grabowski LB. (1993). Handbook of Individual Differences Learning and Instruction, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,
- Kalaycı Ş. (2006). Faktör Analizi. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ş. KALAYCI (der.). 2. Baskı, Asil Yayın Dağıtım, Ankara
- İçerisinde: Antalyalı ÖL. (2011). Türkiye Üniversitelerinin Örgütsel Etkililik Boyutları, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16 (3), 285-309
- Karataylıoğlu MI. (2001). An Experience Based Outdoor Training Program: Assessment Of Effectiveness, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. (Danışman: Prof. Dr. Handan Kepir Sinangil).
- Katzenbach JR, Smith DK. (1993). The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization, Harvard Business School Press,
- Katzenbach JR, Smith DK. (2005). The Discipline of Teams, Harvard Business Review, The High-Performance Organization, Harvard Business School Publishing Corporation, July – August.
- Kemp CF. (2007). Mentor's Impact on the Development of Adaptability Skills via Experiential Learning, George Mason University, Doktora Tezi, (Director: Prof. Dr. S. J. Zaccaro).
- Kilfoil W. (2004). The Team Approach to Learning Development, Bureau for Learning Development, Progressio, 26(1):1-7).
- King, N., Anderson, N.R., (1995). Innovation and Change in Organizations. Routledge. London. In: Çalışkan K. (2001). Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- Koç Ş. (1994). Spor Psikolojisine Giriş. Saray Medikal Yayıncılık, s: 154-224, İzmir.

- Kolb DA. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall,
- Kolb DA, Kolb AY. (2009). *The Learning Way Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning, Simulation and Gaming*, Volume 40 Number 3, p. 297-327.
- Küçük F. (2008). Kurumlarda takım çalışmasının yenilik (innovasyon) üzerine etkileri. *Kamu-İş Dergisi*. 10(1).
- Lawler EE III, Mohrman SA, Ledford GE Jr. (1995). *Creating high performance organizations: Practices and results of employee involvement and total quality management in Fortune 1000 companies*. San Francisco: Jossey-Bass, in:Offermann LR, Spiros RK. (2001). *The Science and Practice of Team Development: Improving the Link*, *Academy of Management Journal*, Vol. 44, No:2.
- Lipnack J, Stamps J. (1997). *Virtual Teams: Reaching Across Space Time and Organization With Technology*, John Wiley And Sons Inc., USA, p.7.
- Loo R. (2003). *Assessing "Team Climate" in Project Teams*, *International Journal of Project Management* 21, p:511-517.
- Luthans F. (1995). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill Inc. Yedinci Baskı, Literatür Yayıncılık, İstanbul,
- Marchington M. (1997). 'Teamworking and Employee Involvement Terminology', *International WorkghQB Teamworking (I.W.T.) University of Nottingham, Nottingham UK*. p.6. İçerisinde: Uçman B. (2006). *Endüstride Takım Çalışması Eğitiminin İş Doyumu, Motivasyon ve Kaygı Düzeyine Etkisi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Doç. Dr. Pınar ÜNSAL)
- Martin R, Davids K. (1995). *The effects of group development techniques on a professional athletic team*. *The Journal of Social Psychology*, 135(4):533-535.

- Miller DJ. (1997). The Impact of Low Ropes Course Training on Team Development, Colorado Technical University, Doktora Tezi, Colorado Springs, Colorado, (Supervisor: Ph.D. Robert G. Stein)
- Mowrer RR, Klein SB. (2001). Handbook of Contemporary Learning Theories. Lawrence Erlbaum Associates, America.
- Offermann LR, Spiros RK. (2001). The Science and Practice of Team Development: Improving the Link, Academy of Management Journal, Vol. 44, No:2.
- Özden Y. (1998). Öğrenme ve Öğretme. 2. Baskı, Ankara, içerisinde: Güven M. (2004). Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004, (Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER)
- Özden Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınevi, 4. Baskı, Ankara. İçerisinde: Özen G. (2010). Maceraya Dayalı Açık Alan Eğitimlerinin Yönetmelik Beceriler Üzerine Etkisinin İncelenmesi. AİB Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan Birol YALÇIN)
- Özer B. (2003). Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Zekâ Vakfı'nca düzenlenen Öğrenmeyi Öğrenme Etkinliklerinde sunulan bildiri, Ankara, içerisinde: Güven M. (2004), Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004, (Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER)
- Özkalp E, Kirel Ç. (1996). Örgütsel Davranış, Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.111, İçerisinde: Çalışkan K. (2001). Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL)
- Parkhouse BL. (1996). The Management of Sport Its Foundation and Application, WCB McGraw-Hill Companies, second edition, USA,

- Parker GM. (1996). *Team Players and Teamwork*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, içerisinde: Çalışkan K. (2001). *Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- Parsons T. (2005). *The Social System*. Routledge. London.
- Pehlivan G. (2007). *Teamwork effectiveness for successful product development: Relationship between engineers and industrial designers*, METU, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, (Supervisor: Dr. C. E. Ünlü).
- Ranade R. (2009). *Effectiveness of Team-Building and Teamwork in Real and Virtual Worlds*, Clemson University, Yüksek Lisans Tezi, (Supervisor: Dr. Joel S. Greenstein).
- Reece I, Walker S. (1994). *Teaching, training and learning. A Practical guide. Second Edition*. Great Britain by Business Education Publishers, in: Gencel İE. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. M. Yılman).
- Robbins SP, Judge TA. (2012). *Organizational Behavior*. 14th ed. Çeviren: Şişman FA, Çeviri Editörü: Erdem İ., Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., İstanbul.
- Rohnke K. (1989). *Cowtails and cobras II: A guide to games, initiatives, ropes courses, & adventure curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Russ TL. (2006). *Learning to Change: A Case Study of Using Experiential Learning to Bring About Planned Organizational Change*, The State University of New Jersey, Doktora tezi, (Dissertation Director: L P. Stewart).

- Saban A. (2002). Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar. (2. basım) Ankara: Nobel Yayınları, içerisinde: Gencil İE. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. M. Yılmaz).
- Salas I. (2007). Team Building. World Health Organization, Geneva.
- Schermerhorn JR, Hunt JG, Osborn RN, Uhl-Bien M. (2010). Organizational Behavior 11th Ed. John Wiley ve Sons, Inc. New York.
- Schroeder RG, Van De Ven AH, Scudder GD, Polley D. (1989). 'The development of innovation ideas'. In: Van De Ven AH, Angle HL. Poole MS. (Eds) Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies, Harper & Row, New York, pp. 107-134. In: Anderson NR, West MA. (1998). Measuring climate for work group innovation : development and validation of the team climate inventory. Journal of Organizational Behavior. Vol. 19 : 235-258.
- Schoel J, Prouty D, Radcliffe P. (1988). Islands of healing: A guide to adventure based counseling. Hamilton, MA: Project Adventure.
- Senemoğlu N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama. 12.Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sims RR. (2002). Managing Organizational Behavior, Quorum Books, London,
- Smith MK. (2001). David A. Kolb on experiential learning, the encyclopedia of informal education, <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- Stacey R, Altman JD, Estes C, Tittle F. (2006). Sexual Orientation and Team Cohesion in Women's Intercollegiate Basketball. Department Of Exercise and Sport Science 151, Minges Coliseum Greenville.
- Sümer E. (2003). Örgütlerde Takım Çalışması ve Performansa Etkileri, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).

- Taşcı D, Uzkesici N, Eşkinat R. (1998). Ekiplere Dayalı Organizasyon Her Şeye Çözüm mü?, VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi-Bildiriler, Eskişehir, içerisinde: Hızal CB. (2010). The Role Of Supervisor Support on the Relation Between Team Climate and Acquired Leadership, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Tülay TURGUT).
- Tatar G. (2009). Futbolda Takım Birlikteliği ve Liderin Takım Birlikteliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. M.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. T. Biçer).
- Tjosvold D. (1982). 'Effects of approach to controversy on superiors' incorporation of subordinates' information in decision making', Journal of Applied Psychology, 67, 189-193. In: Anderson NR, West MA. (1998). Measuring climate for work group innovation : development and validation of the team climate inventory. Journal of Organizational Behavior. Vol. 19 : 235-258.
- Tolman EC. (1948). Cognitive Maps in Rats And Men. Psychological Review, vol:55, p.189-208, İçinde: Yeniçeri Z. (2003). Edward Chace Tolman ve bilişsel davranışçılık. PiVOLKA, 2 (10), 14-16. Ankara.
- Tolman EC. (1922). A New Formula For Behaviorism. Psychological Review, Vol:29, S:44-53. İçinde: Yeniçeri Z., (2003). Edward Chace Tolman ve bilişsel davranışçılık. PiVOLKA, 2 (10), 14-16. Ankara.
- Tuckman B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups, Psychological Bulletin, vol.63, no.6, p:384-399.
- Uçman B. (2006). Endüstride Takım Çalışması Eğitiminin İş Doyumu, Motivasyon ve Kaygı Düzeyine Etkisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Doç. Dr. Pınar ÜNSAL).
- Viney W, King DB. (1998). A History of Psychology: Ideas and Context, (2nd Ed.), Massachusetts: Allyn and Bacon, içinde: Yeniçeri Z. (2003). Edward Chace Tolman ve bilişsel davranışçılık. PiVOLKA, 2 (10), 14-16. Ankara.

- Wagner JR, Campbell J. (1994). "Outdoor-based Experiential Training: Improving Transfer of Training Using Virtual Reality, *Journal of Management Development*, Vol. 13 No. 7.
- West MA., Farr, JL. (1989). Innovation at work: Psychological Perspectives. *Social Behavior*, 4. p.15-30. In: Çalışkan K. (2001). Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL).
- West MA. (1995). Creative Action in Organizations edited by Ford, C.M., Gidia, D.A. Sage Publications. İçerisinde: Çalışkan K. (2001) "Örgütün Yapısal Boyutları ve Takım İklimine Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Handan KEPİR SİNANGİL)
- West MA. (1990). 'The social psychology of innovation in groups'. In: West MA. Farr JL. (Eds) *Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organizational Strategies*, Wiley, Chichester, pp. 4-36. In: Anderson NR, West MA. (1998). Measuring climate for work group innovation : development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 19 : 235-258.
- Yaghoobi A. (1998). Measuring Climate for Innovation in Teamwork: Adaptation and Validation of Team Climate Inventory (TCI) into Turkish, M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. H. K. Sinangil)
- Yedievli S, Ersen C. (1997). Takım Çalışması Sistematiği, *Önce Kalite Dergisi*, İstanbul, s.29-30 İçerisinde: Küçük F. (2008). Kurumlarda takım çalışmasının yenilik (innovasyon) üzerine etkileri. *Kamu-İş Dergisi*. 10(1).
- Yeniçeri Z. (2003). Edward Chace Tolman ve Bilişsel Davranışçılık. *PIVOLKA*, Yıl:2 Sayı:10, 14-16. Ankara,

7. EKLER

EK 1. Takım İklimi Envanteri

Değerli katılımcı,

Öncelikle bu araştırmaya katılarak bilimsel çalışmalara destek verdiğiniz için teşekkür ederiz.

Bu ölçek “Deneyimsel Öğrenmeye Dayalı Takım Çalışmasını Geliştirici Rekreatif Aktivitelerin Çalışanların İş/Meslek Yaşamlarına Aktarım Seviyelerinin Belirlenmesi” amacıyla uygulanmaktadır. Cevaplarınız “Takım çalışması aktivitelerinin” ne derecede etkili olduğunu ölçmemiz açısından oldukça önemlidir. Bu ölçeği aktivite öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez doldurmanız istenecektir. Her seferinde ölçeği tam olarak doldurmaya özen gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” ya da “Yanlış” cevap yoktur. Sizin için en doğru olanı veya en yakın düşüncüyü işaretleyiniz. Bazı sorular tekrarlanmış gibi gelebilir fakat LÜTFEN tüm soruları cevaplayınız. Cevaplarınız KESİNLİKLE GİZLİ TUTULACAKTIR.

Lütfen anketin hiçbir yerine kimliğinizi belli eden isim veya sayı yazmayınız. Anketin sonuçları sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Arş. Gör. Alkan UĞURLU
Marmara Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
Spor Yöneticiliği A.B.D.

- 1- Cinsiyetiniz? Kadın Erkek
- 2- Yaşınız? (rakamla yazınız)
- 3- Medeni Durumunuz?
Evli Bekâr Eşinden ayrılmış Eşi vefat etmiş
- 4- Eğitim Düzeyiniz?
İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek Lisans Doktora
- 5- Doğduğunuz yer?
Köy Kasaba/ İlçe Kent Büyük Kent Yurt Dışı
- 6- Şu anda yaşadığınız yer?
Köy Kasaba İl Büyük Kent
- 7- Toplam iş tecrübeniz (yıl):
- 8- Şu anda bulunduğunuz şirketteki iş tecrübeniz (yıl) :

TAKIM İKLİMİ ENVANTERİ

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Hiçbir Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|----------------------------|--------------|-------------------------|-------------|---------------------------|
| 1. Bilgiyi kendimize saklamaktan ziyade ekip içinde paylaşıyoruz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ekipte yeni fikirler her zaman destek görmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Birbirimizle düzenli aralıklarla temas kuruyoruz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ekipte yeni fikirlerin geliştirilmesi için gereken zamanı ayırıyoruz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ekipteki insanlar, birbirleri tarafından anlaşıldıklarını ve kabul edildiklerini hissediyorlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Azınlıkta bile olsa, herkesin fikri önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ekipteki kişiler hiçbir zaman birbirlerine sinirlenmezler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ekip, değişikliğe açık ve isteklidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ekipteki kişiler, yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanması için işbirliği yapar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Hepimiz, "Bu işin içinde beraberiz" tutumuna sahibiz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Birbirimizle sık sık iletişim içinde oluruz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. İnsanlar, işe ilişkin konularda birbirlerini daima haberdar ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ekip üyeleri, yeni fikirlerin uygulanmasında gerekli kaynakları sağlar ve paylaşırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ekip üyeleri içinde ilişkiler daima ahenk içindedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Ekipteki kişiler arasında karşılıklı kaynak alışverişi vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ekip olarak hepimiz birbirimizle temas halindeyiz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Bu ekipteki kişiler her zaman problemleri el almanın yeni, denenmemiş yollarını ararlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Ekip, içerisinde her zaman samimi bir biçimde bilgiyi paylaşır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Hiçbir Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
| 19. Bu ekip daima yeni çözümlere ulaşma yönünde hareket eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ekip üyeleri, yeni fikirler ve onların uygulanması için gereken desteği sağlamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Hiçbir şekilde | | Bir ölçüde | | Tamamen |
|--|----------------|---|--------------|---|------------------|
| 21. Ekibin amaçlarını ne kadar yararlı ve uygun görüyorsunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Ekibin amaçlarına ne kadar katılıyorsunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Sizce ekibin diğer üyeleri, ekibin amaçlarını ne ölçüde kabul ediyorlar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Sizce ekibin amaçları, ekibin diğer üyeleri tarafından ne kadar anlaşılmalıdır? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Sizce, ekip hedeflerine gerçekte ne kadar ulaşabilir? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Sizce, bu amaçlar ne kadar gerçekçi ve ulaşılabilir? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Sizce, ekibin üyeleri bu hedeflere ne kadar bağlıdır? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Çok az | | Biraz | | Her zaman |
| 28. Ekip arkadaşlarınız yapabileceğinizin en iyisini yapmak için size faydalı fikirler verip, gerekli yardımı sağlıyorlar mı? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Siz ve ekip arkadaşlarınız, işlerin daha yüksek standartta yapılması için birbirinizi izleyip yönlendiriyor musunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Ekibinizdeki üyeler, ekibin ne yaptığını sorgulamaya hazırlıklı mıdır? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Ekibiniz en iyi sonuca ulaşmak için yapılan işin muhtemel/olası zayıflıklarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilir mi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. En iyi sonucu elde edebilmek için, ekip üyeleri birbirlerinin fikirlerinden kaynaklanan yeni fikirler üretirler mi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Ekip üyelerinde, ekibin en yüksek performansı sağlaması için gerçek bir istek var mı? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Mükemmel bir takım olmayı başarabilmek için, ekibin açık ve net kriterleri var mı? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 2. Kullanılan Aktiviteler

KELEPÇE ve PRANGA

Bu aktivite, bugüne kadar ortaya çıkartılan aktivitelerin en kolay ve en fazla tanınan aktivitesidir. Takıma yeni bir üye dâhil etmenin kolay bir yoludur ve katılımcılara liderlik rolü üstlenebilecekleri bir fırsat sunmaktadır.



Amaç: Partnerinize bağlı durumda iken, ayrı ayrı durabiliyor pozisyona gelmek.

Oyun süresi: Minimum: 20 dakika - Ortalama: 30 dakika.

Kurallar:

- İpi elinizden (veya ayağınızdan) çıkartmamalısınız
- İp üzerinde bulunan düğümü açmamalısınız

Önemli Noktalar:

- Bu aktivitenin en dikkate değer etkisi, ip kelepçesinden kurtulmak değil, iki kişinin birlikte ve yakın çalışmasıyla, zor gibi görünen bu görevi başarmaktır.
- Bu aktiviteyi kullanmanın en iyi yollarında birisi, aktivite sırasında en az bir düzine ip kelepçesinin hazır bulundurulmasıdır. İlk iki katılımcı geldiğinde onlara aktivite anlatılır ve daha sonra gelenlere aktivitenin nasıl uygulanacağını anlatmaları sağlanır. Bu sayede erken gelenlere aktiviteye hemen dâhil olmaları(beklememeleri) ve informel liderlik yapmalarına fırsat vermesidir.

Yoğunluk Seviyesi : Düşük

Etkilediği Yetenek veya Tema : Takım Çalışması, Yaratıcılık, Problem Çözme

TIRTIL

Amaç:

Verilen malzemeler ile bir araç yaparak takımdaki herkesi toksik alandan geçirmek.



Oyuncu sayısı: Minimum 4, maksimum 12 kişi

Oyun süresi: Minumum: 20 dakika - Ortalama: 30 dakika.

Kurallar:

- Ekipteki herkesin bir seferde karşıya geçmesini sağlayacak bir araç tasarlamalısınız.
- Bu araç ile işaretli bölgeyi baştan sona aşmalı ve geri gelmelisiniz.
- Alana inildiği zaman işaretli bölgeye veya tahtalara dokunamazsınız.
- ASLA ayaklarınızı tahtalara bağlamayınız.
- Eğer takımdan biri yere düşer veya değer ise takım en baştan başlar
- Tahtaları köprü ya da atlama taşı olarak kullanamazsınız.

Yoğunluk Seviyesi : Orta

Etkilediği Yetenek veya Tema : Takım Çalışması, Problem Çözme, İletişim

ÖRÜMCEK AĞI

Amaç: Yolu kapatan bir örümcek ağı var ve bir taraftaki ekibin örümcek ağına temas etmeden öteki tarafa geçmesi gerekiyor.



Oyuncu sayısı: Minimum 5 – Maksimum 15

Oyun süresi: Minimum:20 dakika -- Ortalama: 30 dakika

Kurallar:

- Ağa temas kesinlikle yasak.
- Ekip arkadaşlarınıza yardım edebilirsiniz, ama ağa temas etmeden.
- Temas edilen delik iptal edilir veya hakemin istediği delik iptal olabilir.
- Temas eden kişi geri döner ve tekrar geçmeyi dener
- Her delik bir kere kullanılabilir.
- Oyun sırasında hakem ile pazarlık yok!
- Ağın öbür tarafına geçen orada kalır, başka yere geçemez.

Varyasyonlar:

Satranç karesi; bu oyunda yarışmacılar satrançta ki At'ın hamleleri gibi L şeklinde ilerleyebilirler.

Kuralsız, yarışmacılar sınırlama olmaksızın istedikleri gözü kullanabilirler.

Yoğunluk Seviyesi : Orta

Etkilediği Yetenek veya Tema : Takım Çalışması, Problem Çözme, İletişim ve Güven

SİHİRLİ HALI (MAGIC CARPET)

Amaç: Tüm takım üyeleri Uçan Halı'nın üzerinde iken Uçan Halı'yı çevreleyen zemine dokunmadan ters çevirmek.



Oyun süresi: Minimum: 20 dakika -
Ortalama: 30 dakika.

Oyuncu sayısı: Minimum 8

Kurallar:

- Sadece Uçan Halı'ya temas edebiliriz.
- Uçan Halı'ya sürekli temas halinde olmalıyız.(Güvenlik açısından)

Önemli Noktalar:

- Uçan Halı'nın ve grubun sayısı bu aktiviteyi başarmanın zorluğunu etkilemektedir.
- Güvenlik açısından takım üyelerinin her zaman Uçan Halı'ya temas etmeleri istenebilir. Bazı durumlarda yer kazanmak için takım üyeleri birbirlerinin omuzlarına alabilmektedirler.
- Uçan Halı aktivitesi için halı uygun bir malzeme olmayabilir. Katlamak zor ve katlandığında kendiliğinden dönebilecek kadar kalındır.

Yoğunluk Seviyesi : Düşük

Etkilediği Yetenek veya Tema : Problem Çözme, Yakınlık, İletişim, Güven

TOKSİK NEHİR

Katılımcılar bir nehrin iki yakasında mahsur kalmıştır. Kısıtlı sayıdaki salları ile yer değiştirmeleri gerekir, elbette zehirli nehri geçmenin başka zorlukları da vardır.

Oyunun süresi: Ortalama 20 dakika, oyuncu sayısına göre değişir

Oyuncu sayısı: minimum 10 kişi, maksimum 20 kişi (15–20 dk)



Kurallar:

- Hiçbir şekilde nehre dokunmayın, sonuçları ölümcül olabilir,
- Dikkatli olun; Bir salı suya bıraktığınızda geri alamazsınız, yerini değiştiremezsiniz.
- Her zaman salları ile temas halinde olmalısınız, kendi halinde bırakırsanız salınızı kaybedersiniz, akıntı alıp götürecektir.
- Nehrin herhangi bir yerine basarsanız ya da dokunur iseniz baştan başlamanız gerekecektir.
- Ben meşgul biriyim; size en fazla 25 dakika zaman ayırabilirim. Bu süre içinde bitirmeniz gerekli.

Eğer 4 değil de 5 tahta verilirse adım aralığı küçüleceği için oyun kolaylaşır, genişlik artırılıp tahta sayısı azaltılırsa oyun zorlaşır. Unutulmaması gereken husus nehre bırakılan tahtaların hep birisi tarafından tutulması ya da basılması gerektiğidir aksi halde akıntı tahtayı götürecektir.

Yoğunluk Seviyesi : Düşük

Etkilediği Yetenek veya Tema : Problem Çözme, Yakınlık, İletişim, Güven, Takım Çalışması

İNSAN DÜĞÜMÜ

Katılımcılar, yan yana aralıklarla dizilirler. Verilen ipi her bir katılımcı önüne gelen kısımdan tutar. Uygulacı tarafından gösterilen örnek düğüm, katılımcıların tarafından tuttıkları ip hiç bırakmadan ve her bir katılımcının arasında bir düğüm olacak şekilde yapılmaya çalışılır.

Oyunun süresi: Ortalama 20 dakika, oyuncu sayısına göre değişir

Oyuncu sayısı: minimum 5 kişi, maksimum 15 kişi (15–20 dk)

Kurallar:

- İp hiçbir zaman bırakılmamalıdır.
- Gösterilen düğümün aynısı atılmalıdır.
- Her bir takım üyesinin arasında bir düğüm olmalıdır.

Varyasyon:

Eğer çözüm çok çabuk bulundu ise daha zor düğümler yaptırılabilir.

Yoğunluk Seviyesi : Düşük

Etkilediği Yetenek veya Tema : Problem Çözme, Yakınlık, İletişim, Takım Çalışması

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

| | | | |
|------------|------------------|--------------|-------------|
| Adı | ALKAN | Soyadı | UĞURLU |
| Doğum Yeri | İSTANBUL | Doğum Tarihi | 02.06.1978 |
| Uyruğu | T.C. | TC Kimlik No | 53449663336 |
| E-mail | alkanu@gmail.com | Tel | |

Eğitim Düzeyi

| | Mezun Olduğu Kurumun Adı | Mezuniyet Yılı |
|------------------|---|----------------|
| Doktora/Uzmanlık | MARMARA ÜNİVERSİTESİ – SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ | 2012 |
| Yüksek Lisans | AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ – SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ | 2005 |
| Lisans | AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ – BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YO. | 2002 |
| Lise | ANTALYA TİCARET VE MESLEK LİSESİ | 1995 |

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

| | Görevi | Kurum | Süre (Yıl - Yıl) |
|----|---------------------|----------------------|------------------|
| 1. | ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ | MARMARA ÜNİVERSİTESİ | 2007 - |
| 2. | ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ | AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ | 2002 - 2007 |
| 3. | | | - |

| Yabancı Dilleri | Okuduğunu Anlama* | Konuşma* | Yazma* |
|-----------------|-------------------|----------|--------|
| İNGİLİZCE | ORTA | ORTA | ORTA |

* Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

| Yabancı Dil Sınav Notu # | | | | | | | | |
|--------------------------|-------|-------|-----------|-----------|-----------|-----|-----|-----|
| KPDS | ÜDS | IELTS | TOEFL IBT | TOEFL PBT | TOEFL CBT | FCE | CAE | CPE |
| | 68,75 | | | | | | | |

Başarılmış birden fazla sınav varsa, tüm sonuçlar yazılmalıdır

KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı; ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı; IELTS: International English Language Testing System; TOEFL IBT: Test of English as a Foreign Language-Internet-Based Test TOEFL PBT: Test of English as a Foreign Language-Paper-Based Test; TOEFL CBT: Test of English as a Foreign Language-Computer-Based Test; FCE: First Certificate in English; CAE: Certificate in Advanced English; CPE: Certificate of Proficiency in English

| | Sayısal | Eşit Ağırlık | Sözel |
|---------------|---------|--------------|-------|
| ALES Puanı | | | |
| (Diğer) Puanı | | | |

Bilgisayar Bilgisi

| Program | Kullanma becerisi |
|-----------|-------------------|
| MS OFFICE | ÇOK İYİ |
| | |
| | |

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

Uluslararası ve Ulusal Yayınları/Bildirileri/Sertifikaları/Ödülleri/Diğer