



**EĞİTİM KURUMLARINDA İŞ VERİMLİLİĞİNİ DRAMA
YÖNTEMİYLE ARTIRMAYA YÖNELİK MESLEKİ MOTİVASYON
VE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Samira Bedak

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
DRAMA VE EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Samira

Soyadı : BEDAK

Bölümü : Drama ve Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim Kurumlarında İş Verimliliğini Drama Yöntemiyle Artırmaya Yönelik Mesleki Motivasyon ve Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

İngilizce Adı : Analysis of Professional Motivation and Teacher Attitudes Towards Increasing Work Efficiency in Educational Institutions with Drama Method

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Samira BEDAK

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Samira BEDAK tarafından hazırlanan “Eğitim Kurumlarında İş Verimliliğini Drama Yöntemiyle Artırmaya Yönelik Mesleki Motivasyon ve Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Nurettin PARILTI

İşletme ABD, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 28/07/2020

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Aileme

TEŞEKKÜR

Bu çalışmasının süresi boyunca ilgisini, samimiyetini ve bilgisini benden esirgemeyen değerli Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN'a;

Bana her zaman manevi destekte bulunan ve her tür yardım istediğim zaman bana yardımcı olan değerli hocalarıma;

Hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen canımdan çok sevdiğim annem, babam ve eşime;

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

EĞİTİM KURUMLARINDA İŞ VERİMLİLİĞİNİ DRAMA YÖNTEMİYLE ARTIRMAYA YÖNELİK MESLEKİ MOTİVASYON VE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Samira Bedak
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2020

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı İran'ın Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul öğretmenlerinin eğitimde drama yöntemine ilişkin tutumları, mesleki motivasyon ve iş verimlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda İran'ın Tebriz şehrindeki öğretmenlerin dramaya yönelik eğitim-öğretimdeki motivasyonları ve iş verimlilikleri algısı ile cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da incelenmiştir. Bu çalışma yöntem olarak nicel bir araştırma olup desen olarak betimsel tarama özelliği taşımaktadır. Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre bu şehirde toplam 5.233 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır. Bu evreninden %95 güven aralığı ve %10 örnekleme hatası ile toplam 88 kişi örneklem sayısı olarak hesaplanmış ve öğretmenlere ölçekler e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Bu örneklemden drama eğitimi almış veya drama eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olan toplam 46 öğretmenin bilgilerine ulaşılmış ve bu kişiler üzerinde araştırma analizleri yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul kurumlarında devam eden öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Motivasyon Ölçeği”, “Öğretmen İş

Verimliliği Ölçeği” ve Okvuran (2000) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin kodlanması, istatistiksel analizi ve değerlendirilmesi aşamasında SPSS 22.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Veriler değerlendirilirken ilk önce çalışmada kullandığımız ölçekler için Güvenirlik Analizi yapılmıştır. Yapılan Güvenirlik Analizi sonucuna Öğretmen Motivasyon Ölçeği için Cronbach Alfa değerinin 0,87 ve Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği için ise Cronbach Alfa değerinin 0,89 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre çalışma ölçeklerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Daha sonra verilere Normallik Testi yapılmış ve verilerin normal olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla verilerin analizi için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma, sayı ve yüzdeliklerin yanı sıra, istatistiksel karşılaştırmalarda verilerin özelliklerine göre Regresyon, Bağımsız Örneklem t-test Analizi ve ANOVA Analizleri kullanılmıştır. Araştırma verileri test edilirken 0,05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerinin dramaya yönelik tutumları, mesleki motivasyon ve iş verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca mesleki motivasyon ise iş verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmada öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları, mesleki motivasyon ve iş verimliliği ile cinsiyet ve yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları, mesleki motivasyon ve iş verimliliği ile mezuniyet durumları ve kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Drama, Drama Eğitimi, Motivasyon, İş Verimliliği.
Sayfa Adedi : xvi + 96
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

**ANALYSIS OF PROFESSIONAL MOTIVATION AND TEACHER
ATTITUDES TOWARDS INCREASING WORK EFFICIENCY IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH DRAMA METHOD**

(M.S. Thesis)

Samira Bedak

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2020

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between the attitudes of primary school teachers of the National Education Directorate in Tabriz, Iran, towards the drama method in education, professional motivation and work productivity. In line with the main problem of the study, it was also examined whether there was a significant difference between the drama education, motivation and work efficiency and the variables of gender, age, graduation and seniority in the city of Tabriz in Iran. This study is a quantitative research method and has descriptive scanning feature as a pattern. According to the data obtained from the Directorate of National Education in the city of Tabriz, a total of 5,233 primary school teachers work in this city. With this 95% confidence interval and 10% sampling error, a total of 88 people were calculated as the number of samples and the scales were delivered to teachers via e-mail. From this sample, information of 46 teachers who have received drama education or have knowledge about drama education has been reached and research analysis has been done on these individuals. The working group of the research consists of teachers who continue in primary schools in Tabriz, Iran, in the 2019-2020 academic year. In order to collect data in the research, “Personal Information Form”, “Teacher Motivation Scale” and “Teacher Work Efficiency Scale” developed by

the researcher, and “Creative Drama Attitude Scale” prepared by Okvuran (2000) were used. SPSS 22.0 statistical package program was used in the coding, statistical analysis and evaluation of the data. While evaluating the data, firstly, Reliability Analysis was performed for the scales we used in the study. As a result of the Reliability Analysis, the Cronbach Alpha value for the Teacher Motivation Scale was 0.87 and the Cronbach Alpha value for the Teacher Work Efficiency Scale was 0.89. According to this result, the study scales are accepted to be reliable. Then the Normality Test was performed on the data and it was determined that the data were normal. Therefore, parametric tests were used to analyze the data. Regression, Independent Sample t-test Analysis and ANOVA Analysis were used in statistical comparisons, as well as average, standard deviation, number and percentages in statistical comparisons. While testing the research data, 0.05 significance level was taken as basis. According to the findings, the attitudes of primary school teachers towards drama education in Tabriz, Iran, positively affect motivation and work efficiency. In addition, motivation positively affects work efficiency. In the study, it was concluded that there was no significant difference between teachers' drama education, motivation and work efficiency, gender and age, and there was a significant difference between drama education, professional motivation and work efficiency, and their graduation status and seniority.

Key Words : Drama, Drama Education, Motivation, Work Efficiency.

Page Number : xvi + 96

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Araştırmanın Tanımları	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Drama Kavramının Tanımı ve Önemi	7
2.1.1. Eğitimde Drama	9

2.1.2. Dramanın Çeşitleri.....	11
2.1.2.1. <i>Yaratıcı Drama</i>	11
2.1.2.2. <i>Eğitici Drama</i>	12
2.1.2.3. <i>Psikodrama</i>	12
2.1.2.4. <i>Sosyodrama</i>	13
2.1.3. Dramanın Aşamaları.....	14
2.1.3.1. <i>Isınma ve Hazırlık</i>	14
2.1.3.2. <i>Canlandırma ve Doğaçlama</i>	15
2.1.3.3. <i>Değerlendirme ve Tartışma</i>	17
2.1.4. Dramanın Öğeleri.....	18
2.1.4.1. <i>Lider</i>	19
2.1.4.2. <i>Grup</i>	20
2.1.4.3. <i>Konu</i>	22
2.1.4.4. <i>Mekan</i>	21
2.1.5. Drama ve Motivasyon İlişkisi.....	23
2.2. Motivasyon.....	24
2.2.1. Motivasyonun Tanımı ve Kapsamı.....	26
2.2.2. Motivasyon Süreci.....	27
2.2.3. Motivasyon Araçları	28
2.2.3.1. <i>Ekonomik Araçlar</i>	29
2.2.3.2. <i>Psiko - Sosyal Araçlar</i>	29
2.2.3.3. <i>Örgütsel ve Yönetmel Araçlar</i>	31
2.3. İş Verimliliği	31
2.3.1. Verimlilik Kavramının Tanımı	32
2.3.2. Verimliliğin Önemi.....	35
2.3.3. Verimliliğin Ölçülmesi	37
2.3.4. Verimliliğin Arttırılması.....	38

2.3.5. Drama ve İş Verimliliği İlişkisi	39
2.4. İlgili Araştırmalar	40
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	46
3.4. Verilerin Analizi	47
3.5. Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği	48
BÖLÜM IV	49
BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. Örneklem Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler	49
4.2. Araştırmanın Güvenirlik Analizi	51
4.3. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Verimliliği Algıları	52
4.3.1. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Motivasyon Algıları.....	52
4.3.2. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve İş Verimliliği Algıları.....	53
4.3.3. Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Verimliliği Algıları	55
4.4. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları, Motivasyonları ve İş Verimliliği Algısı İle Cinsiyet, Yaş, Mezuniyet Durumu ve Kıdemleri.....	56
4.4.1. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri	56
4.4.2. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Yaşları.....	57
4.4.3. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Mezuniyet Durumu	58
4.4.4. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Kıdemleri.....	60

4.4.5. Öğretmenlerin Motivasyon Algıları İle Cinsiyetleri	61
4.4.6. Öğretmenlerin Motivasyon Algısı İle Yaşları.....	62
4.4.7. Öğretmenlerin Motivasyon Algısı İle Mezuniyet Durumları.....	63
4.4.8. Öğretmenlerin Motivasyon Algısı İle Kıdemleri.....	64
4.4.9. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Cinsiyetleri	65
4.4.10. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Yaşları	66
4.4.11. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Mezuniyet Durumları ..	67
4.4.12. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Kıdemleri	68
BÖLÜM V.....	70
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuçlar	70
5.2. Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	90
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	91
Ek 2. Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği.....	92
Ek 3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	93
Ek 4. Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği	94
Ek 5. Ölçek Kullanım İzni	95
Ek 6. Tebriz Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Anket Uygulama İzni	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Frekans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 2. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları Frekansın Analizi Sonuçları	50
Tablo 3. Öğretmenlerin Drama Yöntemlerini Kullanma Durumu Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4. Çalışmada Kullanılan Anket Formunun Güvenirlik Analizi	51
Tablo 5. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Motivasyonları Arasındaki Regresyon Analizi	52
Tablo 6. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle İş Verimlilikleri Arasındaki Regresyon Analizi	54
Tablo 7. Öğretmenlerin Motivasyonları ve İş Verimlilikleri Arasındaki Regresyon Analizi	55
Tablo 8. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Cinsiyetleri İçin Bağımsız Örneklem t-test Sonuçları	57
Tablo 9. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Yaş İçin ANOVA Analizi.....	58
Tablo 10. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Mezuniyetleri İçin ANOVA Analizi	59
Tablo 11. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Kıdemleri İçin ANOVA Analizi.....	60
Tablo 12. Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Cinsiyetleri İçin Bağımsız Örneklem t-test Sonuçları	61
Tablo 13. Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Yaşları İçin ANOVA Analizi Sonuçları	62
Tablo 14. Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Mezuniyet Durumları İçin ANOVA Analizi	63

Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Kıdemleri İçin ANOVA Analizi Sonuçları	64
Tablo 16. Öğretmenlerin İş verimliliği Algıları ve Cinsiyetleri İçin Bağımsız Örneklem t-test Sonuçları	65
Tablo 17. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Yaşları İçin ANOVA Analizi Sonuçları	66
Tablo 18. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Mezuniyetleri İçin ANOVA Analizi	68
Tablo 19. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Kıdemleri İçin ANOVA Analizi	69



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	Statistical Package for Social Sciences
ANOVA	Analysis of Variance
H	Hipotez
Sig.	Anlamlılık
n	Örnekleme Dahil Edilecek Kişi Sayısı
N	Çalışma Evrenindeki Kişi Sayısı
p	Evrendeki Bir Olayın Gözlenme Oranı
q	Evrendeki Bir Olayın Görülmeyiş Oranı
t	Belirli Bir Anlamlılık Düzeyinde
z	z Tablosundan Elde Edilen Değer
d	Örnekleme Hatası
F	Frekans

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırma probleminin durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırmanın tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim politikaları zamanla değişim göstermektedir. Günümüz eğitim anlayışında geleneksel öğretim yöntemleri yerini öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde daha aktif olduğu, kendisini daha iyi ifade edebildiği yöntem ve tekniklere bırakmıştır. Drama, öğrencinin eğitim-öğretim sürecine etkin şekilde katılımını sağlayan, öğretimi daha etkili kılan yöntemlerden biridir. Okulun en büyük amaçlarından biri öğrencinin akademik başarısını arttırmaktır. Ancak son yıllarda bunun yanında öğrencinin sosyalleşmesi, bilgilerinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğretim faaliyetlerinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gibi kavramlar oldukça önem kazanmıştır. Modern eğitim anlayışına göre, öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirmek, bunların günlük hayata aktarılması ve hayatta etkin olarak kullanılması eğitimin etkililiğini göstermektedir (Çetinkaya, 2019, s. 1).

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerindeki başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi motivasyondur. Bireylerin bir amaca ulaşmak için harekete geçme eğilimi olan motivasyon, amaçlı faaliyetler olan eğitim faaliyetlerinin başarısı için esastır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerin sınıftaki davranışlarını kontrol etmede ve sınıf disiplinini sağlamada büyük zorlukları yaşadığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin motivasyon

eksikliğini görmezden gelemeyiz (Çeltik, 2020, s. 15).

Örgütler, çalışanları aracılığı ile hedeflerine ulaşmaktadır. Bu nedenle kurumun verimliliği üzerinde en güçlü etkiye sahip olanlar o kurumun çalışanlarıdır. Kurumların verimliliğini etkileyen en güçlü faktör çalışanların verimliliğidir. Çalışan verimliliğini etkileyen faktörleri 3 grupta toplayabiliriz. Bunlar: Ekonomik, Fiziksel, Psiko-Sosyal Faktörler. Bu faktörler içinde ekonomik ve fiziki faktörler somut faktörler iken psiko-sosyal faktörler daha fazla soyutluğun hakim olduğu etmenlerdir. Dolayısıyla bunlarda değişim, iyileştirme ve kontrol işlemleri diğer faktörlere göre daha zor ve daha fazla belirsizliğin hakim olduğu işlemlerdir. Bu nedenle bu alana farklı bakış açılarıyla yaklaşılmıştır. Psikologlar, eğitimciler, yöneticiler, iletişim uzmanları ve diğer bilim dallarında psiko-sosyal faktörler üzerine çalışmalar yapılmıştır (Çoban, 2019, s. 3). Çalışanların psikolojik olarak da işe motive olması gerekmektedir (Kara, 2015, s. 2).

Yukarda belirtilen faktörler drama eğitiminde esas konularını teşkil etmektedir. Çağdaş eğitim sistemiyle birlikte öğrencilere bilgiyi ezberletmek yerine öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak rol alması ile bilgiye ulaşmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi keşfetme aşamasında aktif olması bilginin zihinde yapılandırılmasında oldukça etkili olmaktadır. Kaf (2000, s. 174)'a göre drama yöntemi ile bireylere yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sağlandığı için, drama sosyal becerilerin kazandırılmasında da etkili bir öğretme yöntemi olarak görülmektedir. Drama yöntemi ile işlenen dersler, etkin bir şekilde sanat ile ilişkilendirilmiş, kendini başkasının yerine koyarak empati duygusunu geliştiren ve karşılaştığı durumlarda nasıl tepki verebileceğini bilen bireylerin yetiştirilmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak ifade edilen drama uygulamaları çağdaş bireylerin toplumsal etkinliğini artırarak ilişkileri düzenlemesinde, içinde bulunduğu gerçekleri keşfetmesinde, yeni bilginin üretilmesinde ve birbiri ile ilişkili konular arasında bağlantı kurmasında etkin olarak rol oynamaktadır (Freeman vd., 2003, s. 132). Ayrıca drama uygulamaları ile birlikte öğrencilerin sosyal gelişimleri çok yönlü olarak desteklenmektedir. Yaratıcılık, hayal gücü ve sosyal gelişimsel özellikleri bunlardan

bazılarıdır. Bu sayede birey sosyal çevresinde bulunan bireylerin kendi düşünce sisteminde yüzeysel değil, derinlemesine ve evrensel bir boyutta algılanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisi olan öğretmenlerin yaşanan değişime uyum sağlaması, aynı zamanda da farklı yaklaşımlar geliştirerek eğitime olan bakış açılarını zenginleştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olarak ifade edilmesinin yanı sıra uzmanlık gerektiren bir meslek alanı olduğu da unutulmamalıdır. Bu bakış açısı ile öğretmenlik mesleği değerlendirildiğinde içerisinde birçok boyutu barındıran bir yapıya sahip olduğu, her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bazı niteliklerin ve gerekliliklerin olduğu bilinmektedir (Sonkaya, 2019, s. 1).

Günümüzde motivasyon ve verimlilik ilişkisi inkar edilemez bir boyuta ulaşmıştır. Öğretmenler yaptıkları iş veya çalışma ortamından ne kadar memnun olurlarsa o kadar da verimli olacaklardır (Yıldız, 2019, s. 70). Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin performansları artacak ve bu artış öğrencilere sunacakları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğine yansıtacaktır. Öğretmenlerin motive edilmesi kurum amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının örtüşmesine bağlıdır. Motive edilmemiş öğretmenin verimli olması beklenmediği gibi, öğretmenlerin devamsızlıklarına ya da işten ayrılmalarından dolayı doğacak sonuçların kurumsal verimliliğe olumsuz etkiler bırakılacağı öngörülmektedir (Gizli Tabaklar, 2019, s. 39).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artması öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik yönden gelişmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmada, İran'ın Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul öğretmenlerinden drama eğitimi almış olanların eğitimde drama yöntemi ile bir işgören olarak eğitim-öğretimdeki motivasyonları ve iş verimlilikleri arasındaki ilişki nasıl olduğu problem cümlesine cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı İran'ın Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul öğretmenlerinin eğitimde drama yöntemine ilişkin tutumları, mesleki motivasyon ve iş verimlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. İran'ın Tebriz şehrindeki öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile eğitim-öğretimdeki motivasyonları ve iş verimlilikleri tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. İran'ın Tebriz şehrindeki öğretmenlerin drama yönelik tutumları, eğitim-öğretimdeki motivasyonları ve iş verimlilikleri tutumları ile cinsiyet, yaş, mezuniyet ve kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde yaratıcı dramayı kullanmasına yönelik öz yeterlik algılarının geliştirilmesi hem kişisel hem de mesleki anlamda oldukça önemlidir (Morgan, 1975, s. 40). Kereks ve King (2010) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin dramayı kullanmaya yönelik olarak desteklenmelerii ve bu alanda eğitim verilmesinin, mesleki anlamda öğretmenlerin öğrencilere bir bilgiyi aktarırken daha güçlü stratejiler kazanmalarına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin iş verimliliğini artırmak için drama eğitiminin eğitim öğretimdeki motivasyona etkisini inceleme konusunda herhangi bir kaynağa rastlanmamıştır. Bu da öğretmenlerin drama eğitimleri, motivasyonları ve iş verimliliklerine yönelik çalışmaların yeterli olmadığını göstermektedir. Bu araştırma hem öğretmenlerin drama eğitimleri ile motivasyonları ve hem de öğretmenlerin çalıştığı kurumlardaki iş verimlilikleri algısının incelenmesine yönelik olduğundan oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilecek veriler, İran'ın Tebriz şehrinde görev yapan ilkökul öğretmenlerinin drama eğitimine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, drama çalışmalarının geliştirilmesi ve bu konuda yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Araştırma İran'ın Tebriz şehrinde görev yapan ilkökul öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İran'ın Tebriz şehrinde görevli 88 ilkökul öğretmeniyle sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri, örnekleme uygulanan ölçeklerin analiziyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Araştırmada kullanılan ölçeklerin, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkökul öğretmenleri tarafından samimi ve tarafsız bir şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.
- Araştırma örnekleminin, evreni doğru bir şekilde yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan ölçeklerin sonuçları doğrular nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Drama: Doğaçlama ve rol oynama gibi farklı teknikler kullanarak belirli bir grup içerisinde, insanların yaşadığı ya da yaşama ihtimalinin olduğu bir hayatı, somut ya da soyut bir olayı, geçmişte kazandığı bilişsel örüntüleri yeniden düzenleyerek ve gözlem, tecrübe, yaşantılar ve duyguların gözden geçirildiği oyunsu süreç içerisinde anlamlandırması ve canlandırmasıdır (San, 1990).

Eğitimde Drama: Eğitimin hedefleri için önceden belirlenmiş kuralları olan, bir lider

tarafından yönlendirilen ve çeşitli tekniklerin yardımıyla ortaya konulan, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan tanıyan bir eğitim yöntemidir (Önder, 2016, s. 31).

Motivasyon: Bir amacı gerçekleştirmek için kişinin içsel ve dışsal güdüleyici değişkenlerinin, yapılmak istenen eylemi başlatmadan sürdürmeye ve kararlılık şiddetine kadar uzanan tüm istek, coşku, heyecan ve kararlılık faktörlerini bir arada bulunduran davranışların yönetimidir (Aydın, 2019, s. 3).

İş Verimliliği: Çalışanların iş hayatındaki çalışma şartlarını ve aynı zamanda performanslarını geliştiren tekniklerdir. Çalışanın çalışma şartlarını ve performansını iyileştiren bu teknikler çalışanların yaptığı işi daha iyi ve özen göstererek yapmasına yardımcı olur. Nitel ve nicel üretimin çıktısının, kullanılan kaynaklara karşı oranını ifade eder. Hem girdi hem de çıktı verimlilik açısından oldukça önemlidir. Verimlilik kar planlamasında önemli ve yararlı bir olgudur. Girdi seçenekleri sabit tutulup, verimlilik fazlalaştırılırsa sonuç olarak gelirden bunlara paralel olarak artacaktır (Yıldız, 2019, s. 44).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Drama Kavramının Tanımı ve Önemi

Drama kelimesinin tam bir Türkçe karşılığı yoktur. Yunanca “dran” kelimesi “drama” kelimesinin kökenini oluşturmaktadır. Dran Yunanca’da etmek, eylemek anlamlarına gelmektedir. Drama ise soyutlanmış eylem durumları anlamını taşır. Drama, içerisinde hareket barındıran her türlü aktiviteyi kapsayan bir kelimedir. Bireylerin birbirleri ile kurmuş oldukları iletişim de bu aktivitelerin içerisine girer. Bireylerin iletişim süreçleri içerisinde çatışma ve gerilimin de olma ihtimali olduğu için içerisinde dramatik durum ve dramatik anlar da barındırabilir (Aktan, 2019, s. 8).

Drama, “bir grubun drama ve tiyatro tekniklerinden faydalanarak doğaçlama ve rol oynamayı merkeze alarak geliştirilmiş, müzik, dans gibi farklı sanat dallarına ilişkin etkinlikleri de içerisinde bulunduran ve daha çok insanın duygularını hedef alan faaliyetler” olarak tanımlanmıştır (Bozdoğan, 2003, s. 27).

Drama, kişinin kendini tanımasında, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasında oldukça etkili bir yöntemdir. Etkinlikler esnasında oluşturulan ortam kişinin kendini rahat hissetmesine ve içindeki enerjiyi kolaylıkla aktarabilmesine olanak sağlamaktadır. Bir anlamda hayatın provası olan drama sayesinde kişiler rahatlıkla her türlü olayı canlandırıp bununla başa çıkabileceği bir yöntem geliştirebilmekte, fikir sahibi olabilmektedir. Drama, hayata farklı pencerelerden bakmayı, farklı yaşam biçimleri ve değerlerini güvenli bir

ortamda değerlendirebilmeyi ve böylece önyargılı düşünce ve davranışların dışına çıkıp bireyin kendini, çevresini ve içinde yaşadığı dünyayı kendi gözleriyle görebilmesini sağlayabilecek bir ortamdır (Sağlam, 2014, s. 5).

Drama etkinliği sırasında ocuk arkadaşlarıyla hem sözlü hem de beden üzerinden etkileşime girer. Konuşarak ve vücudu ile dokunarak ve onlarla iletişim kurarak etkileşime girerek çocuğun yaptığı etkileşim, arkadaşlardan ve öğretmenlerden birçok kavram, konu ve kural sağlayabilir. Drama bir anlamda katılımcı pedagojidir. İzleyici olmak yerine, düşünme, yorumlama, analiz etme ve sentezleyerek sürece katılarak kendini, başkalarını ve nesnelerini öğrenmek ve anlamak mümkün olabilir. Sosyal ğrenme ise, çocukların eğitimsel drama etkinlikleri sırasındaki öğrenme şeklidir. Bu sayede ocuk bir yandan birçok kavram, konu ve sosyal evre, grup yaşamı bilgisi, kural ve davranışları öğrenmesini kolaylaştırır (Aykaç, 2005, s. 141).

Dünyada eğitim sistemleri, ezbere dayalı bir eğitimin çocuğun zihinsel gelişimini engellediğini ayrıca araştırma yapabilme becerisini, diğer insanlarla olan iletişim ve paylaşımını ve etkili öğrenmeyi engellediğini belirtmektedir. Eğitim ve öğretimde yeni bir oluşum olan dramanın ise yaratıcılığı geliştiren ve çocuğu hayata hazırlayan hem etkili bir yöntem hem de bir eğitim alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bilgilere dayanarak dramayı herhangi bir konu üzerinde doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle dramatik anlardan oluşan ezbere dayalı olmayan sahne oyunları gibi canlandırma yapmak ve yapılan canlandırmalar olarak tanımlayabilmek mümkündür. Dramada katılımcılar gerçek dünyada yaşadıkları deneyimlerinden yola çıkarak bir hayali dünya oluştururlar. Tasarladıkları bu dünyada rolleri ve durumları canlandırırken olaylar ve ilişkileri inceleme yeteneğini kazanırlar. Bu durum katılımcılara analiz, yorumlama ve bunu başkalarına aktarma kabiliyeti sağlar. Bununla beraber daha yaratıcı olmaya teşvik eder (Tan, 2020, s. 28-29).

2.1.1. Eğitimde Drama

Eğitimde drama, öğretmenin rehber, öğrencinin merkezde ve aktif olduğu, kuralların öğretmen rehberliğinde katılımcılarla birlikte belirlendiği, eğitim ya da öğretime dair bir konunun öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkılarak, yaparak yaşayarak öğrenildiği çağdaş bir eğitim anlayışıdır. Eğitimde drama sayesinde, öğretmenin merkezde ve aktif olduğu, bilginin öğretmenin otoritesine verildiği, öğrencinin pasif kaldığı, sonuç odaklı geleneksel eğitim anlayışına yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Eğitimde drama, öğrencinin kendini keşfetmesini, bilginin farkına varmasını, sorgulama yapmasını, yaşantılarına dayanan bilgiyi dramadaki yaratıcı sürece transfer etmesini olanaklı kılan süreç odaklı bir anlayışa dayanmaktadır. Drama esnasında, öğrenci aktif olduğu için öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla daha çok iletişim halinde bulunarak sosyalleşmeyi öğrenir. Bu durum drama sürecinin bir grup içerisinde gerçekleşmesinin sonucudur. Drama bir grup içerisinde gerçekleştiği için takım çalışması becerilerinin kazandırılmasına doğal bir ortam sağlamaktadır (Çoban, 2019, s. 1).

Eğitim ve öğrenimde önemli olan öğrencileri pasif durumdan kurtararak, duyu organlarını ve bedenini harekete geçirip, konuları yaşanır duruma getirebilmek ve canlandırmak olduğuna göre, bu süreçte drama uygun bir seçenek olarak görülebilir. Öğrenme sürecinde öğrenciler konuların öğrenilmesine aktif olarak katılarak kendi yaptığıyla dramayı uygularken, diğer yandan duyu organlarını harekete geçirerek durum ve olayları yaşar (Şentürk Tosun, 2020, s. 44).

Eğitimsel drama yaklaşımı, işbirlikçi, etkileşimli ve öğrenci merkezli eğitim teorilerine dayanmaktadır. Drama, katılımcı ve sosyo-kültürel öğrenme içinde büyüyen ve eleştirel bir yansıma için “potansiyel alan” olarak görülebilir. Okul ortamlarında drama kullanılmaktadır. Eğitimde drama, genellikle hem okul müfredatı hem de çocukların kendi yaşamları ile ilgili bir konuyla ilgili tasarlanan, eşgüdümlü ve dikkatli bir şekilde yapılandırılmış faaliyetler modelidir (Tedik, 2019, s. 21-22).

Eğitimde drama öğrencilere bir konuyu detaylıca öğrenme imkanı sunduğu için o konu hakkında derin bir anlayış geliştirebilir. Aynı zamanda öğrenciler geleceğe yönelik yaşantı ya da durumları da prova ederek, durum ve rolleri algılayıp öğrenebilmelerini olanaklı hale getirir. Yaşamın çok yönlü algılanarak deneyimlerin zenginleştirilmesi adına bireylerin farklı olay ve durumlarla ilgili farklı rollere girerek, farklı yaşantıları tanınması, yaparak yaşayarak öğrenmesiyle öğrenmelerin kalıcı olması drama çalışmalarının bir sonucudur. Drama çalışmalarıyla bireye kazandırılmak istenen davranışların aynı zamanda kalıcı olması dramanın kazanımları arasındadır. Y yaparak yaşayarak öğrenmesine bağlı olarak öğrenmelerin kalıcı olması ve yaşantıya aktarılması göz önüne alındığında dramanın bireyin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Drama esnasında bireyler yaşamışlıklarından hareketle anlamlandırdıkları kavramların yeni anlamlarıyla karşı karşıya kalarak bilişsel olarak o kavramı yeniden düzenler ve yeni bakış açılarına sahip olurlar. Drama bireye yeni yaşantılar, hayata karşı yeni görüşler sunarak bireyin kendini gerçekleştirmesini olanaklı hale getirebilir (Çoban, 2019, s. 14-15).

Eğitimde dramanın temel amacı öğrencinin derse karşı ilgisini her an canlı tutmak ve ders başarısını artırırken kişilik gelişimine de katkı sağlamaktır. Kendisini ve çevresini daha iyi tanınması, anlamlandırabilmesi, sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar dikkate alınarak Kurt (2018, s. 31) tarafından eğitimde dramanın temel ve spesifik amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Dikkat, algı, bellek gelişimini sağlamak, konunun zorluğu ya da sıkıcılığına rağmen öğrenciyi aktif kılmak, ilgisini ders süresince ayakta tutmak ve derse katılımını sağlamak, kısa ve uzun süreli belleğin aktif kullanılmasını sağlamak, anlama ve kavramaya yönelik hız ve pratiklik kazandırmak,
- Analitik, eleştirel, özgün, bağımsız ve yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme ve empati becerileri kazandırmak,
- Bireysel ve toplumsal ilişkilerde saygılı, hoşgörölü ve önyargısız davranış biçimi

geliştirilmesini sağlamak,

- İşbirliği yapmayı, grupla çalışmayı, grup içinde sorumluluk almayı ve adaletli davranmayı davranışa dönüştürmek,
- Sosyal duyarlılık ve toplumsal yaşam becerisi kazandırmak, kendi ve çevresindeki canlı ya da cansız varlıkların farkında olmasını sağlamak, uygun sosyal davranış biçimleri geliştirmesine katkı sağlamak,
- Benlik algısı ve güven duygusu geliştirmesini sağlamak, değişikliklere açık olmayı, uyum sağlamayı, pratik davranmayı alışkanlık haline getirmek,
- Sorunlara karşı çözüm arayışlarına girme ve çözüm üretme konusunda bilinç ve özgüven kazandırmak,
- Sorumluluk almayı ve sonuçları göğüslemeyi davranış biçimi haline getirmek,
- Beden dili, jest ve mimik kullanımına özen göstermesini sağlamak, sözel ifade becerisini geliştirmek.

2.1.2. Dramanın Çeşitleri

Dramanın çeşitleri dörde ayrılmakta olup, bunlar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1.2.1. Yaratıcı Drama

Yaratıcı dramanın yazılı bir metni olmayıp, sunum şeklinde değildir, doğaldır, sahnelenmesine gerek yoktur ve lider (öğretmen) tarafından yönlendirilen katılımcılar, yaşadıkları durumları yansıtır ve yaratıcı drama şeklinde hayal ederler. Lider, dramatik oyunlarla fikirlerini ve duygularını keşfetmeye, geliştirmeye, ifade etmeye yönlendirir. Yaratıcı dramanın sunum şeklinde olmayıp ve ya doğal şeklinde olması, izleyicilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir. Yaratıcı dramaya katılanlara

katılımcılar denir ve onu yönetenlere öğretmenlerden ziyade liderler denir. Yaratıcı drama basmakalıp olamaz. Bir nehir gibidir ve nehir kıyılarının başlangıcını ve varış yerlerini birbirine bağlayan sürekli hareketli bağlantılar yapar. Doğaçlama, müdahale ve darbe-reaksiyon yoluyla muadili, bağları düşünme ve duygu, insanlar, fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkilerdir (Aydın, 2019, s. 12).

2.1.2.2. Eğitici Drama

Dramanın eğitim amaçlı bir yöntem olarak kullanılmasını içeren bir drama çeşididir. Çocuğun psikolojik deneyimleriyle ilgili bilinçlenmesini amaçladığından psikodramayı çocuğun yaratıcılığının geliştirmeyi amaçlaması yönüyle de yaratıcı dramayı kısmen içeren, eğitici dramanın yaratıcı dramadan farkı amacının çocukları oyuna eğitim amaçlı olarak katması ve amacının oyun yaratmak olmamasıdır (Gülakan, 2019, s. 23).

Eğitici drama, eğitim amaçları ile kısıtlanmaktadır. Bahsi geçen etkinliğin kapsamı eğitmen aracılığıyla belirlenmekte, çünkü bu uygulama drama eğitimi değil, eğitici dramadır. Eğitici drama hayat boyunca bir sonraki adımda neyle karşı karşıya olacağını bilmeden, hayat boyunca rolleri yeri geldiğinde oynamak ve bu şekilde yaşamı tanımak demektir (Gönen, 2002, s. 34).

Eğitici drama, hem yaratıcı drama hem de psikodramayı içeren daha kapsamlı bir eğitim tekniğidir. Bu nedenle eğitici drama diğer iki eğitim tekniğine göre daha geniş amaçlar içermektedir. Mesela, bu anlamda yaratıcı drama ile eğitici drama arasında farklılıklar vardır. Yaratıcı dramada temel amaç oyun yaratmaktır. Oyun bir araçtır. Eğitici drama da ise temel amaç oyun yaratmak değil, tamamen eğitimidir (McCaslin, 1984, s. 38).

2.1.2.3. Psikodrama

Psikodrama kavram olarak bireylerin iç dünyasını sergileyebildikleri bir drama çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Bu psikodrama uygulamalarında özellikle bireylerin ruhsal

sorunlarının tedavi edilmesine yönelik uygulamalar bulunmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2005, s. 105). Terapi tekniği olarak kullanılan psikodrama uzman kişiler tarafından ve bu alanda eğitim alan kişiler aracılığı ile verilmesi gerekmektedir. Kısacası psikodrama çoğunlukla rahatlama ve tedavi amaçlı yapılan bir etkinlik olarak yorumlanabilir.

Psikodramanın aynı zamanda eğitim, iş, ev ve toplantılar gibi farklı ortamlarda da kullanılabileceğini belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak psikodramanın psikolojik ve sosyal sorunları sadece konuşmak yerine ilgili kişilerin bu durumları canlandırabilmelerine olanak sağlaması verilmiştir. Bu sorunlar geçmiş, günümüz veya gelecek ile ilgili olabilir. Bu süreçten geçen bireyler öz-yansıtma becerilerini geliştirebilirler. Ancak bu durum “rol oynama” ile karıştırılmamalı, çünkü rol oynamadan farklı olarak daha sorun çözme odaklı ve gerçek kişilere dayanan bir yöntemdir. Tiyatroda bileşenlerinde olduğu gibi yönetmen, seyirci, yardımcıları ve sahne gibi etmenlere sahiptir. Fakat, psikodramadaki yönetmen, karşılaştığı durumu canlandıran kişiyi doğaçlama süresince destekleyen ve klinik ortamlarda psikolog tarafından üstlenilen roldür. Sahne canlandırmanın gerçekleştiği ortamdır ve olayın gerçekleştiği yere göre değiştirilebilir. Yardımcılar canlandırma için gerekli dış kişi ve unsurları oynayan kişilerken seyirci bu süreci dışarıdan izleyen kişilere verilen isimdir (Aşık, 2019, s. 23-24).

Her ne kadar yaygın olarak psikolojik bir tedavi yöntemi olarak kullanılsa da, psikodrama günümüzde hemen hemen her alanda kişilerin kendilerini tanımaları için kullanılan bir yöntem haline dönüşmüştür. Günümüzde psikodrama diğer drama yöntemlerinden ayrı bir yöntem olarak değil, eğitici dramının bir parçası olarak görülmektedir (Önder, 2016, s. 28-29). “Psikodrama”da uygulanan tüm metotlar eğitici dramada da uygulanmaktadır. Fakat eğitici dramının bireysel boyuttaki uygulamalarına psikodramada rastlanılmamaktadır.

2.1.2.4. Sosyodrama

Sosyodrama genellikle toplumu ilgilendiren konular üzerinde yapılan uygulamaları

kapsamaktadır. Aynı zamanda gruplara yönelik ortaya çıkan ortak sorunlar da sosyodramaya konu olabilmektedir. Genellikle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılan sosyodrama faaliyetlerinde toplumu ilgilendiren temel sorunlar ele alınmakta ve bu sorunlar irdelenerek çözüm önerileri sunulmaktadır. Sosyodramaya bir bilet kuyruğunda yaşanan sıraya girme kavgası konu olabildiği gibi okulda bir öğrencinin kopya çekmesi ile dürüstlüğü arasındaki ilişki de konu olabilmektedir. Kısacası sosyal hayatın içerisinde yer alan her türlü konu sosyodrama ile ele alınıp işlenebilmektedir (Sonkaya, 2019, s. 20).

Sosyodrama ile özellikle psikolojik danışmanlık ve rehberlikle ilgili hizmetlerde yararlanılan tekniklerden sayılan toplumsal problemlerle alakalı uygulanan canlandırma çalışmaları anlatılmaktadır. Toplum içi sorunlarla birlikte gruplara yönelik olan benzer problemlerde sosyodramanın konusu olabilmektedir. Drama uygulamalarında da toplumsal sıkıntıların ele alındığı çalışma uygulamaları bulunmaktadır. Bu sıkıntılar, başlık parası, çocuk gelinler, otobüs beklerken duraklarda karşılaşılan sıra kavgaları şeklindedir (Bozdoğan, 2003, s. 31).

2.1.3. Dramanın Aşamaları

Drama sürecindeki aşamalar, “giriş, geliştirme ve sonuç” etkinlikleri biçiminde ve genel öğrenim süreçleri ile öğretim etkinliklerine koşut olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin hemen her adımında öğretmenin ve öğrencilerin doğrudan katılımlarını örtük ya da açık olarak işe koşmak yaratıcılığı temel ilke olarak ele almak, doğaçlama, canlandırma ve oyunlaştırmaları temel araçlar olarak kullanmak söz konusudur (Nakaş, 2020, s. 17).

2.1.3.1. Isınma ve Hazırlık

Isınma aşaması bireyin bedensel ve ruhsal olarak yapılacak çalışmaya hazırlandığı dikkatinin yoğunlaşmasını ve beş duyunun da kullanılmasının sağlandığı aşamadır. Grup

liderinin yönlendirmesiyle yapılan ısınma aşamaları grubun özelliklerine uygun olmalıdır. Çocuklarda ısınma çalışmaları onların gelişimsel özelliklerine uygun, koşma, yürüme, atlama, sıçrama, sürünme gibi hareketler ile müzik ve ritim kullanılarak yapılabilir. Çocuklarda ısınma çalışmalarında fiziksel ısınma önemlidir. Fiziksel ısınmada önce yavaş hareketler ile başlayıp daha sonra tempolu bir şekilde hareketler hızlandırılır. Bu çocuğun bir sonraki aşamaya geçmeden önce vücudunun doğru bir şekilde oyun aşamasına hazırlanmasını sağlar. Hareketli çocukların sakinleşmesi ve kendi vücudunda denge oluşturabilmesi için de önemlidir. Aynı zamanda ısınma çalışmaları grubun birbirini tanınması, güvenmesi ve grup dinamiği için gereklidir. Isınma çalışmaları başlangıçta yapıldığı gibi grubun etkinliği azaldığı durumlarda, grubun dikkatini toplamak amacıyla gerek duyulduğunda da yapılabilir (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 134).

Isınma çalışmaları genellikle bir olaya veya bir sürece yavaş yavaş alıştırmaya kısımındır (Önder, 2016, s. 138). Isınma çalışmaları müzik ya da ritimle yapılır. Genellikle de hareketli bir kısımındır. Yürüme, zıplama, itme-çekme, koşma farklı yerlerde ve zeminlerde yürüme şeklinde eylemleri içerir. Adıgüzel'e (2015, s. 30) göre ısınma aşamasında sıklıkla kullanılan tekniklerden birisi de oyunlardır. Bu oyunlar bilinen oyunlar olabileceği gibi, drama liderlerince oluşturulmuş oyunlar da olabilir. Oyunlar sayesinde eğlenen öğrenciler, hızla birbiriyle kaynaşır sonraki etkinliğe hazır hale gelmektedir. Isınma aşaması; liderin hem grubu tanımmasını kolaylaştırır hem de süreci planlamasını sağlar. Bu aşama çoğunlukla bedenin fiziksel olarak harekete geçtiği, grup dinamiğini oluşturmak için yapılan ve genellikle eğitmen tarafından yönlendirilen aşamadır. Amaç grup içi dinamiği oluşturmak ve sonraki aşamaya hazırlık yapmaktır (Tedik, 2019, s. 19).

2.1.3.2. Canlandırma ve Doğaçlama

Canlandırma aşamasında doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, pandomim gibi teknikler kullanılmaktadır. Yaşantımızın içinde yer alan bu teknikler çocukların öğrenmeleri için

gereklidir. Örneğin, çocukların aralarında oynadıkları evcilik oyununda taklit etme ve rol oynama vardır. Çocuklar evde anne ve babalarından gördüğü rolleri, tutumları oyunlarında sergilemektedir. Yaratıcı dramada bu teknikler kullanılarak çocukların etkili ve kaliteli öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca doğaçlamalarda canlandırmaya ek olarak oluşum etkinliği kullanılır. Oluşum etkinliğinde bir sanat çalışması veya ortaya çıkan çalışmadan yola çıkarak rol oyunları da kullanılabilir. Örneğin, çocuklar ile gazete sayfası, kolaj çalışması, müzik etkinlikleri yapılabilir. Oluşum sonunda önemli olan çıkan ürün değil çocuğun bu süreçte mutlu olmasıdır. Okul öncesi dönem çocuklarında doğaçlama çalışmalarının uygulanması zordur. Ancak iyi planlanmış bir çalışma hazırlanmalı ve bu çalışma hazırlanırken çocuğun gelişim basamaklarına ait olan basitten zora ilkesi benimsenmelidir (Akoğuz ve Akoğuz, 2015, s. 20).

Canlandırma aşaması önceden belirlenen kurallar içerisinde ders konuları üzerinde özgürce oyun kurma ve oyunu geliştirme çalışmalarından oluşur. Öğrenciler rollerini canlandırırken dil becerilerini, empati yeteneklerini, hayal güçlerini ve sosyalleşme becerilerini de geliştirirler (Karakaya, 2007, s. 122). Canlandırmada yaparken en fazla rol oynama, doğaçlama ve diğer teknikler kullanılır. Canlandırma aşamasında lider (öğretmen) gerek gördüğü yerde role girmeli ve sürecin gidişatının etkili bir Resimde yürütülmesine yardımcı olmalıdır.

Uysal (2014, s. 77)'a göre bu aşama, dramatik bir kurguda yer alan tepe noktasına denk kabul edilmektedir. Bu aşamada tema, ısınma aşamasında sezdirilen unsurlardan hareketle katılımcılar tarafından özümseir. Doğaçlama aşamasında donuk imge, bilinç koridoru, fotoğraf karesi vb. farklı teknikler kullanılabileceği gibi aşamaya adını veren doğaçlama tekniğinin kullanılması, sürecin özümseenebilmesi açısından özellikle tercih edilir.

Yaratıcı drama tekniklerinin öğrencinin ihtiyaçlarına, dersin amaçlarına ve canlandırılacak konuya göre seçildiği, başlangıcı belirli olan bir aşamadır. Canlandırmalar duruma göre bireysel ya da gruplar halinde olabilir. Isınma aşamasına kıyasla kurallar bu aşamada daha

esnek, öğrenciler daha özgürdür. Grup canlandırmalarında bireysel performanslar gruba mal edilir (Eski, 2019, s. 20).

2.1.3.3. Değerlendirme ve Tartışma

Değerlendirme aşaması sürecin doğru ve verimli bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini anlamamıza yardımcı olur. Daha çok lider tarafından yönetilen bu süreçte katılımcılara duygu ve düşünceleri hakkında sorular yöneltilir, sürecin tartışılması, soruların cevaplanması, katılımcıların paylaşımlarda bulunması beklenir (Bahadırhan, 2019, s. 12).

Bu aşamada drama eğitimine katılan kişiler hem kendini ve hem de diğer kişileri değerlendirmektedir. Değerlendirme aşamasının temel amacı problemi tanıtmak, ortaya çıkarmak ve mevcut probleme çözüm yolları üretmektir. Dramanın özüne yönelik gerçekleştirilecek tartışmalar, paylaşılacak görüşler, ifade etme şeklinde olabileceği gibi rol yaparak (“bugün dramadaki şu etkinlikte ne hissettim söyleyeyim mi?” şeklinde doğaçlamalarla) veya çeşitli mektup yazma gazeteye çıkma gibi çalışmalar kullanılarak meydana getirilebilir. Değerlendirme yazılı ya da sözlü olarak yapılabileceği gibi ölçme araçları kullanılarak yapılabilir (Topalca, 2019, s. 22).

Drama etkinliklerinin değerlendirilmesi, aşamalardan sonra her birinin ya da birkaçının üzerinde konuşulması, soruların tartışılması ve katılımcılarca yorumlanması ile gerçekleştirilebilir (Üstündağ, 1997, s. 46).

Drama sürecinin sonunda gerçekleştirilen değerlendirme ve tartışmanın yararları şöyle sıralanabilir (Önder, 2016, s. 79):

- Katılımcılara değerlendirme sürecinde yaşadıkları uygulama süreciyle ilgili sorular sorulur.
- Aktivitelerinde soyut öğrenim yerine yaratıcı drama somut deneyimler kazandırılır. Bu süreç içerisinde öğrencilerin neler yapıp neler yapmadığının farkına varması

sağlanır.

- Katılımcılar hissettikleri konusunda bilgi paylaşabilirler. Lider tarafından bu süreçte ayrıntılı olarak sorular yöneltilmeli, yorum yapılmamalı ve destekler nitelikte davranılmalıdır.
- Lider, yapmış olduğu değerlendirme sonuçlarına göre katılımcıların anlama düzeylerini ölçüp bir sonraki diğer aşamaları grubun seviyesine göre düzenleyebilir.

Değerlendirme aşaması drama aşamaları arasında en son aşama olsa da önemi büyüktür. Çünkü doğaçlama sırasında fark edilemeyen tutumlar tartışılarak öğrencinin drama üzerine düşünmesine sebep olacaktır böylece değerlendirme aşamasının uygulanmasıyla drama salt bir oyun olmaktan öteye gidecektir. Değerlendiren, analiz edebilen, davranış ve hislerin nedenini görebilen bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu sebeple değerlendirme kesinlikle uygulanması gereken önemli bir aşamadır. Sadece canlandırma kısmının gerçekleştirilmesi öğrencinin karşılaştırma yapamamasına, neden sonuç ilişkisini kuramamasına sebep olmaktadır. Ayrıca değerlendirme de kullanılan eleştirel olmayan üslupla öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak konuşmayı bir konu üzerinde düşünebilmeyi öğrenecektir. Dolayısıyla bu aşamanın öğrenci üzerinde demokratik tutuma sahip bir anlayış kazandırabileceği söylenebilir. Ayrıca drama değerlendirme aşamasında keskin olmayan yorumların yapılması olaylara geniş açıdan bakabilen her olayın oluş aşamasında neden sonucu kestirebilen aslında dolayısıyla insan ve insani davranışları yorumlayabilen empatik bir tutum kazanma şansına sahip olabilir (Aydın, 2019, s. 38-39).

2.1.4. Dramanın Öğeleri

Drama yöntemi içinde kendi öğelerini barındırır. Bu öğeler birbirini tamamlar niteliktedir. drama Lideri, Grup, Mekan ve Konu dramanın bileşenleridir.

2.1.4.1. Lider

Drama uygulamalarında süreci yönlendirecek olan bir lidere/eğitmene/öğretmene gereksinim duyulmaktadır. Drama lideri drama süreçlerini planlayabilmeli, uygulayabilmeli ve yönlendirebilmelidir. Drama alanına hakim olmalı ve bir yöntem olarak dramayı nasıl kullanabileceğini bilmelidir. Bu alanda kuramsal ve pratik eğitimi olmalıdır (Oğuz, 2015, s. 8). Lider uygulamadan önce mekanı uygun hale getirmeli, gerekli materyalleri önceden temin etmeli ve ortamda bulundurmalıdır.

Karadağ (2015)'a göre ise drama lideri yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilere liderlik ettiğinde onları cesaretlendirip, katılımlarını sağlayan, yenilikçi, yaratıcı drama alanında yeterli bilgiye sahip, ihtiyaç duyulduğunda kendisi de drama etkinliklerine katılan ve hızlı düşünme ve uygulama becerilerine sahip bir kişilikte olması gerekmektedir (s. 19). Ayrıca drama liderinin eleştirilere açık, yaratıcı, drama ve oyunculuk tekniklerinden faydalanabilen biri olması önemlidir. Öğretmenin, gerek duyduğunda öğrencinin ihtiyaçlarını karşıladığı gibi gerektiğinde de müdahale eden ve doğru yolu gösteren kişi olması gerekmektedir (Aytaş, 2008, s. 21).

Tüm grup çalışmalarında olduğu gibi dramada da lider sürecin doğru ilerlemesi için önemlidir. Uyanık, dikkatli, yaratıcı, aktif, teknikleri iyi bilen, iletişim becerisi yüksek, spontanitesi yüksek, gözlem yeteneği iyi, sorumluluk alabilen bir lider olmalıdır. Grubun kazancı liderin bilgi ve becerisi ile doğrudan ilgilidir. Drama alanda eğitim almış lider tarafından grubun dinamiğinin doğru ölçülerek amaca uygun etkinliklerin tasarlanmış ve uygulanmış olması istendik sonuçlar almak için önemlidir (Oğuzhanoğlu, 2013, s. 50).

Aynı zamanda drama lideri grup ile çalışacağı için bu grubu yönlendirebilecek beceriye sahip olmalıdır ve grubu rahatlatarak yönergeler verebilmelidir. Grup içi dinamikleri fark edip farklı özellikteki gruplara uygun rehberlik edebilmelidir. Grup çalışmalarında kolaydan zora ilkesini esas alarak ilerlemeli ve grup içindeki belirli rollere sahip kişilerin her rolü denemesi için destek vermelidir. Grubu gözlemleyerek objektif bir şekilde

uygulanen planı çözümlene yapabilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2015, s. 72-73).

2.1.4.2. Grup

Katılımcılar, drama etkinliğine katılan bireylerdir ve bu bireyler her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Aynı yaştaki bireyler benzer gelişim özelliklerine sahip olmakla birlikte, bireysel farklılıkları söz konusudur. Bu sebeple drama etkinlikleri planlanırken katılımcıların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Eğitimde drama uygulamalarındaki asıl amaç katılımcılara bireysel ölçütte maksimum kazanımı sağlamaktır. Katılımcıların yaşantılarını iyileştirmek, farklı tecrübeler kazanmalarını sağlamak, kendileriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve katılımcılarda olumlu etkiler bırakmak eğitimde drama uygulamasının hedeflerindendir. Benzer ya da ortak özelliklere sahip, birbirlerini tanıyan, fikir birliğine varabilen, aynı amaç doğrultusunda eylem birliği içinde olan, aralarında iletişim ve etkileşim bazlı ilişkiler bulunan birden fazla katılımcı drama gruplarını oluşturur (Çoban, 2019, s. 18-19).

Drama bir grup etkinliğidir. Belli bir konu ve amaç dahilinde bir araya gelen grup üyelerinin özellikleri, yaşantıları, etkileşimleri drama sürecine ve sonucuna şekil verir. Drama çalışmaları boyunca önemli olan bir diğer kavram da “grup dinamiği” dir. Grup dinamiği bir grup içinde oluşan neden sonuç ilişkileri ve grubun işleyişi olarak ifade edilebilir (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 262). Drama sürecinden tam anlamıyla verim alınabilmesi için katılımcıların gönüllü ve istekli olması, grup üyeleri arasında uyumun olması çok önemlidir. Çünkü bu unsurlar grup dinamiğini etkilemektedir.

Yaratıcı dramada grubun özellikleri (Özden Ercan, 2019, s. 15):

- Birbirine yakın gelişim özelliklerine sahip üyelerin olduğu,
- Grup dinamiğinin oluştuğu,
- Kuralların benimsendiği,

- Her üyenin etkin olarak sürece katıldığı,
- Hoşgörü ve anlayışın olduğu,
- Gönüllü ve istekli üyelerin oluşturduğu, topluluk olmalıdır.

2.1.4.3. Konu

Eğitimde dramanın bileşenlerinden bir diğeri ise konudur. Adıgüzel (2015) konu seçiminde drama etkinliklerinin yapılacağı dersin amaç ve kazanımlarının ön planda olduğunu belirtmiştir. Buna göre önce dersin kazanımları dikkate alınarak öğrencilere öğretilmek istenen eğitsel içerik ve kazandırılmak istenilen davranış ve beceriler belirlenmeli buna bağlı olarak drama süreci planlanmalıdır. Yaratıcılık, kişiler arası iletişim, empati kurma ya da değerler eğitimi gibi spesifik temaların öğretiminde ise konunun seçiminde içerik kadar kullanılacak yöntem ve teknik belirleyici unsurlardan biridir. Bu süreçte konunun seçiminde grubun özellikleri ve yapısı dikkate alınmalıdır.

Dramanın yaşantıların deneyimlendiği bir süreç olması sebebiyle her şey dramanın konusu olabilir. Grubun özellikleri, yaş grubu ve beklentileriyle, belirlenen hedefler ve kazanımlar konu seçiminde önemli bir yer tutar. Konu, amaç ve kazanımlar doğrultusunda belirlenir (Çiçen, 2019, s. 18).

Yaratıcı drama çalışmalarının temeli katılımcıların yaşamında öğrenme ve oyun ortamlarının zenginleşmesine katkı sağlamaya dayanmaktadır. Bu konular bir katılımcının çok yönlü ilişkiler kurmasına yol açacak şekilde olmalı, duyuların neredeyse tamamına hitap etmeli, farklı yaşam alanları ve sosyal eylemlerde görünenler arasındaki yaşamsal durumlarla ilgili genel bir görünüme sahip olarak verilmelidir (Adıgüzel, 2015, s. 94).

2.1.4.4. Mekan

Yaratıcı drama çalışmalarında kullanılacak mekan sınıf, atölye, laboratuvar, müze, bahçe, kısacası her türlü açık ve kapalı alan olabilir. Mekan, yaratıcı dramanın diğer öğeleri kadar önemlidir. Mekan seçimindeki kriter, öğrencilerin rahat hareket edebildikleri, birbirlerini duyabildikleri, güvenli ve canlandırmalar için yeterince büyük bir alan olmasıdır. Mekan ayarlaması ve düzenlenmesi öğretmen tarafından yapılmalı ve sonrasında kontrol edilmelidir. Sınıflardaki geleneksel sıra düzeni dramaya her zaman izin vermeyeceği için ihtiyaç duyulduğunda çalışmalara uygun düzenleme gerçekleştirilmelidir. Ayrıca mekanda ışık kullanımı çalışmalara uygun atmosfer yaratmak için kullanıldığında istenilen hislerin uyanmasına ve öğrencilerin dikkatinin uyarılmasına yardımcı olur (Aytaş, 2008, s. 27).

Drama çalışmalarında kullanılacak olan mekan ile ilgili kesin kurallar olmamakla beraber öğrencilere güven veren, onların rahat hareket edebilecekleri geniş bir alan olması gereklidir. Drama çalışmalarının gerçekleştirildiği her okulda özel drama sınıfları bulunmayabilir, sınıftaki sıralar kenara çekilerek ya da üst üste konularak hareket için gerekli ortam sağlanabilir. Ayrıca dramanın özel bir uygulama sınıfında yapılması da zorunlu değildir. Okulun bahçesinde, kütüphanesinde, spor salonunda, laboratuvarlarında ya da okul dışında bir mekanda bu çalışmalar gerçekleştirilebilir. Parklar, halk kütüphaneleri, müzeler ve halka açık diğer mekanlarda da drama çalışmalarının gerçekleştirilmesi mümkündür. Son zamanda müzede yapılan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bazı tarih, kültür ya da sanat müzelerinde bu alanda çalışmalar yapmak üzere özellikle istihdam edilen uzman kişilerce öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Değişik ortamlarda yapılacak olan drama çalışmalarında öğretmenler zorluk yaşayabilirler. Öğretmenin çalışma yapılacak mekanı daha önceden gidip incelemesi ve oluşabilecek sıkıntıları önceden kestirerek bunlara çözüm üretmesi önemlidir. Aksi takdirde mekan ile ilgili yaşanabilecek sıkıntılar katılımcıları dolayısıyla drama sürecini de etkileyecektir (Bahadırhan, 2019, s. 10).

Drama yapılacak olan mekanın çocuğun rahat hareket edebileceği, sessiz, güven verici ve çocuğun çalışmaya odaklanmasını engelleyecek herhangi bir unsurun bulunmadığı bir ortam olması gerekmektedir. Zemini halı veya parke olmalı, duvarlarda nötr renklere yer verilmeli, yaratıcı drama sırasında kullanılacak araç ve gereçlerin mekanda bulunması gerekmektedir. Ancak bu özelliklere uygun bir mekan yok ise, sınıftaki eşyalar uygun yerlere çekilmelidir. Çocukların rahat hareket edebilecekleri bir alan yaratılmalıdır. Drama alanları sadece okulla sınırlı değildir. Örneğin, müzeler, parklar, kütüphaneler, ormanlar, caddeler gibi gerçek mekanlarda da çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar çocukların motivasyonunu arttırarak gerçek yaşam ile yaratıcı dramayı birleştirmelerini sağlayacaktır (Akoğuz ve Akoğuz, 2015, s. 23).

2.1.5. Drama ve Motivasyon İlişkisi

Çağdaş eğitim sistemi içerisinde öğretmenliğin geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan çok sayıda yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından birçok faydayı da beraberinde getiren önemli unsurlardır. Bu yöntemlerden birisi olan yaratıcı drama öğretmenlerin mesleki anlamda nitelik olarak gelişmesine olanak sağlamaktadır (Sonkaya, 2019, s. 1).

Öğretmenlerin dramaya yönelik geliştirmiş olduğu tutum ve öz yeterlik inancı kendilerini tanımlarına ve güvenmelerine, sahip olduğu kişisel becerilerin farkına varmalarına, öğretmenlik mesleğini benimsemelerine, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve motivasyonlarının artırmalarına yardımcı olmaktadır (Çayır ve Gökbulut, 2015).

Kurumlar artık mesleki yeterliliklerin yanında duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilen, özgüvenli, yenilikçi, yaratıcı, hedeflerini belirlemiş, bu hedeflere ulaşmak için yüksek motivasyonla çalışanlara ihtiyaç duyuyor. Bunlarla beraber doğru iletişim kurabilmeleri, problemler karşısında çözüm üretebilmeleri, ekip içinde uyumlu hareket etmeleri çalışanlarda aranan diğer özelliklerdir.

Bir kurumu belirlemiş olduğu hedeflere eriştirmekte insan faktörü büyük önem taşımaktadır. Motivasyon insan ihtiyaçlarının giderilmesi ve onun harekete geçirilmesi ile alakalı bir olgu olduğundan psikolojik bir süreçtir. Bu yüzden örgüt çalışanlarının hem fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması hem de örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için gereksinim olan ilgili ekipmanların tam ve yeterli düzeyde temini önem arz etmektedir. Çalışanların psikolojik olarak da işe motive olması gerekmektedir. Çalışanların motivasyon düzeyleri ne kadar yüksek olursa, hizmetteki etkinlik ve verimlilikleri de o derece yüksek olacaktır. Motivasyon artışı ile çalışanların performansları da artarak örgütün amaçlarına ulaşmasındaki başarı oranı da yükselecektir (Kara, 2015, s. 2).

Motivasyon, çalışanların bilgi ve deneyimlerinden en üst seviyede yararlanmak, işletmenin amaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlamak amacıyla gerekli olan şartları oluşturmaktır (Karakaya ve Ay, 2007, s. 55). Yöneticiler, çalışanların gereksinimlerini belirleyip çalışanlara özgü motivasyon araçlarını kullanmalıdır. Böylece, performans ve verimlilik arttırılabilmektedir.

Öğretmenlerin motive edilmesi kurum amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının örtüşmesine bağlıdır. Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin performansları artacak ve bu artış öğrencilere sunacakları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğine yansıyacaktır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artması öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik yönden gelişmelerini sağlayacaktır.

2.2. Motivasyon

Motivasyon, “hareket etmek” anlamında kullanılan Latince “movere” sözcüğünden türetilmiştir (Önen ve Kanayran, 2015, s. 49). Türkçe’de güdü veya güdülenme olarak karşılığı bulunan motivasyon kavramı; bireyi ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçiren bir güçtür (Küçüközkan, 2015, s. 100). Keser’e (2019) göre motivasyon: “bireyi davranışa sevk eden içsel bir güçtür”. Örgütsel amaçlar doğrultusunda verimliliği sağlamak için

değişken bir anahtar olan motivasyonun amacı, bireylerin bu yönde kendi istekleriyle ilerlemesini sağlamaktır (Macdonald, 2019, s. 34). Motive olmuş çalışanların daha iyi ve daha verimli çalıştıkları göz önüne alındığında motivasyon, iş dünyasında hayati bir öneme sahiptir (Abyad, 2018, s. 20). Bu anlamda, çalışanların işi yaparken göstermiş oldukları performans, ihtiyaçlarının ne denli karşılanmış ve anlaşılmış olmasıyla yakın ilişkilidir. Buradan yola çıkarak düşük performans gösteren bir çalışanın, ihtiyaçları karşılanmamış; yani motive edilmemiş olduğu söylenebilir.

Motivasyon, insanı harekete geçiren güdü olarak tanımlanabilir. Özellikle iş hayatında çalışanları işe karşı olumlu şekilde motive etmek; çalışanları işlerine daha çok bağlar ve buna bağlı olarak verimlilik artar (Çeltik, 2020, s. 8).

Motivasyon, bir çalışanı sürekli ve daimi olarak çalışmasını sağlayan etkinin bütünüdür. Bu durumda insan kendi isteklerini karşılayabilmek için o yönde güdülenecektir. Örgüt içerisindeki amaçlara bakıldığında, amaçlara yapay olduğu görülür. Bu sebeple örgüt çalışanları yapılan işe motive edebilmek gerektiğinden amaç doğrultusunda çalışanı motive edebilmek gerekmektedir. Çünkü motive etmedikçe örgütün istekleri doğrultusunda hareket edebileceklerdir. Örgütsel motivasyon çalışanların örgüt ile birebir ilişkilerini ve örgütün amaçları doğrultusunda çalışanların davranışlarını şekillendirir (Yalçın, 2020, s. 3-4). Bu durum eğitim kurumları içerisinde, kurum amaçları doğrultusunda davranışlarına şekil verilen öğretmenler, ortak amaçlar için motive olurlar.

Bireylerin gereksinimlerini karşılayabilmek için kişisel, bilişsel, sosyal ve kültürel etmenlerin etkisiyle bireyi davranışa iten ve doğuştan getirilen motivasyon; içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dışsal motivasyon, bireyin bir davranışı istenilen şekilde gerçekleştirilmesi için ödül, ceza, baskı, takdir edilme, sevilme, kabul görme gibi dışardan gelen uyarıcılarla motive edilerek gereksinimleri yönünde bireyleri davranışa yöneltmektedir. İçsel motivasyon ise bireyin gereksinimlerinden kaynaklanan ve bireyi gereksinimleri doğrultusunda davranışları gerçekleştirmeye yönlendiren

motivasyondur. Bireylerin gereksinimlerini karşılamak adına geliştirdiği merakları, ilgileri, öğrenme gereksinimleri ve kendini geliştirme duyguları içsel motivasyonun kaynağıdır. İçsel motivasyonda önemli olan bireyin kendi istekleri doğrultusunda, dışsal bir uyarıcının etkisi altında kalmadan eyleme geçmesidir (İlhan, 2015, s. 75).

2.2.1. Motivasyonun Tanımı ve Kapsamı

Motivasyon; her alanda sıklıkla karşımıza çıkan, her dönem ve alanda önemsenen özellikle çalışma ortamında değerli görülen bir kavram olmuştur. Çünkü iyi bir çalışma ortamının oluşturulabilmesi kişisel mutluluğun ön koşuludur (Hagemann, 1995, s. 111). Bunun için motivasyon bireyin yaşamında gündem oluşturmakta ve tartışılmaktadır. Motivasyon kavramı ve motivasyonu sağlayan etmenler ise gündelik yaşamın ve iş yaşamının temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Bu hali ile önem verilen motivasyon, çalışma ve üretme konusunda bir istek belirten psikolojik bir süreçtir (Özge ve Yalçın, 2010, s. 366). Yani motivasyon konusu sadece kişi ya da bir mesele değil onların etkileştiği psikolojik bir mekanizma ve süreçtir (Pritchard, 2008, s. 3).

Motivasyon kavramının temelinde insan davranışlarının tetiklenmesi, bu davranışların amaçlara uygun yönlendirilmesi ve devamlı olarak sürdürülmesi yatar. Motivasyonun temel amacı, kişilerin etkin ve verimli çalışmalarıdır. Bu çalışmanın da cebren ve baskı ile değil istekle ve keyif alarak yapılması önem arz etmektedir. Çalışanlar temel gereksinimleri ve beklentileri karşılandığı sürece daha verimli çalışacak, dolayısıyla da motivasyonları da yüksek düzeyde olacaktır. Kişilerin motivasyon düzeyleri ve ortaya koydukları performans arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur (Vatansever Bayraktar, 2015, s. 1079).

Motivasyon kavramı, bireyde ortaya çıkan bir gereksinimin giderilmesine doğru bir hareketin başlangıç ve bitiş süreci olarak da düşünülebilir. Başka bir deyişle motivasyon kavramında bir eksiklik ya da ihtiyacın giderilmesi söz konusudur. Bu ihtiyacın ortaya

çıkması, harekete geçme ve doyuma ulaşma açısından ele alındığında motivasyonun bir süreç olduğu da görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında çalışanların motive edilmesi de hedefler yönünde harekete geçmek ile mümkün olacaktır. Bireyin yaptığı mesleğinde başarılı olması da motivasyonu yakından ilgilidir. Bu yönüyle ele alındığında iş görenin motivasyonu düşük olduğunda amaca yönelmiş davranışın oluşması örgüte düşen sorumluluktur (Keser, 2019, s. 7).

Motivasyon, işletme başarısını doğrudan etkilediğinden, işletme başarısından sorumlu olan ve bu bağlamda çalışanların verimlilik ve performanslarından sorumlu yöneticiler açısından işletme hedeflerine ulaşmada, çalışanları harekete geçirmek önemlidir (Hodgetts ve Luthans, 2000). İşletmelerin gösterdikleri başarıda bu denli öneme sahip olan motivasyon, çalışanların bilgi ve becerilerini maksimum derecede kullanabilmesi açısından önem arz etmektedir. İşletme lehine gösterilen olumlu davranışlarının sürekliliğini sağlamak yöneticinin temel amacıdır (Karakaya ve Ay, 2007, s. 56). Sürekliliği sağlanan bu davranışlar; belirli aralıklarla gözden geçirilerek çalışanların önemsendiklerinin hissettirilmesi, sorumluluklarının arttırılması yoluyla motivasyonlarının devamı sağlanmalıdır (Şimşek, 2004, s. 278). Bu durum ayrıca organizasyonlar içerisinde yönetici liderliğinin de bir göstergesidir (Kheirkhah vd, 2018, s. 368).

2.2.2. Motivasyon Süreci

Motivasyon süreci, dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (Selen, 2016, s. 40):

- **İhtiyaç aşaması**, doyurulması gereken bir gereksinimle motivasyon süreci başlamaktadır.
- **Uyarılma aşaması**, bireyin ihtiyacını karşılayabilmesi gereken gücün oluşmasıdır.
- **Davranış aşaması**, bireyin duyduğu ihtiyacı gerçekleştirebilmek için yaptığı hareketlerdir.

- **Doyum aşaması**, bireyin ihtiyacı karşılamak için gösterdiği davranışların sonucunda oluşan tatmin durumudur.

Her insanın yaşamı boyunca giderilmeye muhtaç ihtiyaçları ve birtakım gereksinimleri vardır. Bu gereksinimler ve ihtiyaçlar ortaya çıktığı zaman motivasyon süreci de başlamış bulunmaktadır. Bu ihtiyaç gerek fizyolojik gerekse psikolojik olabilir. Her iki durumda da ayrım göstermeksizin birey o ihtiyacı karşılamak ister, diğer bir deyişle bu süreçte ikinci aşama olarak belirlen uyarılma gerçekleşir. Üçüncü aşamada ise ihtiyaçlarını karşılamak üzere uyarılan birey, davranışta bulunacaktır. Doyuma ulaşmak ise motivasyon sürecinin son aşamasıdır. Davranışta bulunan bireyde ihtiyaç giderilerek doyum sağlanır ve böylece motivasyon süreci son bulur. Ancak bireyin ihtiyaç ve gereksiniminin giderilmesinin ardından yeni gereksinimler ortaya çıkacak ve bu süreç aynı şekilde devam edecektir. Yani kişinin motive edilerek doyuma ulaştırılması tek bir ihtiyaç ve beklentiden ibaret olmayıp, yaşam döngüsü için süreklilik arz ederek devam etmektedir (Vatansever Bayraktar, 2015, s. 1085).

Motivasyon süreci, bireylerin eksikliklerini veya ihtiyaçlarını belirlemede, daha sonra da ihtiyaçlar doğrultusunda insanı harekete geçmesini sağlayan sürecin kendisidir. Birey örgütsel amaç yönünde motive edilmesi gerekmektedir. Çünkü örgütsel amaç doğrultusunda olduğunda, motivasyon süreci önem kazanmaktadır. Motivasyonda geri besleme oluşmaktadır o nedenle motivasyonda karşılıklı etkileşiminden ve iletişim sonraki ortaya çıkan süreçtir (Yalçın, 2020, s. 5).

2.2.3. Motivasyon Araçları

Yöneticiler çalışanlarını motive olmaları için zorlayamaz; ancak çalışanlar nelerin motive edeceğini bildiğinde onlara organizasyon amaçlarına uygun iş ortamı yaratarak motive olmalarını sağlayabilir. Yöneticiler çalışanların beklenti ve isteklerini, ihtiyaçlarını iyi analiz ederek bireylere veya gruplara özgü motivasyon araçları kullanmalıdır. Bunun

nedeni motivasyon araçlarının ters etki yapmasını önlemektir (Tunçer, 2013, s. 100). Her ne kadar bireylere, gruplara ve işletmelere özgü motivasyon araçları geliştirmek zor olsa da bir çok araştırmacı tarafından geçerliliğini koruyan motivasyon araçları; ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar ve örgütsel-yönetmel motivasyon araçları olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Ünsar vd, 2010, s. 252).

2.2.3.1. Ekonomik Araçlar

Bu araçlar yeni gelişen ülkelerde önemli motivasyon araçlarıdır. Fiyat siyaseti, prim kar, sosyal hak ve güvenlik gibi ekonomi ile alakalı araçlara verilen isimdir. Çalışanların bereketliliğinin artmasında gerekli olan mücadele yapısı ile çalışmasını sağlamak gerekir. Çalışanları bu yolla motive etmek oldukça önemlidir. Örgütlerin amaçlarından biri karlılık olduğu gibi çalışanların da esas amacı iyi bir kazanç elde etmektir. Çalışanları motive eden ekonomik araçlar ise; ücret artışı, performans primi, kara katılma, sosyal haklar verilmesi ve ekonomik ödül olmak üzere beş kısma ayrılır (Yalçın, 2020, s. 17).

Maddi ihtiyacı tamamlanmamış bir çalışan gerilim sürecine girerek bu ihtiyacın tatmin edilmesi için farklı davranışlarda bulunacaktır. Çalışanın motive olabilmesi için mutlaka çalışan tatmin edilmelidir; aksi taktirde düşük tatmin düşük verime sebep olacaktır (Keser, 2019). Günümüzde bazı davranış bilimcileri ekonomik araçların önemini ikinci plana iterek çalışanların daha çok kararlara katılım, değerli hissetme, geri bildirim, amaçlar gibi faktörlerle motive edilebileceğini savunmaktadır. Ancak paranın olmadığı bir ortamda diğer tüm faktörler önemini yitirecektir (Robbins, 1997, s. 196).

2.2.3.2. Psiko - Sosyal Araçlar

Çalışanları motive eden ekonomik araçların önemi bilinmektedir. Bunun yanında çalışanların psikolojik olarak anlaşılması, onlara uygun çalışma ortamlarının sağlanması gibi manevi araçların da önemi yavaş yavaş anlaşılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.

156). Psiko-sosyal araçları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- **Çalışmada bağımsızlık;** çalışanlara işletmenin organizasyon ve hiyerarşik yapısının zedelemeyecek sınırlar dahilinde baskı altında olmadan özürce çalışıp gerektiğinde sorumluluk alabilecekleri ve işletmeye değer katabilecekleri ortamların sağlanmasıdır (Deniz, 2005, s. 160).
- **Sosyal katılma;** çalışanlar üretime başladıkları ilk günden itibaren işletmede kendiliğinden oluşmuş olan gruplara girme ihtiyacı hissetmektedir. Çalışanın ilk önce pasif olarak katıldığı bu gruplara kabul edilmesi daha verimli çalışmasını sağlayacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 156).
- **Değer ve statü;** çalışanların işletme ve yöneticileri tarafından değerli olduklarını hissetmeleri motivasyonlarını arttıracaktır. Çalışanlar organizasyon içerisinde söz sahibi olmak, diğerlerinden önde olmak, yani sosyal statü için emek harcarlar. Örgüt içerisinde iş arkadaşlarından, yöneticilerinden görmüş oldukları taktir ve itibar çalışanın motivasyonunu arttıracaktır (Genç, 2004, s. 237).
- **Yükselme olanakları;** çalışanların işyerinde önem verdiği konulardandır. İşyerinde görevlerini, yetki ve sorumlulukları dahilinde yerinde getiren çalışanlar zamanla tecrübe sahibi olacak, yaptıkları işte ilerleyerek bir sonraki basamağa geçmek isteyeceklerdir. Bu nedenle çalışanların sorumluluklarının artması ve motivasyonlarının devamlılığının sağlanması için terfi ve yükselme imkanları yöneticilerin özveri ile yaklaşması gereken konulardandır (Eren, 2009, s. 549).
- **Çevreye uyum;** çalışanların bir an önce grup ile kaynaşarak üretime başlaması açısından önem arz eder. Bu noktada temel görev yöneticilere düşmektedir. Oryantasyon eğitimleri verilmeli ve çalışanın grup dışında kalması önlenmelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 162).
- **Psikolojik güvence ve sosyal uğraşlar;** çalışanların kendilerini işe verebilmeleri için önemli motivasyon araçlarındandır. Psikolojik güvence örgüt iklimi ile ilgilidir.

Çalışanların duygusal açıdan rahat olmalarıdır. Sosyal uğraşlar ise sportif etkinlikler, geziler, özel günlerde yapılan eğlenceler çalışanların takım ruhunu geliştirecektir (Deniz, 2005, s. 162).

2.2.3.3. Örgütsel ve Yönetsel Araçlar

Yöneticiler çalışanlarının motivasyonlarını arttırmak için bazen örgütsel ve yönetsel araçlara ihtiyaç duymaktadır. Bu araçları bazen kullanılır ve bazen de kullanılmazlar. Bu araçlar motivasyonu yüksek tutmaktadır o nedenle kullanılırlar. Ayrıca bu araçlar etkinlik ve verimlilik artırıcı araçlardır. Zira amaca doğru giden bu yolda amaç doğrultusunda amaca hizmeti yoğunlaştırmaya yaramaktadır. Bu araçlar aynı zamanda olarak amaca doğru giden yolda birlik olmanın, yolunu göstermektedir. Yetkinin ve ya sorumluluğun etkisinin ayrıca eğitim keza yükselmenin yardımcısıdır. örgütsel ve yönetsel araçlar amaç birliği, yetkinin ve sorumluluğun dengesi, verilen eğitim ve yükseliş, alınan kararlara katılım sağlamak, iş yerinde iletişimin önemi, işin genişletilmesi, işin zenginleştirilmesi ve iş rotasyonu olmak üzere sekize ayrılır (Yalçın, 2020, s. 26).

Her bir çalışanın iş ortamında karşılamak istediği ihtiyaçlar farklılık gösterebilir. Dolayısıyla çalışanları motive eden araçlar çoğunlukla kişiye özgüdür. Bu nedenle, yöneticiler işletme hedeflerini göz önünde bulundurarak çalışanlara uygun iş ortamı yaratmalıdırlar. Böylece, çalışanların istenilen davranışlara yönlendirilmesi sağlanabilir. Motive edilmiş çalışanlar iş ortamındaki olumsuzluklardan etkilenmeyerek hedefe yönelmeyi sürdüreceklerdir (Ünsar vd, 2010, s. 251).

2.3. İş Verimliliği

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından ürün ve hizmetlere olan büyük talep ve üretim kaynaklarının kıt olması sebebiyle meydana gelen ortam bu kavramın önemini arttırmıştır. İlk zamanlarda özellikle malzeme ve işgücü gibi üretim kaynaklarının kullanımına

yoğunlaşan verimlilik artışları enerji ile sermaye kaynaklarına yönelmiştir. Bunun sebebi ürün ve işçilik üretiminde giderek sabit bir gider meydana getirmeye başlaması ve teknolojik yatırıma verilmiş olan ağırlığın sonucu olarak görülmektedir. Bilhassa sanayileşmiş toplumlarda üretimde işçiliğin payı zamanla azalmaya başlamıştır (Durna, 2019, s. 37).

Verimlilik olgusuna toplumsal açıdan yaklaşan bir ekonomist, başka bir taraftan kendisinin olan işletmesinin performans ile karlılığı etrafında düşünen bir girişimci ya da direkt olarak yapılan işin ölçümlenmesi ile alakalı olan bir mühendis vb. farklı alanlarda varlığını sürdüren bireylerin ele almış oldukları verimlilik algısı birbirinden doğal olarak farklı olacaktır. Bunun yanı sıra verimliliğin anlamı endüstride de kültürde de farklılık göstermektedir (Yapar, 2005, s. 74). Özetle verimlilik, örgütsel, bireysel veya toplumsal bir amaç içinde kabul edildiğinde, alakaya bağlı olarak farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

2.3.1. Verimlilik Kavramının Tanımı

Verimlilik kavramı literatüre terim olarak 17. Yüzyılın son çeyrek diliminde katılmıştır. Verimlilik konusuyla uğraşanlar arasındaki genel kanı, verimlilik kavramının antik dönemlerden gelme bir kavram olduğu görüşündedir. Fakat antik dönemin bütün iktisadi fikirleri, o döneme egemen olan ve anlaşılması oldukça güç bir felsefe kaynağından gelmekteydi. Prodüktivite yani verimlilik diyebileceğimiz konuyla ilgili olanlar genel olarak Merkantilistler olmuştur. Merkantilistler yurtlarının zenginliğini ilerletme konusuna eğilmiş ve yaptıkları tüm faaliyetleri prodüktif tarzda göstermişlerdir. Merkantilistlerden biraz daha ileriye giden Fizyokratlar, iktisadi faaliyet bölümlerini düzenlerken üretkenlik seviyesini baz almışlardır. Bu ulaştıkları teori ile ekonomik faaliyetleri kantitatif bir şekilde araştırma düşüncesini benimsemişlerdir. Bu teori okulunun bilindik simalarından olan Quesnay, toplumu genel olarak prodüktif sınıf yani çiftçiler sınıfı, toprak sahibi sınıfı, verimsiz sanat ve ticaretlerle uğraşanlar olarak 3 ana gruba ayırmıştır (Yıldız, 2019, s. 44).

Sanayi üretiminin başlaması ile birlikte verimlilik kavramına yönelik ölçme teknikleri de başlamıştır. Ancak, 1960'lı yıllara kadar verimliliğin bir gelişim aracı olduğuna yönelik yaklaşım bulunmamaktadır. Bu tarihten sonra özellikle teknolojik gelişmenin hızlanması ile birlikte işletmelerin karlılığı, büyümesi ve gelişmesine yönelik yaklaşımların farklılaştığı görülmektedir. Günümüzde kaynakların ve imkanların daha verimli kullanılmasına yönelik yaklaşım oldukça yeni bir yaklaşımdır (Baş ve Artar, 1991, s. 38-39). Verim, kelime anlamı olarak amaçları önceden belirlenmiş faaliyetlerin sonuçları olarak ifade edilmektedir. Faaliyetlerin sonucunda amaçların gerçekleştirilmesi, istenen sonucu bir başka anlatım ile verimi temsil etmektedir. Sanayi devrimi ile birlikte işbölümünün artması, üretim faktörlerinin verimliliğini gündeme getirmiş ve kaynakların rasyonel kullanılması düşüncesi verimlilik kavramının değişmesine neden olmuştur (Suiçmez, 2013, s. 35).

Literatürde verimliliğe yönelik pek çok tanım bulunmaktadır. Genellikle kaynakların optimum kullanılması olarak anlaşılan verimlilik kavramsal olarak karmaşık bir yapıya sahiptir. Verimlilik, istenilen kalitede olan çıktının optimal girdi ile sağlanmasıdır. Buna göre kaynakların verimliliği ve ürün ya da hizmetin niteliği ve sayısına bağlıdır. Üretim faaliyetleri sonucu elde edilen hiçbir çıktı, girdiye eş olamaz. Verimlilikte, girdilerin fiziksel değerlerinin üretim sonucunda yükseltilmesi zorunludur. Aksi halde verimlilikten bahsedilememektedir (Başaran, 2000, s. 22).

Genel olarak verimlilik, bir kurumun ya da bir örgütün mal ya da hizmet üretim aşamasında kullandığı kaynaklarda ne kadar verim gösterdiğini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir ifadedir. Üretimde kullanılan kaynakların en verimli olanını tespit etmek amacıyla, kullanılan kaynaklarla, sonuçta ortaya çıkan ürünler arasında oransal bir bağ oluşturulması gerekir. Bir başka deyişle verimlilik, ürünlerle ve üretiminde kullanılan kaynaklar arasındaki oransal değerdir. Bu oransal değer aşağıdaki formül ile ifade edilmektedir (Salihoğlu, 2019, s. 10).

Verimlilik = Çıktı / Girdi

Verimlilik temel olarak, icra edilen faaliyetlerin girdi (işgücü, sermaye, emek) ve çıktıların (üretilen mal ya da hizmetler) nicelik olarak ortaya konmasıdır. Bir faaliyetin verimli değerlendirilmesi için: kuruma girdisi yapılan girdi miktarından, daha fazla çıktının üretilmesi, girdisi yapılan girdi miktarı düşürülürken çıktı miktarının yükseltilmesi, kurumdan çıkan ürün veya hizmet miktarının girdi miktarından daha fazla olması şartı gerekmektedir (Arslan, 2002, s. 3).

Çağlar (1994) verimliliğe kavram ve terim olarak iki açıdan yaklaşmıştır. Kavram olarak değerlendirildiğinde verimlilik, bir süreci ve davranış biçimini ifade etmektedir. İnsan varoluşundan beri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak verimli davranma çabası içerisinde. Davranışların bu yönde yapıcı şekilde geliştirilmesi kavramın gerekliliklerinden birisidir. Teknik olarak ifade edilecek olursa verimlilik, teknik bir durumun anlatımıdır. En sade haliyle bir üretim süreci sonunda meydana gelen çıktıların bu amaç için kullanılan girdiye oranını belirtmektedir. Bu çözümleme ışığında, terimin, kavramın bir uzmanlık alanına özgülenmiş durumu olduğu söylenebilir. Bir bakıma, çok daha geniş bir içeriğe sahip olan kavram, ilgili çalışma alanında kullanılabilir özelliklerinin bir araya getirilmesiyle terimi doğurmaktadır. Ancak bu durum, aynı kavramın başka alanlarda kullanımını sınırlamaz. Bu açıdan bakıldığında verimlilik, özellikle işletme düzeyinde terimleşmektedir. Bu çerçevede terim olarak verimlilik, çok genel bir ifade ile sistem tarafından üretilen çıktının, bu çıktıyı üreten girdilerle olan ilişkisi olarak ifade edilmektedir.

Verimlilik, tanımlandığı alana göre farklı tanımlansa da, herkes tarafından kabul edilen bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir (İyigün, 2007, s. 6):

- Çalışanları robotlaştırarak, canından bezdirerek ve koşturarak çalıştırmak için kurnazca hazırlanan yöntemler değildir. Çalışanların çalışma şartlarını ve performanslarını geliştiren yöntemlerdir ve bu yöntemler ile çalışanlar daha çok çalışmaya teşvik edilmektedir.

- Nicel ve nitel üretimin kullanılan kaynaklara oranı ile hesaplanmakta; hem girdi hem de çıktının önemini vurgulamaktadır. Üretim miktarına karşılık gelmemektedir. Çıktının artması verimlilikle ilişkilidir ya da değildir.
- Karlılığın göstergesi olarak kullanılamamaktadır. Düşük verimliliği olan projelerde karlı olabilmektedir.
- Karlılığın göstergesi olarak kullanılamamaktadır. Düşük verimliliği olan projelerde karlı olabilmektedir. Ancak kar planlaması yaparken oldukça faydalı ve önemli bir faktörü oluşturmaktadır. Eğer girdiler sabit tutulup, verimlilik yükseltilebilirse gelir artış göstermektedir.
- Niteliği geliştiren araçlardan birisidir. Ancak kalite ile aynı anlamama gelmemektedir. Verimliliğin artması demek kalitenin artması demek değildir.

2.3.2. Verimliliğin Önemi

Günümüzde işletmelerin başarı ölçütlerinden birisi verimliliktir. Verimlilik sorununu çözemeyen işletmelerin kar elde etmeleri ve rekabet avantajları bulunmamaktadır. İşletmenin sahip olduğu kaynakların nasıl kullanıldığı verimlilik ile ölçülebilmektedir. Ekonomik bir birim olarak işletmeler kar amacı ile faaliyet gösterdiklerinden verimliliğin iki önemli etkisi vardır. Bunlardan birincisi işletme karını arttırıcı etkisi diğer ise işletme yönetiminin ekonomik ve teknik problemleri ortaya koyacak ölçü olmasıdır (İleri, 1999, s. 21). Ancak verimliliğin kapsamı ve önemi mikro açıdan işletmeler ile sınırlı değildir. İşletme girdilerinin nasıl kullanıldığı ulusal ekonomiler içinde önemlidir. İşgücü verimliliğinin sağlanamaması, kapasite kullanım oranlarının düşük olması, hammadde ve enerjinin optimum kullanılmaması mikro ve makro ekonomi politikalarının temelini oluşturmaktadır.

Verimlilik olgusunun önemi, verimliliğin artmasıyla etkilenen yönetici, iş gören ve milli çıkarlar doğrultusunda dikkate alındığı zaman daha net görülmektedir. Örgütlerin

verimliliklerinin yükselmesiyle birlikte kalite, kar ve üretimde yükselmektedir. Maliyetlerde ise düşüş yaşanmaktadır. Yönetim ve çalışmanın verimlilik arz etmesiyle birlikte elde edilen yararlar yönetim ve çalışanlar arasında paylaşılmaktadır. Verimliliğin olumlu neticeleri sadece yönetim ve çalışanların kar ve ücretlerindeki artış ile sınırlı kalmamaktadır. Dengeli bir biçimde paylaşılan faydalar, müşterilere de düşük fiyatlar olarak yansımaktadır. Dolaylı olarak verimlilik herkesi, milli ekonomiyi etkilemektedir. Kamunun refah seviyesinde yükselme, enflasyon ve işsizlik oranlarında düşüş görülmektedir. Aynı zamanda örgütler, performans ölçümü yapabilmekte, kendini rakiplerine göre kıyaslama olanağı bulabilmektedir. Örgütlerin performans ölçümünü yaparak kendini öteki örgütlerle kıyaslamasını ifade eden stratejik amaçların belirlenmesinde verimlilik ölçümleri destek olmaktadır. İşletmelerin stratejik amaçlarının yanında taktik amaçları da bulunmaktadır. Birimler düzeyinde denetim ve gelişimin sağlanmasında verimlilik önemli olmaktadır. Farklı veya aynı girdilerin değişik kullanım ölçülerinde üretime dahiliyle elde edilecek faydaların karşılaştırılması, yani girdi kaynaklarında verimi yükseltmek anlamına gelen planlama amacı için verimlilik üstünde durulması gereken noktalardan birisidir. İş gören ve işveren ilişkilerinin düzenlenmesinde ve hayat standartlarının yükseltilmesinde de yine örgütler için verimlilik ön plana çıkmaktadır (Kına, 2018, s. 14).

Verimliliğin önemi işletmeler açısından iki önemli noktada birleşir. Birincisi, verimlilik işletmenin karlılık durumu ve başarı durumu göstergesi olabilir. Rekabet ortamına alışabilen bir işletmenin başarılı olabilmesinde ki en önemli etken, o işletmenin teknolojik gelişmeleri takip etmesi ve uygulaması, gerçek maliyetini düşürmesi, birim ürün için girdi miktarını azaltmasıdır. Buna bağlı olarak girdi ile çıktı arasında oluşan oranı verimlilik olarak ele aldığımız için işletmenin bahsedilen başarı verimlilik artışı ile paralellik gösterir. Belli bir girdi miktarına eş değer olan çıktı miktarının artması o örgütün verimli olarak çalıştığını gösterir. Bu da üretimin satışlarla desteklenmesiyle birlikte örgütün karlı olması anlamına gelir. İkincisi ise verimlilik işletmeyi yönetmek bakımından ayrı mühim bir

konudur. Girdi çıktı oranları işletme yöneticisi açısından sağlam bir denetim mekanizmasıdır. Bir işletme yöneticisi değerlendirme yaparken veya işletme ile ilgili kararlar alırken bazı verilerden yararlanmak ister. Girdi çıktı ilişkisi yöneticiye bu olanağı oldukça sağlamaktadır. İşletme açısından bu iki önemli konu ile verimlilik işletmelerin bütün alt sistemlerinde ve küresel bazda üstünde durulması gereken bir konudur (Yıldız, 2019, s. 47).

2.3.3. Verimliliğin Ölçülmesi

Verimliliğin üretim çıktılarının girdilerine olan oranı olduğu ve artırılmasının örgüt ve çalışanlar için önemi, buraya kadar belirtilmiştir. Fakat verimliliğin artırılabilmesi için, öncelikle anlamlı bir şekilde ölçülmesi ve örgütün var olan verimlilik durumunun doğru bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Verimlilik ölçümü bize örgütün hangi yönlerde başarılı olduğunu, hangi yönlerde eksik olduğunu gösterir. Organizasyonun eksik yönlerinin geliştirilmesi için, önce bu eksik yönlerin tespit edilmesi ve örgütün kendisini tanıması gerekmektedir (Koçak, 2018, s. 56).

Verimliliğin ölçümü ile ortaya çıkan verimlilik oranları işletmelerin genel anlamda işleyişini göstermektedir. İşletmenin başarı derecesini ortaya koyan önemli bir gösterge olmaktadır. Tüm bu sebepler verimlilik ölçümünü ve verimlilik oranlarını yöneticiler açısından işletmenin denetlenmesinde etkin bir araç haline getirmektedir. Günümüz şartlarında firmalarda yönetimin iktisadi ve teknik taraflarının birbirini tamamlaması son derece önemlidir. Fakat yöneticilerin genellikle teknik konular haricinde iktisadi konularda yeterli bilgiye sahip olmamaları verimlilik ve verimlilik ölçümlerinin yöneticilere olası teknik ve iktisadi problemleri çözmelerinde destekleyici bir vasıta olduğu düşünülmektedir (Kara ve Seyhan, 2016, s. 165).

Literatürde verimlilik ölçme alanında geliştirilmiş pek çok model bulunmaktadır. Bu modeller, kullanım amaçlarına ve kullanılan ölçütlere göre farklılıklar göstermektedir.

Hangi ölçüm modelinin veya hangi gösterge setinin kullanılacağı, kuruluşun özelliklerine, faaliyetlerine, önceliklerine ve hedeflerine göre değişebilecektir. Ancak önemli olan nokta, kuruluşların, uygun bir verimlilik ölçme-izleme sistemini bünyelerinde yerleştirmiş olmalarıdır. Çünkü verimlilik ölçümü bir kez yapıp tamamlanan bir çalışma değildir. Verimlilik ölçümü, süreklilik gerektirir. Herhangi bir dönemde elde edilmiş bir verimlilik oranı tek başına bir şey ifade etmeyecektir. Ancak aynı oran, farklı zamanlarda ölçüldüğünde bir karşılaştırma ve analiz etme imkanı yaratır. Ölçümler sonucunda elde edilen veriler, çalışanların ve yöneticilerin davranışlarına şekil veren, onları yönlendiren ve yöneten kaynaklardır. Yönetim süreçleri, ölçümlerle oluşturulan bilgi birikimlerini kullanmaktadırlar (Koçak, 2018, s. 57).

2.3.4. Verimliliğin Arttırılması

Verimlilik, bir yaşama biçimi, bir kültürdür. Kültür ise, içinde insanın var olduğu her şeydir. Verimlilik ve kültür kavramlarının birbirine bu kadar uyması, her iki kavramın da odak noktasında insanın olması ve özünde gerek düşünsel gerekse maddi anlamda üretme eyleminin bulunmasından kaynaklanır. Verimlilik kültürü, insana özgü bir kavramdır. İnsan, yeryüzünde ilk varolduğu günden beri, özünde varolan üretkenlik güdüsü ile çalışmış ve uygarlığın bugünkü düzeye ulaşmasının sanatçısı olmuştur. Verimlilik tanımının özünde de üretkenlik vardır; amaç insanın yararı doğrultusunda ve insan için, eldeki kaynaklarla en fazla çıktıyı elde etmektir (Toprak, 2002, s. 12). Bu verimlilik yaklaşımı sistem düşüncesi olarak öğrenen örgütlerde kendisini göstermektedir. Dolayısıyla işletme düzeyinde verimliliğin arttırılmasında, sistem yaklaşımı gerekli koşul olarak algılanabilir. Öğrenen örgüt, bu anlamda kendisini verimli kılmaktadır.

İşletmelerde verimliliği arttırmak için olan üretim faktörlerini iyi bir biçimde kullanıp, daha azmiktarda üretim faktörü ile daha düşük maliyetli ürünlerin elde edilmesi gerekmektedir. İşletmelerde verimlilik artmasının sürekliliğinde ön şart, işletme çıkarları ile personelin çıkarları arasındaki çatışmanın azami düzeyde tutulması ile mümkündür. Bu

durum açısından bakıldığında, bir işletmenin hem verimlilik artışı üzerinde durması hem de personel verimliliğini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Durna, 2019, s. 39).

2.3.5. Drama ve İş Verimliliği İlişkisi

Şüphesiz ki eğitim yöneticileri, okulların gerek Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenmiş amaçlara ulaşmasında gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin hedeflerinin gerçekleştirilme sürecinde gerekse toplumun ve okulun bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları süreçte yalnız yol almayacaklardır. Yanlarında okulun tüm dış ve iç paydaşları da doğal olarak yer alacaktır. Okul örgütünün doğal iç paydaşları arasında yer alan öğretmenlerin ise söz konusu amaçlara ulaşma yolunda eğitim yöneticilerinin en büyük destekçileri arasında yer almaktadırlar (Kahya, 2020, s. 1).

Öğretmenler dramayı öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere duyarlılık, farkındalık ve farklı duyguların kazandırılması amacı ile kullanabilmektedir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinde yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının geliştirilmesi hem kişisel hem de mesleki anlamda oldukça önemlidir (Morgan, 1975, s. 40). Ayrıca yaratıcı dramanın hem mesleki hem de kurumsal verimliliği etkileyen bir faaliyet türü olduğunu bilinmektedir.

Verimliliği arttıran kaynaklardan en önemlisi olan motivasyon ile günümüzde motivasyon ve verimlilik ilişkisi inkar edilemez bir boyuta ulaşmıştır. Literatüre bakıldığında ise bu ilişkiyi destekleyen bir çok çalışma bulunmaktadır. Var olan çalışmaların hem ulusal hem de uluslararası alan çalışmalarıyla desteklenmesi bu ilişkinin önemini vurgular niteliktedir.

Öğretmenler yaptıkları iş veya çalışma ortamından ne kadar memnun olurlarsa o kadar da verimli olacaklardır. Bundan dolayı devlet öğretmenlerin sadece ekonomik ve sosyal gereksinimlerini karşılamaktan ziyade aynı zamanda onların psikolojik gereksinimlerini de gidermek zorundadır. Bu durumda ise devlet rasyonel bir şekilde motivasyon sürecinden

faydalananarak kurumları yönetirler. Stratejik insan kaynakları yönetiminde motivasyonun farklı uygulama yöntemleri vardır. Etkili olan yöneticiler bu uygulama yöntemlerini işgörenlere ayrı ayrı veya birlikte uygulayabilir. Kendisini ve karşısındakini iyi bilen bir yönetici her işgörene farklı şekilde motivasyon yöntemlerini uygular. Bu şu demektir, kimi işgörenler için verimi artırmak, iyi ilişkilerden geçer ve yönetici bu şekilde çalışanını motive ederken kimi işgörenler açısından disiplin uygulaması işgöreni daha motive edip verimi artıracaktır (Yıldız, 2019, s. 70).

2.4. İlgili Araştırmalar

Davies (1990) yaptığı çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin derslerinde drama yöntemlerini kullanmasına ilişkin faaliyetlerini incelemiştir. Yaklaşık olarak 60 saatlik bir uygulamayla birlikte İngilizce öğretiminde drama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında dramanın sınıf ortamında vazgeçilmez bir yöntem olduğunu ve öğrencilerin kendi kişiliklerini yansıtarak özgür düşünme ortamlarının geliştiği belirtilmiştir. Öğrencilerin drama yöntemi ile kendilerini daha rahat ifade ettikleri belirtilmiştir. Drama yöntemi ile işlenen dersler öğrencilerin derse olan ilgisi, arkadaş çevresi ile olan uyumu, hayal güçleri, iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi gerçek hayat ile ilişkili çok sayıda kazanımın gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur.

Kaaland-Wells (1994) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramayı kullanması ve yönetime ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada drama liderinin drama eğitimi ile ilgili önceki bilgilerini ve e bu bilgilerini mevcut eğitiminde kullanıp kullanmadığını, liderin drama eğitimiyle verdiği eğitimin ilişkisinin olup olmadığını, liderin aldığı drama eğitimi ve dramanın etkisine olan inancı arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelenmiştir. Buna göre drama eğitimi görmüş öğretmenlerin, drama eğitiminin etkili bir yöntem olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenlerin drama eğitimi konusunda aldıkları eğitimlerle, drama eğitimindeki oyunlar arasında anlamlı bir ilişkinin

olduğunu görülmüştür.

Coxwell (1995), ilköğretim öğretmeninin pedagojisinde yaratıcı dramanın önemini ortaya koymak amacı ile “İlköğretimde Yaratıcı Dramanın Kullanımının Öğretmenlerdeki Yansıması” konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin her birinin yanıtlarının analiz edildiği kalitatif idiografik analiz yöntemini kullanmıştır. Ayrıca tüm öğretmenlerin cevaplarının karşılaştırıldığı verilere nomotetik analiz uygulanmıştır. Sonuçlar, on öğretmenden dokuzunun yaratıcı dramayı sınıflarında kullandığını, bu dokuz öğretmenden sadece ikisinin aldıkları lisans eğitiminde yaratıcı drama eğitimi aldığını göstermiştir. Çalışmayı yapan kişi, öğretmenlerin yaratıcı dramayı derslerinde kullanmasının bu konuda eğitim almış olmaları ile birebir ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır. Bu öğrenme metodunu sınıflarında kullanan öğretmenlerin, bu metodun öğrenciler üzerinde faydalı olduğunu gördükleri için kullandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışma yılların tecrübesine sahip öğretmenlerin bir eğitmen olarak yaratıcı drama aktiviteleri gibi pedagojik stratejiler arayışı içinde olduklarını göstermiştir.

Yıldırım (2008) sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 360 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin drama yöntemi ile ilgili kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarıyla ilgili yeterlilikleri, drama etkinliklerini değerlendirme yeterlikleri, onların bilme ve uygulama düzeyleri yeterli oldukları, ancak, drama ve drama pratiği niteliklerini bilme ve uygulama düzeyinde yeterli olmadıkları görülmüştür.

Ormancı ve Şaşmaz (2010) tarafından “ilköğretim öğretmen adaylarının ilköğretim derslerinde yaratıcı dramanın kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi” amacıyla nitel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; Öğretmen adayları, üniversitede aldıkları yaratıcı drama kursunun profesyonel yaşamlarına katkıda bulunacağını ve yaratıcı

dramanın eğlenceli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları ilköğretimde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin empati, yaratıcı ve eleştirel düşünme, özgüven kazanma, sosyalleşme ve iletişim gibi başarılarına katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir.

Çetingöz (2014), anaokulu öğretmenlerinin “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Etkinliklerini Uygulamaya Yönelik Yeterlik Algıları” başlıklı çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanmasına yönelik algılarını belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. İzmir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 16 anaokulu öğretmeni 2011-2012 güz döneminde araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, anaokulu öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinlikleri uygulama yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve hizmet içi eğitimin sayısı ve süresinin artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Koçyiğit (2015), üniversite personelinin motivasyon ve verimlilik düzeylerini ölçtüğü araştırmasında personelin fiziksel çalışma şartlarının motivasyonu yüksek oranda etkilediğini, işinin çaba sarf etmeye değer bir iş olduğunu, mesleki eğitim programlarının düzenlendiğini, alınan ödülün beklentiyi karşılamasının işteki verimi arttırdığını, yılsonu prim ve ikramiye verilmesinin personelin motivasyonunu olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca personelin bir kısmının maddi nitelikli ödüllendirme beklediğini, manevi nitelikli ödül bekleyen personelin ise daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Çelikkaya ve Koç (2015) “Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilikleri” başlıklı çalışmalarında Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir’de çalışan 310 Sınıf öğretmeni ve 106 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubu 84’ü Sosyal Bilgiler, 135’i 4. ve 5. sınıf öğretmenleri olmak üzere 219 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı

tarafından geliştirilen “Drama Yöntemi Tekniklerine İlişkin Yeterlilikler” veri toplama ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacılar, öğretmenlerin en çok animasyon tekniğini ve istasyon tekniğini en az kullandığını ve drama aşamaları hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir.

Güler (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, 2012-2013'te Kars merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri ve hizmet süreleri cinsiyet ve branş değişkenine göre öğretim farklılaşıp farklılaşmadığı incelenir. Araştırmada karma yöntem, nicel ve nitel teknikler kullanılarak uygulanmıştır. Analiz sürecinde araştırma örneklerine göre bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öz yeterlikleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kadın/erkek öğretmenler arasında drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf ve branş öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama yöntemleri ve araçları ve verilerin analizine yönelik istatistiksel işlemlere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma yöntem olarak nicel bir araştırma olup desen olarak betimsel tarama özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırma; olayların, varlıkların, nesnelerin, grupların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu anlatmaya ve açıklamaya çalışır. Bu şekilde, onları iyi anlama ve gruplandırma fırsatı sağlanmış olup ve aralarındaki ilişkiler belirlenir. Betimsel tarama modelinde bilim; gözlem, kayıt, olaylar arasındaki ilişkileri belirleme ve değişmeyen ilkeler üzerinde genelleme yapma özelliklerine sahiptir. Başka bir deyişle, bilimin tasvir işlevi ön plandadır (Selçuk ve Palancı, 2014, s. 432). Bu kapsamda bu çalışmada İran'ın Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul öğretmenlerinin drama eğitim durumlarına ilişkin eğitim-öğretimdeki motivasyon ve iş verimlilikleri algısını incelemektir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Literatürde evren ve örneklemin belirlenmesinin beş aşamada gerçekleştiği ifade edilmektedir. Birinci aşamada araştırma sonuçlarının genellendiği ana veya hedef kitle

belirlenmektedir. İkinci aşamayı örneklem çerçevesinin saptanması oluşturmaktadır. Üçüncü aşamada örnekleme yöntemi belirlenmektedir. Dördüncü aşamada, örneklem büyüklüğü hesaplanmaktadır ve beşinci aşamada ise örnekleme hatası ve örnekleme dışı hatalarla ilgili olarak ilgili kişilere gerekli bilgiler verilmektedir (Şencan, 2007, s. 130). Bu açıklamalardan hareketle, bu araştırmanın evrenini İran'ın Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre bu şehirde toplam 5.233 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada zaman ve maliyeti en aza indirmek amacıyla örneklem seçimi yapılması uygun görülmüştür ve evreni bilinen örneklem için kullanılan örneklem formülü aşağıdaki şekilde kullanılmıştır. Çalışma evrenindeki öğretmenlerden 2.751 kişi sözleşmeli personel oldukları için araştırma dışı bırakılmış ve 1.450 öğretmene Covid 19 salgını nedeniyle ulaşamadığımızdan dolayı 1.032 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{(N - 1) \times d^2 + t^2 \times p \times q} = \frac{1.032 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(1.032 - 1) \times (0.1)^2 + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} = 88$$

n : Örnekleme dahil edilecek kişi sayısı,

N : Çalışma evrenindeki kişi sayısı,

p : evrendeki bir olayın gözlenme oranı,

q : evrendeki bir olayın görülme oranı,

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde,

z : z tablosundan elde edilen değer,

d : Örnekleme hatası,

Formüle göre çalışma evreninden %95 güven aralığı ve %10 örnekleme hatası ile,

örneklem sayısı 88 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu örneklemde drama eğitimi almış veya drama eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olan toplam 46 öğretmenin bilgilerine ulaşılmış ve bu kişiler üzerinde araştırma analizleri yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır;

1. Kişisel Bilgiler Formu: İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla; cinsiyetleri, yaşları, mezuniyet durumları, mesleki kıdemleri, drama eğitimleri ile ilgili becerileri ve derslerinde drama yöntemlerinin kullanılmasına dair bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından 6 sorudan oluşan bir Bilgi Formu geliştirilmiştir (Bkz. Ek 1).

2. Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği: Bu ölçek 45 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçektir. (1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Yaratıcı drama tutum ölçeğinden alınacak en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225'dir. Okvuran (2000) tarafından hazırlanan bu ölçek, drama eğitimine katılan bireylerin, eğitim sonunda yaptıkları yazılı ve açık uçlu değerlendirme formlarında yola çıkılarak geliştirilmiştir. Araştırmaya 20-65 yaş aralığında bulunan 240 drama eğitimi alan yetişkin katılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cranbach's Alpha değeri 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin sorularında; Sonkaya (2019)'nın tarafından 30 soruluk olarak "Lise Öğretmenlerinin Drama Yöntemine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasından yararlanılmış ve bu araştırmaya göre uyarlanmıştır (Bkz. Ek 2).

3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmanın ana değişkenlerinden olan motivasyon ile ilgili toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Ölçek sorularının cevapları katılımcının bir tutum ya da bir davranış konusunda kendisine sunulan ifadelerle katılma ya da katılmama derecesini ölçen Likert ölçeği ile alınmıştır.

Ölçek, “Hiç Katılmıyorum-1”, “Az Katılıyorum-2”, “Orta Derecede Katılıyorum-3”, “Çok Katılıyorum-4”, “Tam Katılıyorum-5” şeklinde istenmiştir. Bu ölçeğin güvenilirliğini saptamak için uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilen “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cranbach’s Alpha değeri 0,87 olarak hesaplanmıştır (Bkz. Ek 3).

4. Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği: Araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmanın ana değişkenlerinden olan İş Verimliliği ile ilgili toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçek beşli likert tipi ölçektir ve “Hiç Katılmıyorum-1”, “Az Katılıyorum-2”, “Orta Derecede Katılıyorum-3”, “Çok Katılıyorum-4”, “Tam Katılıyorum-5” şeklinde istenmiştir. Bu ölçeğin güvenilirliğini saptamak için uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilen “Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cranbach’s Alpha değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır (Bkz. Ek 4).

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçekler İran’ın Tebriz şehrindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçekler katılımcılara dağıtıldıktan sonra öğretmenlere araştırmanın amacı, konusu ve ölçeğin içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesine uyulmuş, ölçeklerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özen gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak SPSS (Statistical Package For Social Sciences- Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) For Windows 22,0 Sürümü ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin test edilmesinde 0,05 anlam düzeyi alınmıştır. Veriler değerlendirilirken ilk önce ölçekler için Güvenirlik Analizi yapılmıştır. Yapılan Güvenirlik

Analizi sonucuna göre Öğretmen Motivasyon Ölçeği için Cronbach Alfa değerinin 0,87 ve Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği için ise Cronbach Alfa değerinin 0,89 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre çalışmada kullandığımız ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilip sonraki testlere geçilmiştir. Daha sonra verilere Normallik Testi yapılmış ve verilerin normal olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla verilerin analizi için parametrik testlerden olan Regresyon, Bağımsız Örneklem t-test Analizi ve ANOVA Analizi testlerinden yararlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

3.5. Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmada veriler değerlendirilirken ilk önce ölçekler için Güvenirlik Analizi yapılmıştır. Çalışmada Okvuran (2000) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği”nin güvenirlilik analizi yazar tarafından hesaplanmış ve hesaplama sonucunda ölçeğin güvenirlilik katsayısı olan Cranbach’s Alpha değeri 0,82 olarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler için ise yapılan Güvenirlilik Analizi sonucuna göre “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” için Cronbach Alfa değerinin 0,87 ve “Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği” için Cronbach Alfa değerinin 0,89 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre çalışmada kullandığımız ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada kullandığımız ölçeklerin geçerliliğini saptamak için uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak ölçekler son şeklini almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, örneklem grubuna ait tanımlayıcı bilgiler, araştırmanın güvenilirlik analizi, araştırmanın normallik testi ve araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili hipotezlerin test edilmesinin sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Örneklem Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde ankete yer alan katılımcıların demografik özelliklerine dair dağılımlara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Frekans Analizi Sonuçları

Demografik Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	27	58,7
	Erkek	19	41,3
Yaş	21 - 30	14	30,4
	31 - 40	12	26,1
	41 - 50	12	26,1
	51 - +	8	17,4
Mezuniyet Durumu	Yüksekokul	17	37,0
	Üniversite	19	41,3
	Yüksek Lisans	7	15,2
	Doktora	3	6,5
Kıdem	1 - 5	11	23,9
	6 - 10	21	45,7
	11 - 15	8	17,4
	16 - 20	3	6,5
	21 - +	3	6,5

Frekans analizi sonucunda, ankete katılan cevaplayıcıların %58,7'si Kadın ve %41,3'ü ise Erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %30,4'ü 21 ile 30 yaş arasında, %26,1'i 31 ile 40 yaş arasında, %26,1'i 41 ile 50 yaş arasında ve %17,4'ü ise 51 yaş ve üzerindedirler. Katılımcıların %37,0'ı Yüksekokul mezunu, %41,3'ü Üniversite mezunu, %15,2'si Yüksek Lisans mezunu ve %6,5'i ise Doktora mezunudur. Ankete katılan öğretmenlerin %23,9'u 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip, %45,7'si 6 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip, %17,4'ü 11 ile 15 yıl arasında kıdeme sahip, %6,5'i 16 ile 20 yıl arasında kıdeme sahip ve %6,5'i ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

Ankete katılan öğretmenlerin drama eğitimi ile ilgili bilgilerine dair dağılımlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumlarının Frekans Analizi Sonuçları

Drama Eğitimi Durumunuz	F	%
Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik ders aldım	33	71,7
Drama ile ilgili MEB kapsamında hizmet içi eğitim programına katıldım	9	19,6
..... saat drama kursu aldım	4	8,7

Ankete katılan öğretmenlerin %71,7'si drama eğitimi ile ilgili mezun oldukları programdan ders aldıklarını, %19,6'sı drama ile ilgili MEB kapsamında hizmet içi eğitim programına katıldıklarını ve %8,7'si ise drama eğitimi ile ilgili kursa katılarak en az bir dönem süresince drama ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Ankete katılan öğretmenlerin drama yöntemlerini kendi sınıflarında kullanma durumlarına ilişkin bilgileri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Drama Yöntemlerini Kullanma Durumu Frekans Analizi Sonuçları

Drama Kullanma Durumu	F	%
Drama yöntemini derslerimde kullanırım	11	23,9
Drama yöntemini derslerimde kullanmayı planlıyorum	13	28,3
Drama yöntemini eskiden derslerimde kullanmışım	12	26,1
Drama yöntemini derslerimde kullanmayı düşünmüyorum	10	21,7

Ankete katılan öğretmenlerin %23,9'u drama yöntemini derslerimde kullandıklarını, %28,3'ü drama yöntemini derslerimde kullanmayı planladıklarını, %26,1'i, drama yöntemini eskiden derslerimde kullandıklarını ve %21,7'si ise drama yöntemini derslerimde kullanmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir.

4.2. Araştırmanın Güvenirlik Analizi

Sosyal bilimler alanında kullanılan bir ölçeğin güvenilirliği "Cronbach Alfa" yöntemi ile belirlenmektedir. Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinden toplanan veriler, SPSS 22 programına uygulanmış olup, yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Tablo 4'te görüldüğü gibi Öğretmen Motivasyon Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,87 ve Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği için ise Cronbach Alfa değeri 0,89 olarak elde edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa değerlerinin yüksek oluşu, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin göstergesidir. Cronbach Alfa değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Çalışmada Kullanılan Anket Formunun Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alfa Değeri	İfade Sayısı
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	0,87	15
Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği	0,89	15

4.3. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları, Motivasyon ve İş Verimliliği

Algıları

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda İran'ın Tebriz şehrindeki öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile eğitim-öğretimdeki motivasyonları ve iş verimlilikleri algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır? Sorusuna cevap aranmaktadır. Bu doğrultuda 3 alt amaç için analizler gerçekleştirilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ile Motivasyon ve İş Verimliliği Algıları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları, motivasyon algılarını etkileme durumunu test etmek için Regresyon Analizi kullanılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumuna göre motivasyon algıları farklılaşmakta mıdır?

H0: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları motivasyon algılarını etkilememektedir.

H1: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları motivasyon algılarını etkilemektedir.

Bu analizin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Motivasyonları Arasındaki Regresyon Analizi

Model	St. Edilmemiş Katsayılar		St. Beta Katsayı	t	Sig.
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	1,748	0,241	-	9,241	0,000
Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları	0,603	0,048	0,405	11,384	0,000
R			0,638		
R Kare			0,407		
F			171,374		
Anlamlılık (Sig.)			0,000		

Tablo 5’te Regresyon Analizinde bağımlı değişken Motivasyon algısı, bağımsız değişken ise öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları olarak belirlenmiştir. Tabloda R kare değerine bakılarak öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları değişkeninin bağılıktaki değişimi %41 ($R^2 = 0,407$) oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca F değerinin ($F = 171,374$, $Sig.<0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu; yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimi belirlediği ve modelin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Burada görülen analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ($Beta = 0,405$; $Sig = 0,000$), anlamlı bulunmuştur. Buna göre Motivasyon algısında bu değişkenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Bu analiz sonuçlarına göre Sig. değerinin 0,05’ten küçük olduğundan dolayı bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları motivasyon algılarını etkilemektedir görüşü kabul edilmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve İş Verimliliği Algıları

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları iş verimliliği algılarını etkileme durumunu test etmek için Regresyon Analizi kullanılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumuna göre öğretmenlerin iş verimliliği algıları farklılaşmakta mıdır?

H0: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları iş verimliliği algılarını etkilememektedir.

H1: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları iş verimliliğini algılarını etkilemektedir.

Bu analizin sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle İş Verimlilikleri Arasındaki Regresyon Analizi

Model	St. Edilmemiş Katsayılar		St. Beta Katsayı	t	Sig.
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	1,703	0,112	-	19,415	0,000
Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları	0,578	0,074	0,807	15,381	0,000
R	0,625				
R Kare	0,391				
F	312,521				
Anlamlılık (Sig.)	0,000				

Tablo 6’da Regresyon Analizinde bağımlı değişken İş Verimliliği algıları, bağımsız değişken ise Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları olarak belirlenmiştir. Tabloda R kare değerine bakılarak Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları değişkeninin bağılıktaki değişimi %39 (R kare = 0,391) oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca F değerinin (F = 312,521, Sig.<0,05) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu; yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimi belirlediği ve modelin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Burada görülen analiz sonuçlarına göre; Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları (Beta = 0,807; Sig = 0,000), anlamlı bulunmuştur. Buna göre İş Verimliliği algılarında bu değişkenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Bu analiz sonuçlarına göre Sig. değerinin 0,05’ten küçük olduğundan dolayı bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İş Verimliliği algılarını etkilemektedir görüşü kabul edilmiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Verimliliği Algıları

Çalışmanın bu bölümünde motivasyonun öğretmenlerin iş verimliliğini etkileme durumunu test etmek için Regresyon Analizi kullanılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin eğitim-öğretim motivasyonları ile iş verimlilikleri algısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

H0: Öğretmenlerin motivasyonları iş verimliliği algılarını etkilememektedir.

H1: Öğretmenlerin motivasyonları iş verimliliği algılarını etkilemektedir.

Bu analizin sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Motivasyonları ve İş Verimlilikleri Arasındaki Regresyon Analizi

Model	St. Edilmemiş Katsayılar		St. Beta Katsayı	t	Sig.
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,144	0,274	-	19,378	0,000
Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları	0,471	0,074	0,745	15,174	0,000
R	0,626				
R Kare	0,392				
F	145,741				
Anlamlılık (Sig.)	0,000				

Tablo 7’de Regresyon Analizinde bağımlı değişken İş Verimliliği algıları, bağımsız değişken ise Motivasyon olarak belirlenmiştir. Tabloda R kare değerine bakılarak Motivasyon değişkeninin bağılılıktaki değişimi %39 (R kare = 0,392) oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca F değerinin (F = 145,741, Sig.<0,05) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu; yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimi belirlediği ve modelin

kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Burada görülen analiz sonuçlarına göre; Motivasyonun (Beta = 0,745; Sig = 0,000), anlamlı bulunmuştur. Buna göre İş Verimliliği algıları bu değişkenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Bu analiz sonuçlarına göre Sig. değerinin 0,05'ten küçük olduğundan dolayı bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla Motivasyonun İş Verimliliği algılarını etkilemektedir görüşü kabul edilmiştir.

4.4. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları, Motivasyonları ve İş Verimliliği Algısı İle Cinsiyet, Yaş, Mezuniyet Durumu ve Kıdemleri

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda İran'ın Tebriz şehrindeki öğretmenlerin farklı dönemlerde drama eğitimi almaları eğitim-öğretimdeki motivasyonları ve iş verimlilikleri algısı ile cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna cevap aranmaktadır. Bu doğrultuda 12 alt amaç için analizler gerçekleştirilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri

Çalışmanın bu kısmında İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-test analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık

vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Cinsiyetleri İçin Bağımsız Örneklem t-test Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Sig.
Kadın	27	4,021	0,273	0,371	44	0,000
Erkek	19	2,879	0,279			

Tablo 8’de öğretmenlerin öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında farklılığı bulmak için Bağımsız Örneklem t-test analizi yapılmıştır. Bağımsız Örneklem t-test tablosunun anlamlılık değerlerine (Sig.) bakıldığında, bu değer 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’ten küçük olduğu için İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi (H1) kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları erkek öğretmenlere nazaran daha iyi durumda olduğu saptanmıştır. Burada ortalamalar da değerlendirildiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.2. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Yaşları

Çalışmanın bu kısmında İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var

mıdır?

H0: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Yaş İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
21 - 30	14	3,967	0,313	0,738	0,535
31 - 40	12	3,983	0,269		
41 - 50	12	4,064	0,192		
51 - +	8	3,879	0,319		

Tablo 9’da değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.3. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Mezuniyet Durumları

Araştırmanın bu bölümünde İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin dramaya

yönelik tutumları mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Mezuniyetleri Durumu İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Mezuniyet Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
Yüksekokul	17	3,972	0,348	0,587	0,626
Üniversite	19	4,021	0,200		
Yüksek Lisans	7	3,867	0,252		
Doktora	3	4,044	0,301		

Tablo 10’da değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumu konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumu

konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.4. Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İle Kıdemleri

Araştırmanın bu bölümünde İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1 Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ve Kıdemleri İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
1 - 5	11	3,985	0,303	0,258	0,903
6 - 10	21	3,967	0,268		
11 - 15	8	4,062	0,295		
16 - 20	3	3,922	0,287		
21 - +	3	3,911	0,269		

Tablo 11'de değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları

konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.5. Öğretmenlerin Motivasyon Algıları İle Cinsiyetleri

Çalışmanın bu kısmında İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin motivasyon algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-test analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Motivasyon algısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Motivasyon algısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: Motivasyon algısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Cinsiyetleri İçin Bağımsız Örneklem t-test Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Sig.
Kadın	27	3,874	0,303	0,988	44	0,329
Erkek	19	3,975	0,393			

Tablo 12'de değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki t-test sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte

değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.6. Öğretmenlerin Motivasyon Algısı İle Yaşları

Çalışmanın bu kısmında İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin motivasyon algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Motivasyon algısı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Motivasyon Algısı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: Motivasyon Algısı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Yaşları için ANOVA Analizi

Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
21 - 30	14	3,833	0,367	0,587	0,627
31 - 40	12	3,933	0,304		
41 - 50	12	4,011	0,309		
51 - +	8	3,892	0,421		

Tablo 13'te değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.7. Öğretmenlerin Motivasyon Algısı İle Mezuniyet Durumları

Araştırmanın bu bölümünde İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin motivasyon algılarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Motivasyon algısı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H₀: Motivasyon algısı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H₁: Motivasyon algısı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Mezuniyet Durumları için ANOVA Analizi

Mezuniyet Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
Yüksekokul	17	3,949	0,326	3,403	0,004
Üniversite	19	3,926	0,337		
Yüksek Lisans	7	2,971	0,379		
Doktora	3	2,533	0,305		

Tablo 14'te değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Söz

konusu değeri 0,05'ten küçük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır. Çalışmada yüksek okul ve üniversite mezunları öğretmenler yüksek lisans ve doktora öğretmenlerine göre motivasyon algıları daha yüksektir.

4.4.8. Öğretmenlerin Motivasyon Algısı İle Kıdemleri

Araştırmanın bu bölümünde İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin motivasyon algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Motivasyon algısı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Motivasyon algısı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: Motivasyonun algısı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Öğretmenlerin Motivasyon Algıları ve Kıdemleri İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
1 - 5	11	3,873	0,407	0,185	0,945
6 - 10	21	3,956	0,271		
11 - 15	8	3,850	0,434		
16 - 20	3	3,956	0,139		
21 - +	3	3,933	0,592		

Tablo 15'te değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.9. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Cinsiyetleri

Çalışmanın bu kısmında İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algısının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-test analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Cinsiyetleri İçin Bağımsız Örneklem t-test Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Sig.
Kadın	27	3,928	0,212	1,115	44	0,256
Erkek	19	4,010	0,271			

Tablo 16'da değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu

hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki t-test sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.10. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Yaşları

Çalışmanın bu kısmında İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algısının yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1 İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Yaşları İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
21 - 30	14	3,943	0,238	0,393	0,759
31 - 40	12	3,917	0,236		
41 - 50	12	3,989	0,281		
51 - +	8	4,025	0,201		

Tablo 17’de değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütünundaki değerin 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.11. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Mezuniyet Durumları

Araştırmanın bu bölümünde İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algısının mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1: İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Mezuniyetleri Durumu İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Mezuniyet Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
Yüksekokul	17	3,922	0,253	1,072	0,371
Üniversite	19	3,979	0,210		
Yüksek Lisans	7	4,076	0,306		
Doktora	3	3,822	0,038		

Tablo 18’de değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.4.12. Öğretmenlerin İş Verimliliği Algısı İle Kıdemleri

Araştırmanın bu bölümünde İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Burada bir hipotez geliştirilmiştir. Çalışmada test edilen hipotez aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur?

H1 İş verimliliği algısı ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır?

Bu analizin sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin İş Verimliliği Algıları ve Kıdemleri İçin ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	F	Sig.
1 - 5	11	3,994	0,220	0,767	0,553
6 - 10	21	3,965	0,222		
11 - 15	8	4,017	0,326		
16 - 20	3	3,756	0,277		
21 - +	3	3,889	0,101		

Tablo 19’da değişkenler arasında bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Tablodaki ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran’ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kurumlarda iş verimliliğini artırmak için verilen drama eğitiminin motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Eğitim kurumlarının sahip oldukları insan kaynakları bu kurumların en önemli rekabet güçleridir. Kurumlarda çalışanların performansının değerlendirmesi önemli bir yere sahiptir. Çalışanların performansının iyileştirilmesinin, kurumların verimliliğini arttıran en önemli faktörlerden birisidir. Bundan dolayı işgücünün moral ve motivasyonunu arttırarak ve çalışanların performans seviyelerini yükseltmek, kurumlar için kaçınılmaz bir olgu haline gelmiştir. Eğer çalışanların verimliliğini etkileyen faktörlerde iyileşme sağlanırsa, onlardaki gizli potansiyeller ortaya çıkarılabilir. Drama eğitimi bu bağlamda yöneticilere yardımcı olabilir ve işgörenlerin motivasyonu ve verimliliğini etkileyen psiko-sosyal faktörlerin iyileştirilmesi yönünde kullanılabilir.

Çalışmanın amacına ulaşmak için İranın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenleri ile bir araştırma yapılmıştır. Toplam 46 öğretmenle yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibi elde edilmiştir.

- Frekans analizi sonucunda, ankete katılan cevaplayıcıların %58,7'si Kadın ve

%41,3'ü ise Erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %30,4'ü 21 ile 30 yaş arasında, %26,1'i 31 ile 40 yaş arasında, %26,1'i 41 ile 50 yaş arasında ve %17,4'ü ise 51 yaş ve üzerindedirler. Öğretmenlerin %37,0'ı Yüksekokul mezunu, %41,3'ü Üniversite mezunu, %15,2'si Yüksek Lisans mezunu ve %6,5'i ise Doktora mezunudur. Ankete katılan öğretmenlerin %23,9'u 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip, %45,7'si 6 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip, %17,4'ü 11 ile 15 yıl arasında kıdeme sahip, %6,5'i 16 ile 20 yıl arasında kıdeme sahip ve %6,5'i ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Ankete katılan öğretmenlerin %71,7'si drama eğitimi ile ilgili mezun oldukları programdan ders aldıklarını, %19,6'sı drama ile ilgili MEB kapsamında hizmet içi eğitim programına katıldıklarını ve %8,7'si ise drama eğitimi ile ilgili kursa katılarak drama ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Ankete katılan öğretmenlerin %23,9'u drama yöntemini derslerinde kullandıklarını, %28,3'ü drama yöntemini derslerinde kullanmayı planladıklarını, %26,1'i drama yöntemini eskiden derslerinde kullandıklarını ve %21,7'si ise drama yöntemini derslerinde kullanmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir.

- Çalışmada öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları İran'ın Tebriz şehrindeki ilköğretim öğretmenlerin motivasyon algılarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde yapılan Regresyon Analizinde bağımlı değişken Motivasyon algısı, bağımsız değişken ise Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları olarak belirlenmiştir. R kare değerine bakılarak Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları değişkeninin bağımlıdaki değişimi %41 ($R^2 = 0,407$) oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca F değerinin ($F = 171,374$, $Sig. < 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu; yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimi belirlediği ve modelin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir. Burada görülen analiz sonuçlarına göre; Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ($Beta = 0,405$; $Sig = 0,000$), anlamlı bulunmuştur. Buna göre Motivasyon algısında bu değişkenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu analiz sonuçlarına göre $Sig.$ değerinin 0,05'ten

küçük olduğundan dolayı bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları Motivasyon algılarını etkilemektedir görüşü kabul edilmiştir.

- Çalışmada öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algısına etkisinin olup veya olmadığı incelenmiştir. Yapılan Regresyon Analizinde bağımlı değişken İş Verimliliği algısı, bağımsız değişken ise Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları olarak belirlenmiştir. R kare değerine bakılarak Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları değişkeninin bağılıktaki değişimi %39 (R kare = 0,391) oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca F değerinin ($F = 312,521$, $\text{Sig.} < 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu; yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimi belirlediği ve modelin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir. Burada görülen analiz sonuçlarına göre; Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları ($\text{Beta} = 0,807$; $\text{Sig} = 0,000$), anlamlı bulunmuştur. Buna göre İş Verimliliği algılarında bu değişkenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu analiz sonuçlarına göre Sig. değerinin 0,05'ten küçük olduğundan dolayı bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla Öğretmenlerin Dramaya Yönelik Tutumları İş Verimliliği algılarını etkilemektedir görüşü kabul edilmiştir.
- Çalışmada motivasyonun İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algılarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Regresyon Analizinde bağımlı değişken İş Verimliliği algısı, bağımsız değişken ise Motivasyon olarak belirlenmiştir. R kare değerine bakılarak Motivasyon değişkeninin bağılıktaki değişimi %39 (R kare = 0,392) oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca F değerinin ($F = 145,741$, $\text{Sig.} < 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu; yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimi belirlediği ve modelin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir. Burada görülen analiz sonuçlarına göre; Motivasyonun ($\text{Beta} = 0,745$; $\text{Sig} = 0,000$), anlamlı bulunmuştur. Buna göre İş Verimliliği algıları

bu değişkenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu analiz sonuçlarına göre Sig. değerinin 0,05'ten küçük olduğundan dolayı bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre H1 hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla Motivasyonun İş Verimliliği algılarını etkilemektedir görüşü kabul edilmiştir.

- öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten küçük olduğu görölmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten küçük olduğu için, öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi (H1) kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumları erkek öğretmenlere nazaran daha iyi durumda olduğu saptanmıştır. Burada ortalamalar da değerlendirildiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görölmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

- Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumu konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani öğretmenlerin dramaya yönelik tutumları durumu konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- Motivasyonun konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, motivasyon algısı

konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Burada t-test sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

- Motivasyonun konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- Motivasyonun konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten küçük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır. Çalışmada

yüksekokul ve üniversite mezunları öğretmenler yüksek lisans ve doktora öğretmenlerine göre motivasyon algıları daha yüksektir.

- Motivasyonun konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani motivasyon algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- İş verimliliğinin konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. Burada t-test sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- İş verimliliğinin konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz

konusu değeri 0,05'ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

- İş verimliliğinin konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değeri 0,05'ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- İş verimliliği konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu hipotezde Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Söz konusu değeri 0,05'ten büyük olduğu için, iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır sonucuna varılmıştır. ANOVA sonuçları ve gruplara ait ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu hipotezi reddedilip, H0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani iş verimliliği algısı konusunda, İran'ın Tebriz şehrindeki

ilkokul öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sadece %48,4'ü drama eğitimi ile ilgili bilgi sahibiler, bu yüzden drama eğitimlerinin hizmet içi, lisans ve lisansüstü eğitimler yoluyla düzenli ve planlı bir şekilde yürütülerek yaygınlaştırılması gerekmektedir.
- Drama eğitimi ilkokul öğretmenlerin motivasyon algılarını olumlu etkilemektedir. Bu yüzden okul yöneticileri ve okul aile birliği tarafından drama tekniklerinin kullanılmasına imkan verebilecek fiziksel mekan ve materyallerin oluşturulması gerekmektedir.
- Drama eğitimi ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algısını olumlu etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını sağlamaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında drama tekniklerinin teorik ve uygulamalı olarak daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.
- Motivasyon ilkokul öğretmenlerin iş verimliliği algısını olumlu etkilemektedir. Bu yüzden hizmet içi eğitim programlarında ilkokul öğretmenlerine dramaya yönelik eğitim ve uygulamalara yer verilerek, drama çalışmalarının kontrollü ve etkili olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abyad, A. (2018). Project Management, Motivation Theories and Process Management. *Middle East Journal of Business*, 13(4), 18-22.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2015). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri: Okul Öncesi ve İlkokul İçin Uygulamalı Drama*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayıncılık.
- Aktan, B. (2019). *Lise Öğrencilerinin Drama Yöntemine İlişkin Görüşleri ve Metaforları: Cumhuriyet Dönemi Türk Ressamları Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Arslan, A. (2002). Kamu Harcamalarında Verimlilik Etkinlik ve Denetim. *Maliye Dergisi*, 140(2), 1-14.
- Aşık, S. (2019). *Yükseköğretimde Yaratıcı Drama Kullanımı: Yabancı Dil Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Öz Yeterlik ve Algı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Ataman, M. (2009). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri (Yaratıcı Drama Yöntemiyle)*. Ankara: Kök.
- Aydın, E. (2019). *Sağlık Çalışanlarının Motivasyonlarına Etki Eden Unsurlar: Bir AHP Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

- Aydın, G. (2019). *Drama Yoluyla Okul Öncesi Dönemde İngilizce Dil Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama Etkinlik ve Uygulamaları*. Ankara: Akçağ.
- Bahadırhan, D. (2019). *Ortaokul ve Liselerde Drama Yöntemi İle Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Baş, İ. M. ve Artar, A. (1991). *İşletmelerde Verimlilik Denetimi Ölçme ve Değerlendirme Modelleri*. Ankara: MPM Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Bentley, M. L. (2000). Improvisational Drama and Nature of Science. *Journal of Science Teacher Education*, 11(1), 63-75.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*. Ankara: Nobel.
- Coxwell, M. J. (1995). *Teachers Reflections on the Importance of Creative Dramatics in Their Elementary Classrooms*. Doktora Tezi, Montana State University, <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/7612/31762102581848.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Çağlar, Y. (1994). *Verimlilik Üzerine 'Kavramsal' Çeşitlemeler*. II. Verimlilik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Milli Prodüktivite Merkezi, Ankara.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 103-113.

- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çayır, N. ve Gökbulut, Ö. (2015). Yaratıcı Drama Yöntemi İle Öğretmen Yeterliklerinden Kişisel Gelişim Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 253-270.
- Çelikkaya, T. ve Koç, İ. (2015). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilikleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 199-222.
- Çeltik, Ç. (2020). *Motivasyonun İş Sağlığı ve Güvenliği Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İş Sağlığı ve Güvenliği Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Çetingöz, D. (2014). Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Etkinliklerini Uygulamaya Yönelik Yeterlik Algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 453-467.
- Çetinkaya, T. (2019). *İngilizce Öğretiminde Drama Yönteminin Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer Eğitimi Temelli Drama Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değerleri Kazanmalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Çoban, H. (2019). *Drama Temelli Pazarlama Eğitiminin On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Takım Çalışması Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87-99.
- Deniz, M. (2005). *İşletme Yönetiminde Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Dilek, B. (2019). *Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinlikler Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Durna, A. (2019). *Personel Memnuniyetinin İş Verimliliği Üzerine Etkisi: Özel Hastane Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eski, B. (2019). *Türkiye’de Yaratıcı Drama Yöntemiyle Dil Eğitimi Konulu Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. ve Fulton, C. R. (2003). Effects of Creative Drama on Self Concept, Social Skills and Problem Behavior. *Journal of Educational Research*, 96, 131-139.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gizli Tabaklar, B. (2019). *Ücretli Çalışan Mimarların Motivasyon ve Verimlilik İlişkisinin Değerlendirilmesi: Antalya İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Antalya.
- Gönen, M. (2002). *Çocuk Eğitiminde Drama ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon.
- Gülakan, H. (2019). *Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları Dersinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Rize.
- Güler, M. (2015). *Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri ve Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- Hagemann, G. (1995). *Motivasyon El Kitabı*. İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Hodgetts, R., M. ve Luthans, F. (2000). *International Management*. New York: McGraw-Hill.
- İleri, H. (1999). Verimlilik, Verimlilik ile İlgili Kavramlar ve İşletmeler Açısından Önemi. *Selçuk Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu Dergisi* (2), 9-24.
- İlhan, T. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İyigün, S. (2007). *Hastanelerin Toplu Beslenme Servislerinde İş Verimliliğinin Ölçülmesi ve Bunu Etkileyen Bazı Etmenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom Teacher's Perceptions and Uses of Creative Drama. *Youth Theatre Journal*, 8(4), 21-26.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.
- Kara, M. A. ve Seyhan, M. (2016). Verimlilik Kavramı ve İşletmelerde Verimliliğin Önemi: AKFA Çay Fabrikası Örneği. *International Journal of Academic Value Studies*, 2(3), 161-169.
- Kara, Z. (2015). *Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalışma Motivasyonuna Olan Etkisi ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Karadağ, B. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarına Metaforik Alguları Doğrultusunda Yaratıcı Drama Yöntemiyle Demokratik Değerlerin Kazandırılması*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kereks, J. ve King, P. K. (2010). The King's Carpet: Drama Play in Teacher Education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- Keser, A. (2019). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Kocaeli, Umuttepe Yayınları.
- Kheirkhah, M., Masrour, M. J., Sefidi, M. ve Jalal, E. J. (2018). The Relationship between Job Motivation and its Dimensions with Organizational Commitment and its Dimensions in Midwives of Sanitary and Therapeutic Centers, Arak University of Medical Sciences, 2017. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(2), 368-373.
- Kına, B. (2018). *İşletmelerde Kişiler Arası İletişim, İş Verimliliği ve İş Doyumu Değerlendirme Ölçeği Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İş Güvenliği ve Sağlığı Anabilim Dalı, İzmir.
- Koçak, Z. K. (2018). *Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Çalışanların İş Verimliliği Arasındaki İlişki v Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Aksray Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Aksray.

Koçyiğit, D. (2015). *Motivasyon ve Verimlilik Arasındaki İlişki: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Kurt, C. (2018). *9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya Ünitesinin Drama Yöntemiyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.

Macdonald, P., Kelly, S. ve Christen, S. (2019). A Path Model of Workplace Solidarity, Satisfaction, Burnout, and Motivation. *International Journal of Business Communication*, 56(1), 31-49.

McCaslin, N. (1984). *Creative Drama in The Primary Grades*. London; Longman Press.

McCaslin, N. (2016). *Sınıf İçinde ve Dışında Yaratıcı Drama*. (P. Özdemir Şimşek Ed. Çev.). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı*. Ankara: YA-PA.

Morgan, A. (1975). Drama and Teacher Education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 3(3), 40-43.

Nakaş, R. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Altındağ İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

Oğuz, A. (2015). *Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Oğuzhanoglu, N. (2013). *Psikodrama Rehberi*. İstanbul: Nobel.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onur, H. Ö. (2016). *Yaratıcı Dramada Forum Tiyatro Tekniği Kullanılmasının Annelerin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ormancı, Ü., ve Şaşmaz, Ö. F. (2010). Dramanın İlköğretimde Kullanılabilirliğine Yönelik Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 169-191.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama-Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. Ankara: Nobel.
- Önen, S. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 43-64.
- Özden Ercan, G. (2019). *Yaratıcı Dramanın Sınıf Ortamındaki Etkileşim Örüntüsüne Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Özgen, P. ve Yalçın, P. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Öztürk, A. (2007). *İlköğretimde Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pehlivan, E. S. (2019). *Mobil Anaokuluna Devam Eden Çocuklara Uygulanan Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Pritchard, K. C. (2008). *Work Motivation Past, Present and Future*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Robbins, S., P. (1997). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Sağlam, T. (2014). *MEB Müfredatına Göre Hazırlanmış Liseler İçin Drama*. Ankara: Altın Anahtar.
- Salihoğlu, A. K. (2019). *Bilgi Teknolojileri Alanındaki Gelişimlerin Verimlilik ve Ürün/Hizmet Kalitesi Üzerindeki Etkileri: Hava Yolu Şirketinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- San, İ. (1990). Eğitimci Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-584.
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayımlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Selen, U. (2016). *Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği*. Doktora Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Sonkaya, M. (2019). *Lise Öğretmenlerinin Drama Yöntemine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Suiçmez, H. (2013). Verimlilik Ekonomisi ve Politika Arayışları. *Verimlilik Dergisi*, 1(4), 33-77.
- Şencan, H. (2007). *Sosyal ve Davranışsal Bilimlerde Bilimsel Araştırma*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Şentürk Tosun, S. (2020). *Sanat Akımlarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

- Şimşek, M. (2004). *İş Hayatında Mükemmellik*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Tan, E. (2020). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Annelerin Özyeterlik Becerileri ve Bebeklerinin Sosyal-Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitim Anabilim Dalı, Karabük.
- Tedik, S. E. (2019). *Adölesanlarda Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaratıcı Drama Eğitiminin Sağlık Denetim Odağı ve Sigara Algısına Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topalca, S. (2019). *Drama Yönteminin Dislekside Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Toprak, M. (2002). Verimlilik Bir Yaşama Biçimi, Bir Kültürdür. *Executive Excellence Dergisi*, 63, 12-16.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88(1), 87-108.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Ünsar, A. S., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Üstündağ, T. (1997). The Advantages of Using Drama as a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages*,

Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3), 1079-1100.

- Vural R. ve Somers J. (2012). *İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem.
- Yalçın, M. (2020). *Çalışanların Motivasyonlarının Performanslarına Etkisi: Beylikdüzü'ndeki Özel Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun İş Verimliliği Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, İ. N. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, H. M. (2019). *Rekabetçi Tutum Ölçeğinin Çalışanların İş Verimliliği Üzerine Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Kırklareli.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı; Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim Anabilim Dalında, Yüksek Lisans öğrencisi Samira BEDAK tarafından yapılmaktadır. Bu anket, “**Eğitim Kurumlarında İş Verimliliğini Drama Yöntemiyle Artırmaya Yönelik Mesleki Motivasyon ve Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi**” başlıklı çalışmasının verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenen, anket formunda yer alan soruları samimi ve eksiksiz bir biçimde yanıtlamanız beklenmektedir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca belirtilen araştırma kapsamında kullanılacak olup, gizlilik esastır. Araştırmamıza verdiğiniz destek için teşekkür ederim. Saygılarımla.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 21 - 30

☐ 31 - 40

☐ 41 - 50

☐ 51 - +

3. Mezuniyet durumunuz:

☐ Yüksekokul

☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

4. Kıdeminiz:

☐ 1 - 5

☐ 6 - 10

☐ 11 - 15

☐ 16 - 20

☐ 21 - +

5. Drama eğitimleri hakkında bilgi sahibi misiniz? Drama eğitimi durumunuz:

☐ Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik ders aldım.

☐ Drama ile ilgili MEB kapsamında hizmet içi eğitim programına katıldım.

☐ saat drama kursu aldım.

☐ Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım.

☐ Diğer (lütfen belirtiniz)

6. Derslerinizde drama yöntemini kullanma durumunuz:

☐ Drama yöntemini derslerimde kullanırım.

☐ Drama yöntemini derslerimde kullanmayı planlıyorum.

☐ Drama yöntemini eskiden derslerimde kullanmışım.

☐ Drama yöntemini derslerimde kullanmayı düşünmüyorum.

Ek 2. Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yaratıcı drama alanıyla ilgili yayınları okumayı severim.					
2	Dramanın tam bana göre bir alan olduğuna inanırım.					
3	Drama çalışmalarından sonra kendimi rahatlamış hissedirim.					
4	Drama eğitimi kişiye güven duygusu kazandırır.					
5	Drama çalışmaları insanı daha iyimser kılar.					
6	Dramanın ancak yaşayarak anlaşılabilceğine inanırım.					
7	Drama lideri olmanın zevkli bir iş olduğuna inanırım.					
8	Drama çalışmaları mimik ve jestlerle birlikte kişinin bedenini daha etkili kullanmasını sağlar.					
9	Drama alanıyla ilgili çokşey öğrenmek isterim.					
10	Drama kişinin daha spontan olmasını sağlar.					
11	Yaratıcı drama eğitimi kişinin yaşamdaki ayrıntılara dikkat etmesini sağlar.					
12	Dramada grupla paylaşma duygusunu yaşamaktan hoşlanırım.					
13	Drama alanında kendimi başarılı bulurum.					
14	Drama çalışmalarını eğlenceli bulurum.					
15	Drama eğitimi bedensel ifade gücümü etkilemez.					
16	Yaratıcı dramanın kişiyi geliştireceğine inanmam.					
17	Yaratıcı drama eğitimi almaktan doyum sağlarım.					
18	Drama eğitimi empati kurma (başkalarını anlama) becerisini artırır.					
19	Dramada oyun oynamak bana haz verir.					
20	Drama eğitimi kişiyi daha girişken yapar.					
21	Drama kişinin kendisini olduğu gibi kabul etmesini sağlar.					
22	Drama kişinin başkalarına karşı önyargılarını azaltır.					
23	Drama eğitimi kişinin iletişim kurma becerilerini artırır.					
24	Drama eğitimi kişinin dokunma yetisini geliştirir.					
25	Yaratıcı drama eğitiminin kişinin duyarlılığını artıracığına inanırım.					
26	Drama çalışmalarında kişi kendini gerçekleştirebilmektedir.					
27	Drama eğitimi sayesinde kendimi tanıdığımı söyleyebilirim.					
28	Drama atölyesinde kişiler birbirlerinin düşüncelerine değer verirler.					
29	Drama eğitiminin kişinin yaratıcılık yeteneğini geliştirdiğine inanırım.					
30	Herşey yaratıcı drama çalışmalarının konusu olabilir.					

EK 3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çalıştığım okulda almış olduğum drama eğitimine uygun olan bir iş yaptığımı düşünüyorum.					
2	Okul yöneticilerine fikirlerimi ve sorunlarımı daima iletme fırsatı bulabiliyorum.					
3	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
4	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
5	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.					
6	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
7	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımın yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
8	Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
9	Yemek, çay, kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					
10	Çalıştığım okul hakkında konuşurken genellikle “biz” ifadesini kullanırım.					
11	Okulumuzun fiziksel imkanlarının (temizlik, ısıtma, soğutma vb.) yeterli olduğuna inanıyorum.					
12	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması, işe isteyerek gelmeme neden oluyor.					
13	Okulumuzda konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer ve konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
14	Okulumuzda yeterince mesleki eğitim ve gelişme imkanları sağlanmaktadır.					
15	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					

EK 4. Öğretmen İş Verimliliği Ölçeği

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mesleki yenilikleri, sınıftaki uygulamalarımda kullanırım.					
2	Çalışma ortamında zamanımı etkili kullandığımda kendimi mutlu hissedirim.					
3	Mesleki gelişimim için, bilimsel etkinlikleri (kongre, kurs, seminer vb.) takip ederim.					
4	Okulumda daha verimli olabilmek için kendimi geliştiriyorum.					
5	Okulda performansım ile ilgili geri bildirim alıyorum.					
6	Okulumuzun çalışma ortamı, verimli çalışmama olanak sağlıyor.					
7	Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.					
8	İşimi yaparken, israfı önlemeye çalışırım.					
9	Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.					
10	Okulumuzda eğitimlerle verilen bilgilerin, çalışırken uygulanma olanağı bulunması verimliliği arttırmaktadır.					
11	Okulumuzdaki alınan kararlara öğretmenlerin katılım sağlaması verimliliği olumlu yönde etkilemektedir.					
12	Öğretmenlerin fikirlerini özgürce yöneticilerine ifade edebilmesi verimliliği olumlu olarak etkilemektedir.					
13	Okulumuz öğretmenleri işini zamanında ve gerektiği gibi yapmaktadır.					
14	İş arkadaşlarımla aramızdaki iletişimin iyi olması verimliliğimizi arttırmaktadır.					
15	İşimi yaparken kendime olan güvenim arttıkça iş verimim de artmaktadır.					

Ek 5. Ölçek Kullanım İzni



Ek 6. Tebriz Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Anket Uygulama İzni



جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

شماره: ۹۹۰۲۲۵-۰۱۲

تاریخ: ۹۹/۰۲/۲۵

موضوع: اجازه تحقیق و پخش پرسشنامه در بین معلمان

آقای/خانم سمیرا بذاک پیرو درخواست شما مبنی بر اجازه تحقیق و پخش پرسشنامه در بین معلمان ابتدائی مدارس وابسته به این اداره کل-شهر تبریز- با این موضوع موافقت بعمل می آید. شایسته است نتایج تحقیقات خود را با این اداره کل به اشتراک بگذارید. توفیق روزافزون شما را از خداوند منان مسئلت داریم.



مدیر اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

از طرف اگرمی

آدرس: تبریز - خیابان ارتش جنوبی - خیابان نیروی انتظامی

فکس: ۰۴۱۳۵۵۶۶۷۹۹

تلفن: ۰۴۱۳۵۵۶۹۹۹۲-۶



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..