



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Övünç ERDEVECİLER

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç.Dr. Velittin BALCI**

**ANKARA
2016**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN
SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
LİDERLİK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Övünç ERDEVECİLER

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç.Dr. Velittin BALCI**

**ANKARA
2016**

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Övünç ERDEVECİLER

Tarih:

İmza:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Spor Bilimleri Anabilim Dalında Övünç Erdeveciler tarafından hazırlanan
‘Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik
Becerileri Üzerine Etkisi’’adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK
LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ İLE KABUL EDİLMİŞTİR.

Tez Savunma Tarihi: 29.06.2016

İmza

Doç. Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU

Gazi Üniversitesi

Jüri Başkanı

İmza

Doç. Dr. Oğuz Özbek

Ankara Üniversitesi

Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Velittin BALCI

Ankara Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza

Prof. Dr. Zafer KARAER
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Şekiller	viii
Çizelgeler	ix

1.GİRİŞ

1.1. Liderlik	2
1.2. Liderlik Kuramları	5
1.2.1. Klasik Liderlik Kuramları	6
1.2.1.1. Özellikler Kuramları	6
1.2.1.2. Davranışsal Kuramlar	7
1.2.1.2.1. Kurt Lewin'in Klasik Ayrımı	8
1.2.1.2.2. Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Araştırmaları	8
1.2.1.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	9
1.2.1.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi	10
1.2.1.2.5. McGregor' un X ve Y Kuramı	11
1.2.1.3. Durumsallık Kuramları	13
1.2.1.3.1. Fred Fiedler'in Liderlik Modeli	13
1.2.1.3.2. Yol-Amaç Teorisi	14
1.2.1.3.3. Hersey-Blanchard'ın Durumsallık Teorisi	15
1.2.1.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli	16
1.2.1.3.5. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı	18
1.2.2. Çağdaş Liderlik Kuramları	19
1.2.2.1. Lider Üye Etkileşim Kuramı	19
1.2.2.2. Vizyoner Liderlik	20
1.2.2.3. Katılımcı Liderlik	21
1.2.2.4. Otantik Liderlik	21
1.3. Öz (Kendi Kendine) Liderlik	22
1.4. Yönetim ve Liderlik	23

1.4.1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	25
1.4.2. Spor Yönetiminde Liderlik	27
1.5. Liderlik Eğitimi	29
1.5.1. Liderlik Eğitimi Uygulamaları	31
1.6. Drama	33
1.6.1. Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemi	35
1.6.2. Eğitimde Yaratıcı Drama İlkeleri	37
1.6.3. Yaratıcı Dramanın Amaçları	38
1.6.4. Yaratıcı Dramanın Aşamaları ve Teknikleri	39
1.6.5. Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri	43
1.6.6. Drama Yoluyla Liderlik Becerisi Gelişimi	45
2. GEREÇ VE YÖNTEM	
2.1. Araştırma Modeli	47
2.2. Araştırmanın Amacı	47
2.3. Araştırmanın Alt Maddeleri	48
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	49
2.4. Ölçme Aracı ve Verilerin Toplanması	49
2.5. Yaratıcı Drama Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması	51
2.6. Verilerin Analizi	52
2.7. Öz Liderlik Ölçeğinin Güvenilirlik Çalışması	53
3. BULGULAR	
3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımlarının İncelenmesi	55
3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımlarının İncelenmesi	58
3.3. Deney Grubundaki Bireylerin Bireysel Değişkenlere İlişkin Ön Test ve Son Test Farklarının İncelenmesi	64
3.4. Kontrol Grubunun Bireysel Değişkenlere İlişkin Ön Test ve Son Test Farklarının İncelenmesi	76

3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Ölçeğin Tamamına İlişkin Son Test Skorları Arasındaki Farklarının İncelenmesi	88
3.6. Deney Grubundaki Bireylerin Son Test ve Kalıcılık Testi Skorları Arasındaki Farkların İncelenmesi	89
4. TARTIŞMA	
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	90
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	91
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	92
4.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Yorum	95
4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	97
4.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	100
4.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	102
4.8. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	106
5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuçlar	108
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	116
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	118
ÖZET	119
SUMMARY	120
KAYNAKLAR	121
EKLER	
EK-1. ÖLÇEK İZİN YAZISI	131
EK-2. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	132
EK-3. ÖZ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	133
EK-4. ANKARA ÜNİVERSİTESİ İZİN YAZISI	135
EK-5. ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI	136
EK-6. DRAMA ATÖLYELERİ	137
ÖZGEÇMİŞ	166

ÖNSÖZ

Bu çalışma yaratıcı drama yönteminin liderlik becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bu anlamda spor yöneticileri, spor bilimciler ve literatüre, faydalı olması düşünülmektedir.

Lisans eğitimimden beri öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, deneyimlerini daima örnek aldığım, eğitimim süresince hoşgörülerini esirgemeyen, her aşamada arkamda duran danışmanım Sn. Yrd. Doc. Dr. Velittin BALCI hocama, beni “Drama” ile tanıştıran ve böyle bir çalışma alanı sunan, tezin başından sonuna her evresinde katkılarını esirgemeyen Sn. Doc. Dr. Oğuz ÖZBEK hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Drama eğitim sürecim boyunca çeşitli kurlarda eğitim aldığım, tezin drama atölyeleri yazım aşamasında fikir danıştığım ve desteklerini esirgemeyen Çağdaş Drama Derneği Drama Lideri Sn. Murat MOROĞLU’na ve atölye yazım konusunda yardımcı olan arkadaşım Sn. Yeşim ORAL’a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın yazım aşamasında benimle bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan ve yol gösteren Sn. Öğr. Gör. Yalçın UYAR’a, süreçte desteğini esirgemeyen Sn. Arş. Gör. Ahmet ATLI başta olmak üzere tüm oda arkadaşlarıma, çalışmamda gönüllü olarak yer alan ve başlangıçtan sona kadar sabırla birlikte drama atölyelerini yürüttüğümüz tüm öğrenci arkadaşlarıma, tezimin istatistiğinde uzman görüşü aldığım Sn. Arş. Gör. Onur ÇAMLI’ya teşekkür ederim.

Benim bugüne gelmemde şüphesiz ki en fazla emeği olan, bana daima yürekten inanan, benim başarılı ve iyi bir bilim insanı olmam için benden maddi, manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tezin düzeltilmesi ve kontrolünü üstlenen çok değerli anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte beni hep anlayışla karşılayan, iyi ve kötü günümde hep yanımda olan, en önemli moral kaynağım ve destekçim sevgili eşim Burçin’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Lider Davranışlarında Etkililik Boyutu	16
Şekil 1.2. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Modeli	17
Şekil 1.3. Dramanın Eğitim Sürecindeki Yeri (Model)	37



ÇİZELGELER

Çizelge 1.1. Özellikler Kuramına Göre Lider Özellikleri	6
Çizelge 1.2. Yapıyı Kurma ve Anlayış gösterme Boyutlarına Dayalı Olarak Gösterilen Dört İşlevsel Liderlik Biçemi	9
Çizelge 1.3. Blake ve Mouton' un Yönetim Tarzı Matriksi	11
Çizelge 1.4. Yol – Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler	15
Çizelge 1.5. Beş Liderlik Biçimi	18
Çizelge 1.6. Lider ve Yönetici Özelliklerinin Karşılaştırılması	26
Çizelge 1.7. Lider ve Yönetici Özelliklerinin Karşılaştırılması	26
Çizelge 2.1. Ölçek Değerleri	50
Çizelge 2.2. Öz Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelerin Dağılımı	50
Çizelge 2.7.1. Ölçeğin Geneli İçin Yapılan Güvenilirlik Çalışması	53
Çizelge 2.7.2. Öz Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları	54
Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları	55
Çizelge 3.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Davranış Odaklı Stratejiler Alt Boyutunda Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımları	58
Çizelge 3.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Doğal Ödül Stratejileri Alt Boyutunda Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımları	61
Çizelge 3.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Alt Boyutunda Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımları	62
Çizelge 3.3.1. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Yaş Gruplarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	65
Çizelge 3.3.2. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Cinsiyete İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	66

Çizelge 3.3.3. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spora Katılım Düzeylerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Testi Sonuçları	67
Çizelge 3.3.4. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spor Yapma Sıklıklarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	69
Çizelge 3.3.5. Deney Gurubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Lisanslı Sporcu Olmalarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	70
Çizelge 3.3.6. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Drama Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	72
Çizelge 3.3.7. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Liderlik Eğitimi Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	73
Çizelge 3.3.8. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara ve Ölçeğin Tamamına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	75
Çizelge 3.4.1. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Yaş Gruplarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	76
Çizelge 3.4.2. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Cinsiyete İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	78
Çizelge 3.4.3. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spora Katılım Düzeylerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	79
Çizelge 3.4.4. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spora Spor Yapma Sıklıklarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	81
Çizelge 3.4.5. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Lisanslı Sporcu Olmalarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	82
Çizelge 3.4.6. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Drama Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	84
Çizelge 3.4.7. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Liderlik Eğitimi Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	85
Çizelge 3.4.8. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara ve Ölçeğin Tamamına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları	87
Çizelge 3.5.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Ölçeğin Tamamına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	88

Çizelge 3.6.1. Deney Grubundaki Bireylerin Son Test ve Kalıcılık Testi Skorları
Arasındaki Farkların İncelenmesine İlişkin “Paired Sample t Testi”
Sonuçları

89



1. GİRİŞ

Galilei “Dünya düzdür ve Güneş Dünya’nın etrafında dönmektedir,” diyerek kendi hayatını kurtarmak için bilimsel olarak kendi doğrularını inkâr ettiğinde kilise çanları bu olayı büyük bir coşkuyla duyururken onun asla fikir ve düşüncelerini söylemekten kaçınmayacağına inanan asistanı büyük bir hayal kırıklığına uğramıştır. Galilei’ ye “Yazık, kahramanı olmayan bir topluma!” diye tepkisini gösterdiğinde ise Galilei “Yanlış!” diye yanıt vermiştir. “Yazık, kahramanlara ihtiyaç duyan bir topluma!” Bu görüşlerin acaba hangisi doğru diye düşündüğümüzde düzenli toplumların lider olmadan varlıklarını sürdürebildikleri fakat yeterince gelişmemiş toplumların sıçrama yapmak için bir kahramana ihtiyaç duyduklarından söz etmek mümkündür (Baltaş, 2002).

1800’lü yıllara kadar liderlik kelimesi İngilizcede yer almamaktadır. Bununla birlikte bilim insanları, liderlik olgusu üzerine yaptıkları ciddi ve derin araştırmalar sonucunda bu kavramın nasıl ortaya çıktığını, insanların nasıl lider olduklarını, liderliklerini nasıl koruyabildiklerini ve etkili liderlik özelliklerini nasıl geliştirdiklerini bulmuşlardır. Liderlik kavramıyla ilgili gizem, bu araştırmaların sonucu olarak ortadan kalktığına göre insanlar artık etkili bir lider olabilmek için ne yapmaları gerektiği konusuna yönelmişlerdir (Gordon, 1997).

Günümüz toplumları, yöneticilerin hal, tavır ve davranışlarını ve en genel anlamıyla yöneticilik tarzlarını sorgularlarken onları kazanılan başarı ya da mevcut sorunların odak noktası olarak görmektedirler. Çoğu kez yöneticilerin örgütteki işleyişin bir numaralı sorumlusu olduğunu görmekteyiz. Özellikle 1960’lı yıllardan günümüze kadar gelen süreç içerisinde sporu çevreleyen kişi, kurum ve kuruluşların gelişmesi sporun endüstrileşmesine zemin hazırlamıştır. Bu gelişmeyi endüstri içinde ayrı ayrı sektörlerin büyüüp gelişmesi olarak değerlendirdiğimizde mevcut

gelişmenin her geçen gün daha da hızlı arttığını ifade etmek mümkündür (Argan ve Katırcı, 2002). Çolakoğlu (2005), organizasyonları oluşturan örgütlerde başarıya ulaşmanın ön koşulunun bilimsel bir takım yöntemlerin kullanımına bağlı olduğundan ve aynı zamanda dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip yönetici ve liderlerin öncülüğünde ancak ve ancak planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşebileceğinden bahsetmiştir.

Belirtilen bu koşullar değerlendirildiğinde spor yöneticilerinin de liderlik davranışı göstermelerinin zorunlu bir davranış olduğu ortadadır. Kaldı ki yöneticilik ve spor yöneticiliği kavramlarının aslında aynı amaca hizmet ettiği düşünülürse liderlik ihtiyacını spor örgütleri de karşılama isteğinde olacaklardır.

1.1. Liderlik

Liderlik kavramına baktığımızda içeriğinin bir hayli karmaşık ve derin olduğunu görüyoruz. Öyle ki birçok araştırmacı bu kavramın insanlık tarihi kadar eski olduğundan da bahsetmiştir. İnsanların sosyal varlıklar olmalarının yanında içinde bulundukları grupları yönetme istekleri ve onları hedeflerine ulaştırabilecek liderlere ihtiyaç duymaları kabul gören bir olgudur. İnsanlar gruplar halinde yaşamaya başladıkları andan itibaren hep bir düzen arayışı içinde olmuşlardır. Bu bilimsel gerçek, kavramsal olarak liderliğin eski çağlardan beri varlığını desteklemektedir (Eren, 1996; Akt; Uluköy ve ark., 2014).

Akyüz (2002), liderliğin başarıya ulaşmada bireyler için önemi çok büyük olduğundan eski çağlardan itibaren tartışılan, araştırılan bir kavram olmaya devam ettiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Tengilimoğlu (2005), liderlik kavramının bu kadar çok araştırılmasının nedenlerinden birkaçının amaç ve hedef birliğinin herkes

tarafından kolaylıkla sağlanamayacağı ve bu anlamda örgütleri harekete geçirecek liderliğin çok önemli ve tartışılan bir kavram olduğunu ifade etmiştir.

Liderlik tanımlarının kavramına bakıldığında, bu kavram üzerinde çalışan kişi kadar farklı liderlik tanımı olduğu görülmektedir (Stogdill 1974; Akt; Uğurluoğlu, 2010). Yine Bakan ve Büyükbeşe (2010), 20. Yy.' da 5000 adet çalışma ve 350 adet lider tanımı yapıldığını ifade etmiştir. Bu ve bunun gibi tanımlar ve literatürü oluşturan çalışmalar, liderlik kavramına ait pek çok yaklaşımın ortaya çıkmasına katkı sağlamış, aynı zamanda kavramın çerçevesinin derinlemesine çizilmesine yardımcı olmuştur. Aşağıda liderlik tanımlarına ilişkin kronolojik gelişim sıralanmıştır (Erçetin, 2000);

- 1902, C.H.Cooley: “Liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir”.
- 1906, E.F. Mumford: “Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır”.
- 1911, F.W.Blackmar: “Liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir”.
- 1921, E.L.Munson: “Liderlik, en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir”.
- 1924, F.S.Chapin: “Liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir”.
- 1927, L.L.Bernard: “Liderlik, grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir”.
- 1930, C.M.Bundel’a: “Liderlik, insanları ikna ederek, onları istediklerini yaptırabilme sanatıdır”.
- 1935, C.E.Kilbourne: “Liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koymaktır”.
- 1939, T.R.Phillips: “Liderlik, amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir”.
- 1942, N.Copeland: “Liderlik, insanları fiziksel, duygusal, zihinsel olarak etkileyebilme sanatıdır”.

- 1948, I.Knickerbocker: “Liderlik, grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir iliksidadır”.
- 1950, R.M.Stogdill: “Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir”.
- 1955, H.Koonetz & C.O'Donnell: “Liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir”.
- 1960, G.Terry: “Liderlik, grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir”.
- 1964, J.Lipham: “Liderlik, örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır”.
- 1968, R.Dubin: “Liderlik, yetki kullanarak kararlar alabilmektir”.
- 1974, R.M.Stogdill: “Liderlik tanımları on başlıkta toplanmaktadır:
 1. Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
 2. Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
 3. Uyuma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
 4. Etkinin kullanılması olarak liderlik,
 5. Eylem ve davranış olarak liderlik,
 6. İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
 7. Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
 8. Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
 9. Farklılaşan bir rol olarak liderlik,
 10. Başlatıcı olarak liderlik”.
- 1978, D.Katz & R.L.Kahn: “Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamaya yöneltmenin ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır”.
- 1986, R.R.Krausz: “Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç seklidir”.
- 1991, E.Jaques & S.D.Clemnt: “Liderlik, birden çok sayıda kişiyi tüm bağlılık ve yeterlilikleriyle, ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir”.

- 1992, W.Pagonis: “Liderlik, insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir”.
- 1993, T.J.Kowalski & U.C.Reitzig: “Liderlik, karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir”.
- 1994, R.Heifetz: “Liderlik, farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilmektir”.
- 1995, R.T.Ogawa & S.T.Bossert: “Liderlik, örgüt üyelerinin etkileşim görüntülerini olaylara bağlı olarak anlamlı kılıp, şekillendirmektir”.
- 1996, G.R.Sullivan & M.V.Harper: “Liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünölmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır”.
- 1997, K.Gallagher: “Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir”.

Yapılan bu ve bunun gibi liderlik tanımlarının gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitlenmeye devam edeceği açık ve kaçınılmazdır.

1.2. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramının bu kadar çok tartışılan bir konu olmasının bir sebebi de dönemsel farklılıkların oluşturduğu ihtiyaçların önceki bilgilerle karşılanamayacak düzeyde olması olabilir. Kronolojik olarak bakıldığında yirminci yüzyılın başlarında liderde aranan özellikler sadece karizmatik özelliklerden ibaretken 1930'lara gelindiğinde yaş, boy, kilo gibi fiziksel özellikler, eğitim ve görevde yükselme gibi sosyal özellikler, kendine güven gibi kişilik özellikleri kendini göstermeye başlamıştır. 1940-1960 arası yıllarda liderde davranış özelliklerini, etkili iletişim şekillerini, çalışanlarla olan ilişkilerin kuvvetliliğini ön plana çıkarırken 1960-1980

arasındaki yıllarda ise liderde sürekli değişimler karşısında yeni durumlara adapte olabilen durumsallık yaklaşımının hâkim olduğu görülmektedir. Son olarak da 1978-1980 sonrasında çağdaş liderlik yaklaşımları hâkim olmuştur (Aksaraylı, 2015). Genel olarak klasik liderlik kuramları üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar (Zel, 2001);

- Özellikler Kuramı (M.Ö.450- 1940),
- Davranışsal Kuramlar (1940–1960 arası),
- Durumsallık Kuramları (1960 - 1980).

1.2.1. Klasik Liderlik Kuramları

1.2.1.1. Özellikler Kuramı

Liderlik konusunda geliştirilmiş ilk yaklaşım, özellikler yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temelini; liderliğin bir takım bireysel özelliklerinden ötürü var olduğu ve bu özelliklerin başka üyelerde bulunamayacağı, liderin özel olduğu düşüncesi oluşturur. Bu yaklaşım aynı zamanda liderin grup üyelerinden farklılığını da kabul eder. Bu özellikler Çizelge 1.1.'de yer aldığı gibi cinsiyet, zeka, güven verme, bilgi, insan ilişkileri, kendine güven, doğruluk vb. özelliklerdir (Koçel, 2010).

Çizelge 1.1. Özellikler Kuramına Göre Lider Özellikleri

Fiziksel Özellikler	Kişisel özellikler	Yetenek	Sosyal Beceriler
Boy	Uyum sağlama	Zeka	İşbirliği Sağlama
Ağırlık	Normallığı ayarlama	Yargı ve Kesinlik	Yönetim yeteneği
Güçlülük	Saldırganlık ve hakkını arama	Bilgi	Yardımlaşma
Yaş	Üstünlük	Akıcı konuşma	Popülerlik ve prestij
Fiziksel Olgunluk Belirtileri	Duygusal Denge ve Kontrol		Sosyal olma
Sağlık Durumu	Bağımsızlık		Sosyal paylaşım
Yakışıklılık	Orijinallik ve yaratıcılık		Nezaket ve diplomasi
	Kişisel Bütünlük		
	Özgüven		
	Dürüstlük		

Kaynak: SCHERMERHORN R. John, HUNT G. James, OSBORN N. Richard (1997)

“Özellikler yaklaşımı”, grup içinde bu özellikleri taşıyan diğer kişilerin var olması ya da liderlik yapan kişilerin bu özellikleri taşıyamaması anlamında yetersiz kalmış ve liderin sahip olduğu özellikler yerine davranışlar araştırılmaya başlanmıştır (Arıkan, 2001).

1.2.1.2. Davranışsal Kuramlar

Lider davranışlarına ilişkin liderlerin ne yaptıkları ve nasıl davrandıklarıyla ilgili sorulara aranan cevaplar, davranış odaklı yaklaşımçıların odak noktasını oluşturmuştur (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Davranışsal kuramlara göre liderler izleyenlerinin örgüt içi gayretlerini desteklemeli, aynı zamanda onların bireysel değerlerini gözetir şekilde davranmalıdır (Zel, 2001).

Davranışsal kuramların -özellikler kuramıyla kıyaslandığında- üç faydası olduğu söylenebilir. Bunlar (Zel, 2001):

- Özellikler kuramındaki gibi sadece biçim olarak bir takım liderlik özelliklerinin incelenmesinden ziyade diğer biçimsel olmayan liderlerin ortaya çıkmasını sağlar,
- Liderlik tanımları iyi yapılabilirse liderlik davranışları eğitim yoluyla kişilere kazandırılabilir,
- Lider ile takipçilerinin davranış boyutlarını detaylı olarak izleme imkanı yaratır.

Davranışsal kuramların gelişmesi, farklı uygulama tarzları ve farklı teorik çalışmaların eşliğinde gerçekleşmiş ve bu durum çeşitli liderlik tarzlarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Zel, 2001).

1.2.1.2.1. Kurt Lewin'in Klasik Ayrımı

Kurt Lewin ve ark., 1930'larda on yaşındaki erkek çocuklardan oluşan gruplar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda "otoriter", "demokratik" ve "müdahalesiz" olmak üzere üç liderlik davranışı üzerinde durmuşlardır (Alganer, 2002). Araştırma sonuçları göstermiştir ki belirtilen liderlik tiplerindeki davranışlar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

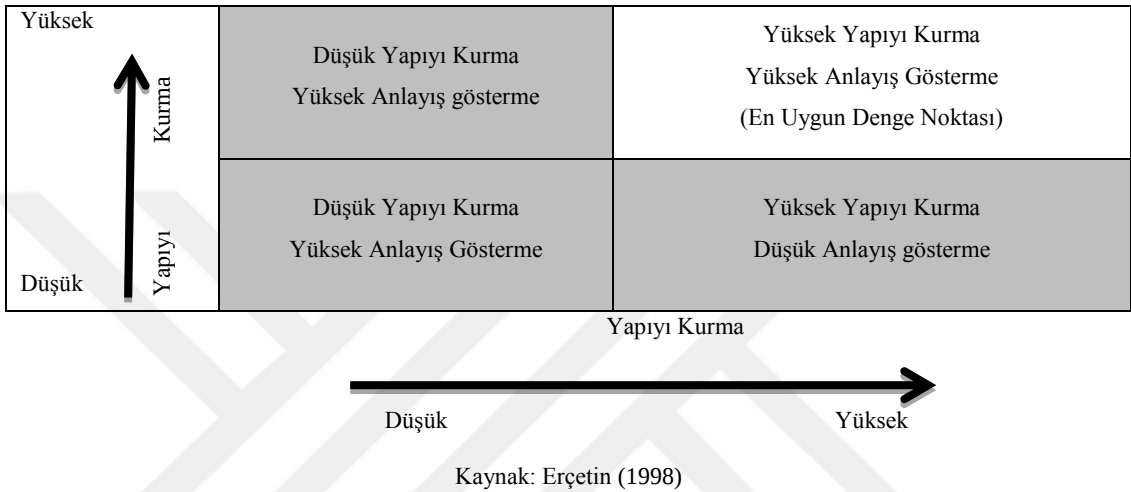
Demokratik davranış sergilemek, yapısal bir unsurun değil öğrenmenin bir ürünüdür ve bu çalışmaların önemi bu bağlamda ortaya çıkmıştır. Lewin, bir yönetim örgütünün kısa süre verimliliğinden ziyade uzun süreli verimliliğinin göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsetmiştir (Akçakaya, 2010). IOWA Çalışmaları (1939), bilimsel yöntemler kullanılarak incelenen ilk liderlik çalışması olması itibariyle önem taşımaktadır (Luthans, 1989).

1.2.1.2.2. Ohio Eyalet Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Ohio State Araştırmaları, bireylerin bir grubu veya organizasyonu yürütürken nasıl davrandıklarını ortaya çıkarmak amacıyla başlamıştır. Bu araştırmanın başlangıcı 1945'li yıllara denk gelmektedir. Yapılan bu araştırmalar sonunda yaklaşık 1800 kadar liderlik davranış biçimi ortaya konmuş ve daha sonra bu rakam 150 civarına kadar indirilmiştir. Kalan davranış biçimlerinin soru formatına uygun hale getirilmesiyle de "Liderlik Davranış Tanımlama Anketi" oluşturulmuştur. Farklı alanlardan bir araya gelen araştırmacılar mevcut toplum örgütleri ve pek çok öğrenci toplulukları üzerinde çalışmışlardır. Liderleri izleyenlere bu çalışma kapsamında liderin davranış biçimleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan tüm bu çalışmaların sonunda lider davranışlarının iki başlık altında toplandığından

bahsetmek mümkündür. Bu başlıklar Çizelge 1.2.’de belirtildiği gibi “Yapıyı Kurma” ve “Anlayış gösterme” adı altında ifade edilmiştir (Stogdill 1974; Akt; Northouse, 2007).

Çizelge 1.2. Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına Dayalı Olarak Gösterilen Dört İşlevsel Liderlik Biçemi



1.2.1.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Üniversitesinin yaptığı çalışmaların devam ettiği sırada 1947 yılında Michigan Üniversitesinde, Rensis Likert yönetiminde yapılan çalışmalarda “verimlilik”, “iş tatmini”, “personel devir hızı”, “örgütsel şikayetler”, “maliyet”, “motivasyon” gibi ölçütler kullanılmıştır (Chou 2002; Akt., Erkutlu 2014).

Likert ve yardımcıları, yaptıkları çalışmalarda lider davranışlarını iki kategoride ele almışlardır. Bunlardan biri iş odaklı liderlik diğeri ise iş gören odaklı liderliktir. Araştırmaların sonucunda iş gören odaklı liderlerin üretim gücü daha yüksek çalışanlara sahip oldukları ve daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna

karşılık işe yönelmiş liderler, çalışanlarını bir makine gibi görmektedirler. Bu tip liderler sıkı birer denetleyicidir ve en küçük bir hatada çok ciddi cezalara başvurabilmektedirler. İşçiye yönelik liderlerin gruplarında daha yüksek morale sahip çalışanlar olduğu görülmüştür. Bunun da üretim gücünü arttırdığı gözlenmiştir (Erkutlu, 2014).

Michigan Üniversitesinin çalışmalarında bir takım tartışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada liderlikten daha çok yönetim fonksiyonları ön plana çıkarılmıştır. Her örgütün bu modeli kullanamayacağından ve örgütün geneline ilişkin mutluluğun sağlanmasının güç olacağından, hatta pek mümkün olmayacağından bahsedilmiştir. (Eren 2004; Akt., Karadağ, 2013).

1.2.1.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi

Teknas Üniversitesi araştırmalarını yapan Blake ve Mouton, Ohio çalışmalarının görüşlerine benzer fikirleri savunmaktadırlar. Bu fikirler temelde beş ana liderlik biçimini ortaya koymaktadır. İnsana ilgi ve işe ilginin yatay ve dikey eksene yerleştirilmesiyle ortaya çıkan beş liderlik biçimi Çizelge 1.3.'de belirtildiği gibi şu şekildedir:

- A. **Cılız, Korkak Liderlik:** Lider, burada insana ve işe önem vermeyen aynı zamanda da asgari düzeyde iş yapan ve sorumluluktan kaçınan bir görünüm sergilemektedir.
- B. **Şehir Kulübü Üyesi:** Lider, çalışanlarla olumlu ilişkiler gözetirken üretim faktöründe çok fazla etkin rol almayan tutum sergilemektedir.

- C. **Görev Liderliği:** Lider, çalışanlarını sanki bir makine gibi görerek, görev tanımlarını ayrıntılı yapmaktadır. “Üret ya da yok ol” felsefesini kendine vizyon belirlemiştir.
- D. **Orta Yolcu Önder:** Hem astlarını memnun ederken aynı zamanda işverenle arasındaki ilişkileri de gözeterek kendini korumayı hedeflemektedir.
- E. **Ekip Liderliği:** Genel anlamda personelin yönetime ve karar alma sürecine katılımını desteklemektedir. Bu süreçte çalışanların kendini işe adama ve verimli olma ihtiyacında olduğu görüşünü savunmaktadır (Can ve ark., 1995).

Çizelge 1.3. Blake ve Mouton’ un Yönetim Tarzı Matriksi

Yüksek	1.9 Yönetim İnsan İhtiyaçlarını karşılamaya azami dikkat. Rahat ve dostça bir işletme havası ve is temposuna götüren ilişkiler						9.9 Yönetim iş başarma konusunda arzulu kişileri işletmenin amaçları etrafında birleştirerek karşılıklı güven, sevgi ve saygı dayanışması yaratma		
	9								
8									
7				5.5 Yönetim çalışanların moralini tatminkar bir düzeyde tutarak yapılması gereken işlerde beklenen verimliliğe erişme					
6									
5									
4									
3	1.1 Yönetim Sıradan bir işletme üyesi olarak iş yapmak konusunda asgari ölçüde çaba harcamak						9.1 Yönetim İş koşullarını düzenleyerek etkili faaliyet sonuçlarına ulaşma. İnsan unsurunu asgari ölçüde dikkate alma		
2									
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Düşük							Yüksek		

Kaynak: Erkutlu 2014

1.2.1.2.5. McGregor’ un X ve Y Kuramı

McGregor’ un “The Human Side of Enterprise” adlı kitabında ifade ettiği “liderlerin insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları onların göstereceği

davranışı da etkileyecektir” cümlelerden hareketle ortaya çıkan model X ve Y kuramı olarak literatürde yer almaktadır (Eren, 1991).

X kuramı (McGregor, 1960);

- Yönetim, üretken girişimlerin para, araç-gereç, ekipman ve insan gibi unsurlarının organize edilmesinden sorumludur.
- İnsanlara saygı çerçevesinde yönetim; organizasyonun ihtiyaçlarını karşılamak için uygun davranışları düzenleme, onların çabalarını yönetme, onları motive etme, sürecidir.
- Yönetim tarafından aktif olarak müdahale edilmezse, insanlar pasif kalabilirler hatta organizasyonların ihtiyaçlarına direnç bile gösterebilirler. Bu yüzden onların davranışları ödül, ceza ve ikna yöntemleri ile yönetilmelidir. Yönetim, genellikle diğer insanlar aracılığıyla işlerin yapılması olarak özetlenebilir.

Y kuramı (McGregor, 1960);

- Yönetim üretken girişimlerin para, araç-gereç, ekipman ve insan gibi unsurlarının organize edilmesinden sorumludur.
- İnsanlar, doğaları gereği organizasyonun ihtiyaçlarına pasif kalamaz veya direnç gösteremezler. Onlar organizasyon sürecindeki deneyimler sonucunda ancak bu duruma gelebilirler.
- Organizasyonun amaçlarına karşı motivasyon, gelişim potansiyeli, sorumluluk alma kapasitesi, hazır bulunuşluk tüm insanlarda var olan özelliklerdir. Yönetim bu özellikleri onlara kazandırmaz ancak kişilerin kendilerinin bu özelliklerini geliştirmesi ve farkına varmasını mümkün kılabilir.
- Yönetimin temel görevi, insanların kendi çabalarına yönlendirilerek en iyi örgütsel hedeflere ulaşmaları için yönetsel durumları ve yöntemleri düzenlemektir (McGregor, 1960).

X ve Y teorilerinin yöneticiler tarafından kabul edilmesi onların bir takım yönetsel özellikleri savunduğu görüşünü anlamaya yardımcı olur. X teorisini savunan yöneticilerin daha kuralcı ve otokratik tutum sergiledikleri gözlenirken Y teorisini savunan yöneticilerin daha demokratik tarzda bir yöneticiliği benimsediği söylenebilir.

1.2.1.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik konusundaki araştırmalar, belirli bir süreç içerisinde liderlikte başarının sadece liderin özelliklerine ya da davranışlarına anlamda bağlı olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sayede durumsallık yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Çelik, 2003).

Liderliğin sürekli değişen dinamikleri, en iyi ve tek bir liderlik türünün mümkün olamayacağının sinyallerini vermiştir. Bu anlamda 1960'lı yıllardan 1980'lere kadar kabul gören durumsallık yaklaşımında liderlik tarzının sürekli değişebileceği her duruma göre ayrı yönetimsel rollerin ortaya çıkabileceği fikrinin kabul gördüğü ortaya çıkmaktadır (Aksaraylı, 2015).

1.2.1.3.1 Fred Fiedler'in Liderlik Modeli

Durumsallık kuramının mantıklı görünmesinin ardında belirtilen farklı koşullara göre hangi liderlik türünün uygun olacağıyla ilgili çalışmalar oldukça azdır. Fred Fiedler' in çalışmaları bu anlamda en fazla bilinen çalışmalardır. Fiedler her

durumda geçerli bir liderlik tarzı olmadığını savunur. Liderlik tarzları, içinde bulunulan duruma göre değişiklik göstereceğinden öncelikle içinde bulunulan durumları tanımlamak gerekir. Lider ve astları arasındaki ilişkinin derecesi, lider pozisyonuna dayanan yetki derecesi ve işin niteliği bulunulan durumu etkileyen faktörlerdir. Bu üç durumun birleşmesi ile liderin karşısına sekiz farklı durum çıkar ve birinci durum, liderin en etkin olduğu durumken sekizinci durum ise liderin en asgari düzeyde etkililiğini ifade eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

1.2.1.3.2. Yol-Amaç Teorisi

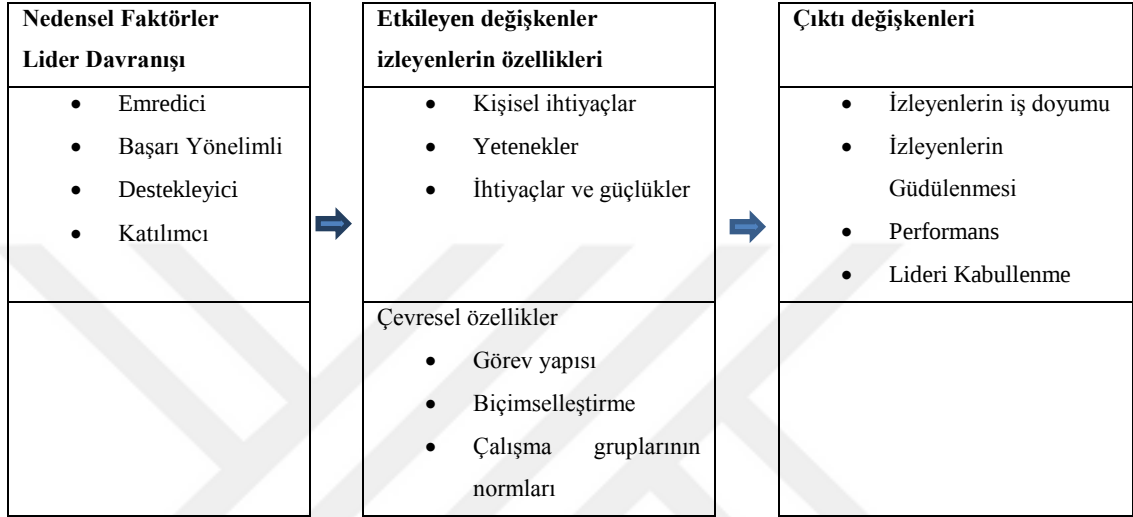
House ve Evans'ın 1970'lerde geliştirdikleri teorinin temelini, lider davranışlarının izleyenlerin “motivasyonu, doyumunu ve başarı düzeylerindeki etkisi” nin açıklanması oluşturmaktadır. Burada iki şekilde motivasyonu artırmadan ve liderin izleyenlerini etkileme sürecinden bahsedilir. Birincisi izleyenleri etkileme becerisi (yol), ikincisi izleyenlerin sonuca verdiği değeri etkileme derecesi (amaç) olarak tanımlanmaktadır (Zel, 1999). Amaç yol teorisinin temelinde dört farklı liderlik davranışıyla çalışanların motivasyonunu artırma amaçlanır. Bunlar;

- **Yönlendirici (emredici) Liderlik;** teknik bilgi verir ve beklentilerini dile getirerek tam uygulama ister.
- **Destekleyici Liderlik;** İhtiyaçlara ve isteklere önem verir, eşit davranmayı ilke edinir ve iletişime açıktır.
- **Katılımcı Liderlik;** İşle ilgili konuları astlarına danışır ve onların fikirlerine önem verir.
- **Başarıya Yönelik Liderlik;** Sürekli astlardan yüksek performans beklerken onlara başarabileceklerine dair güven duyduğunu da dile getirir.

Yapılan araştırmalar bu kuramın çok basit ve iş hayatının karmaşası içinde her durumun ihtiyacına karşılık veremeyecek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca kuramdaki örgütsel belirsizliğin ortadan kalkma ihtimali, çalışanları olumsuz yönde davranmaya yönlendirebilir (Northcraft, 1994). Çizelge 1.4.'de bazı değişkenlere yer verilmiştir.

Çizelge 1.4. Yol – Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler



Kaynak: Hoy ve Miskel 1991

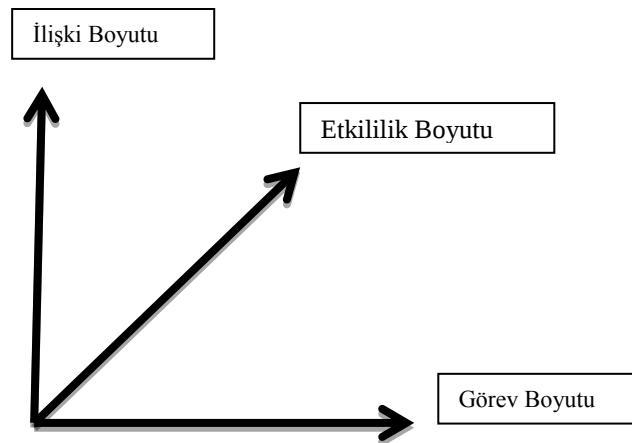
1.2.1.3.3. Hersey-Blanchard'ın Durumsallık Teorisi

Blake ve Mouton'un liderlik modelinden ilham alan Hersey ve Blanchard, genel olarak ilişki ve görev yönelimli liderlik davranışına grubun olgunluk düzeyini de ekleyerek yeni bir kuram ortaya çıkarmışlardır. Olgunluk düzeyinden kasıt, bireydeki tüm özellikleri kapsamamakla birlikte iş ve psikolojik yapı ile ilgili özelliklerle sınırlandırılmıştır. İş olgunluğu ve psikolojik olgunluk ayrı ayrı sınıflandırıldığında iş olgunluğu, kişinin deneyimi ve eğitimi ile ilgiliyken psikolojik olgunluk, başarı ihtiyacını ve sorumluluk alma arzusunu ortaya çıkarmak için güdüleme seviyesini yansıtır (Çelik, 2003).

Bu modelde olgun olmayan iş görenler için lider, göreve yönelik ilişkilere çok daha fazla önem verecek fakat olgunluk düzeyi yükseldikçe hem yüksek ilişki hem de yüksek görev davranışı sergileyecektir. Olgunluk yüksek seviyeye ulaştığında ise lider yüksek ilişki, düşük görev davranışı sergileyerek iş görenlerin karar verme sürecinde aktif olarak rol almalarını sağlayacaktır. Olgunluk en üst seviyede olduğunda ise liderin düşük görev ve düşük ilişki davranışlarıyla işleyiş sürecinin tamamı iş görene bırakılacaktır. Bu “iş göreni gücendirme” denilen kavramı ortaya çıkarır (Celep, 2004).

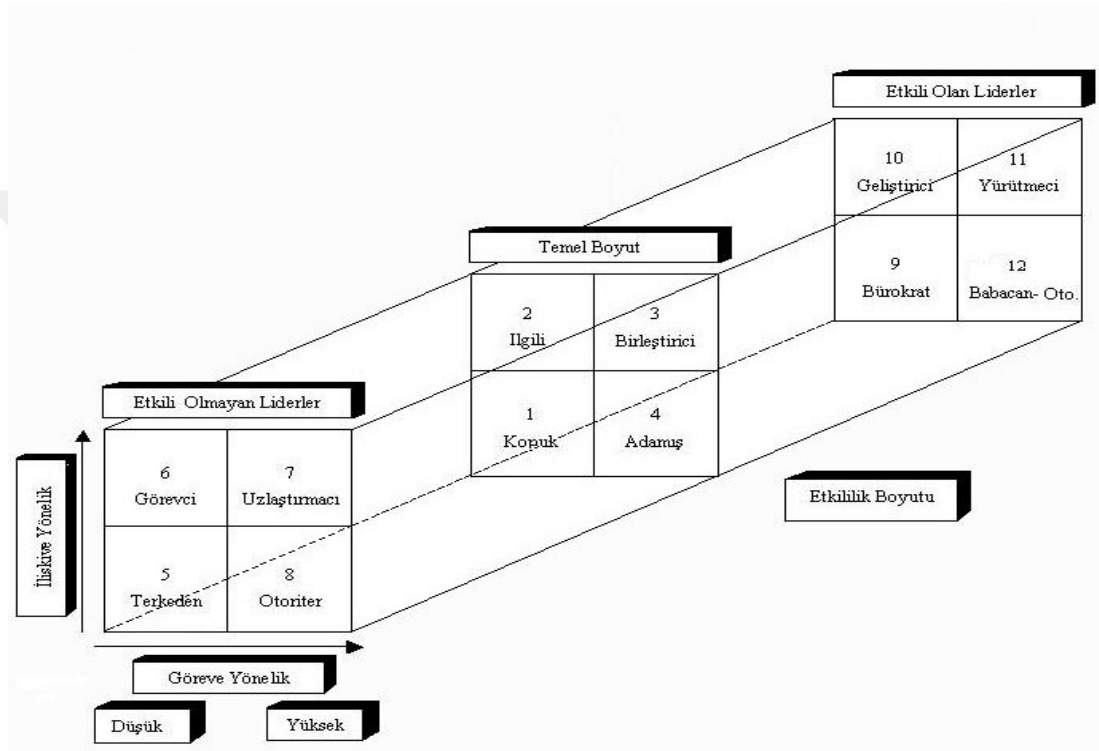
1.2.1.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

Liderliğin iki temel davranış boyutuna üçüncü olarak etkililiği etkileyen William J. Reddin üç boyutlu liderlik kuramında dört temel liderlik türü ortaya atmıştır. Bunlardan ilki “ Düşük görev düşük ilişki” ikincisi “ Düşük görev yüksek ilişki” üçüncüsü “ Yüksek görev düşük ilişki” dördüncüsü ve sonuncusu “ Yüksek görev yüksek ilişki” ‘dir (Owens, 1987).



Şekil 1.1. Lider Davranışlarında Etkililik Boyutu (Eren, 1993;Akt., Ömürgönülşelen ve Sevim, 2005)

Reddin'in teorisinin diğer kuramlardan ayrılan en belirgin artısı, sekiz farklı türde liderlik davranışı ortaya koymuş olmasıdır (Reddin, 1977). Reddin hiçbir yaklaşımın diğerine kıyasla daha üstün ya da etkili olduğunu düşünmemekle birlikte bu yaklaşımların uygulandığı duruma göre etkililiğinin artabileceği ya da tam tersi azalabileceğini savunmaktadır. Reddin'e göre liderlerin başarılı olmasında en önemli pay uygulanan yaklaşımın esnek olmasıdır (Alganer, 2002).



Şekil 1.2. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Modeli (Reddin, 1970)

Reddin'in bu modeli Şekil1.2.'de belirtildiği üzere "Lider özellikleri, lider davranışları ve grup ve durumsal faktörler" olmak üzere üç ana esasa dayanır. Bu modeli açıklamaya ilişkin çok sayıda çalışma vardır fakat bu model ideal lider davranışı üzerinde durduğu için yönetici yetiştirmede kullanılması uygun olacaktır (Lunenburg ve Ornstein 1991; Akt., Çelik 2003).

1.2.1.3.5. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı

1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından ortaya atılan “Karar Ağacı” olarak da bilinen bu model liderin karar vermedeki katılımı üzerinde yoğunlaşmıştır. Durumsallık modelleri arasında değerlendirilen bu model, liderin davranışlarının kafasındaki sorulara ve bu sorulara cevap ararken içinde bulunduğu durum hakkında yaptığı yorumların etkileşimine bağlı olması fikrine dayandırılmış bir modeldir (Sungur, 1997).

Vroom ve Yetton’ un modeli kararın kabulü ve kalitesi olmak üzere iki durumsallık değişkeni barındırmaktadır (Hellriegel, 1986). Kararın kabulü, izleyenlerin kararların uygulanmasına etkin bir biçimde katılımıyla meydana gelebilir. Kararların bu süreç içerisinde yarattığı etki, kararın kalitesini de etkileyecektir. Vroom ve Yetton otokratikten demokrasiğe doğru beş liderlik biçimi Çizelge 1.5.’de belirtmişlerdir (Çelik, 2003).

Çizelge 1.5. Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme sürecine yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük (Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi alır.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek (Demokratik)

Kaynak: Çelik 2003

Vroom ve Yetton'un kuramında sekiz durumsallık sorusuna verilen evet ve hayır şeklindeki cevaplar, beş karar verme biçiminden hangisini tercih edeceğini belirlemede etkili olmaktadır.

1.2.2. Çağdaş Liderlik Kuramları

Çağdaş yönetim yaklaşımlarına bakıldığında bu yaklaşımların 1978 ve sonrasında ortaya çıkan yaklaşımlar olduğu görülür. Etkileşimci ve Dönüşümcü yaklaşımlar, çağdaş liderlik yaklaşımlarının önde gelenlerindendir. Burns "Liderlik" adlı kitabında "etkileşimsel" (transaksiyonel) ve "dönüşümsel" (transformasyonel) liderlik olmak üzere iki liderlik türünü ortaya koymaktadır. Bunların dışında "Kozmopolit liderlik", "İzlemeyi bilen lider", "Öğrenen Lider", "Öğretimsel liderlik", "Vizyoner Liderlik" vb. birçok liderlik türü karşımıza çıkmaktadır (Memişoğlu, 2001).

Dönüşümcü liderlikte lider izleyenlerini telkin yoluyla motive ederken, grupta vizyon ve misyon algısı oluşturur ve amaca uygun davranış sergilenmesini sağlar. Bu liderlik türünde bireyleri kişisel çıkar ve isteklerinden uzaklaştırarak önemli olanın grup çıkarları olduğu gerçeği kabul ettirilir (Bass, 1990).

1.2.2.1. Lider Üye Etkileşim Kuramı

Modern kuramların önde gelenlerinden olan lider üye etkileşim kuramı, etkili liderlik çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Tabak, 2005). Liderlik teorileri, genelde liderin karşılaştığı farklı durumlara nasıl tepki vereceği ve nasıl bir tutum

izleyeceği ile ilgilenirken liderin ve izleyenlerin kişilik özellikleri ihmal edilmiştir. Özetle bu kuram, lider ile izleyenleri arasındaki dikey ilişkileri izlemesi yönüyle diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır.

Lider-üye etkileşim teorisinin temelinde liderin örgütte güvenilebileceği az sayıda izleyeniyle bir takım ilişkiler içinde olması, ilişkiler düzeyinde liderin astlarına verdiği önem ve onlara kazandırdığı statünün artmasına sebep olması yatmaktadır. Bu durum beraberinde göreve bağlılık, daha fazla performans gösterme, sıkı çalışma performansı gibi parametrelerin gelişimini getirecektir. Bu etkileşim türü, yüksek kalite etkileşim olarak tanımlanırken, grup dışı etkileşimde bulunan üyelere ücret karşılığı standart işlerin yerine getirilmesi beklenir. Bu tarzdaki ilişkiler düşük kalite olarak nitelendirilir (Özkutlu ve Ark., 2008).

1.2.2.2. Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı kelime anlamı itibarıyla Latince “videre” fiilinden türetilen uyanık olmak, anlamak, kavrama karşılığında kullanıldığı bir kavramdır. Yönetim alanında vizyon kelimesi ise iyi yöneticileri birbirinden ayıran özelliklerin tamamı olarak ele alınabilir. Vizyon tanımlarından birkaçı şu şekildedir;

- “Örgüte ilişkin düşünülen bir geleceği tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme”
- “Var olan ile olması gerekeni yalın bir gerçeklikle dengeleyebilme”
- “Bilinenden bilinmeyene yönelip gerçekleri, ümitleri, rüyaları, fırsatları kurgulayarak gelecek yaratabilme”
- “Riske girebilme”
- “Kendi kişisel değerleri doğrultusunda çevresini harekete geçirebilmedir” şeklinde belirtilmiştir (Erçetin, 1998).

Vizyon, işletmenin gelecekle ilgili hangi düzeyde olacağını belirleyen bir faktör olmasının yanında liderin kendi görüşüne göre olması gereken bir düşün somut halidir. Vizyoner lider, gelecekteki olayları tahmin etme yetisine sahip ve muhtemel riskleri göze alan kişidir. Yani genel bir ifadeyle mevcut koşulları iyi analiz edip gelecekle arasındaki bağlantıyı iyi kurabilen kişiler vizyoner liderler olarak tanımlanabilir (Doğan, 2001).

Vizyoner liderler, belirlenen vizyonun hayata geçirilmesine katkı sağlar, izleyenlerin ödüllendirilmesi düşüncesini ilke edinir ve tüm üyeler bazında vizyonun korunup korunmadığıyla ilgili çalışanların nabzını tutar (Bennis, 1998).

1.2.2.3. Katılımcı Liderlik

Katılımcı liderlik, otokratik liderliğin aksine izleyenlerin karar vermelerine imkan sağlayan ve doğrudan söz sahibi olmalarına imkan veren yönetim şeklidir. Bu liderlik türünde yönetim yetkisinin astlarla paylaşılması fikri temel alınır. Bu nedenle örgütün amacı, politikaları iş bölümü ile birlikte astların fikir ve düşünceleri doğrultusunda gerçekleşir (Öğretici, 2006).

1.2.2.4. Otantik Liderlik

Otantik liderlik 1990’larda eğitim ve sosyoloji alanlarında kendini gösteren, aynı zamanda yeni bir tartışma başlatan bir kavram olarak yüzünü göstermektedir (Coşar, 2011). Bu kavram İngilizce “authentic” yani “gerçek, hakiki, doğru, orijinal”

gibi anlamları içermektedir. Liderlikte de bu kavramlar çerçevesinde bir yaklaşım otantik liderliği anlamaya yardımcı olacaktır.

Geoge (2003), otantik liderleri sadece başkalarına hizmet eden değil izleyenlerini de güçlendirme düşüncesine sahip olan liderler olarak ifade etmiştir. Bu liderler, diğer liderlik türlerine oranla daha şeffaf bir yönetim tarzı benimsedikleri için izleyenlerinin üzerinde yüksek düzeyde güven duygusu oluşturmaktadırlar (Gardner ve ark., 2005).

Otantik liderliğin gelişmesinde öz farkındalık ve iç disiplin önemli bir yer tutmaktadır. Bu kavramlara ek olarak bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak, şeffaf ilişkiler otantik liderin yansıttığı davranışlardır (Coşar, 2011).

Avolio ve arkadaşları (2004), diğer liderlik türlerinden otantik liderliği ayıran en önemli faktörün olumlu liderliğin merkezindeki temel olduğunu savunmaktadır. Karizmatik, etik ve dönüştürücü liderlik yaklaşımları ile kısmen kesişse de astların tutumlarının daha net açıklandığını belirtmişlerdir. Diğer bir görüş ise otantik liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarının temelini oluşturduğu görüşüdür (Memiş ve ark., 2009).

1.3. Öz (Kendi Kendine) Liderlik

Manz tarafından tanımlanan öz liderlik “kişinin bireysel ve örgütsel başarıyı elde etmesi için bazı bilişsel ve davranışsal stratejileri uygulayarak kendisini motive etmesi, davranışlarını kontrol etmesi, kendini etkileyerek yönlendirme süreci” olarak

ifade edilir. Öz liderlik kendi kendine fayda sağlama düşüncesinin benimsendiği paylaşımcı liderliğin temelini oluşturmaktadır.

Öz liderlik ve paylaşımcı liderlik kavramları çağımızın yeni liderlik anlayışını ortaya koymaktadır. Öz liderlik, çalışanların yetkilendirilmesine imkân tanınması, kendi kendine işleyen örgütlere ağırlık verilmesi ve astların da liderlik yapabilmelerinin önünün açılması için son derece önem arz etmektedir.

Öz liderlikle ilgili son zamanlarda “Çalışanlar için öz liderlik ne zaman cesaretlendirilmelidir” ve “öz liderlik etkili olarak nasıl geliştirilebilir” soruları ortaya çıkmıştır (Pearce ve Mannz, 2005). İlk soru; içinde bulunulan mevcut durumun aciliyeti, çalışanların değişime açık olmaları, yeni fikirlere sahip olmaları ve yaratıcılık düzeyleri, karşılıklı bağlılığın olması ve kargaşa ortamındaki tutum ve davranışlar liderliğin cesaretlendirilmesi ile ilişkilendirilebilir. İkinci soruya ise organizasyonda ödül sistemi oluşturularak ve çalışanların koçluk yapmaları sağlanarak şeklinde cevaplar verilebilir (Pearce ve Mannz, 2005).

Öz liderlik kuramına göre bireyde birtakım davranış değişikliklerinin altında yatan üç farklı stratejinin olduğu ve bunların “Davranış odaklı stratejiler”, “Doğal ödül stratejileri” ve “Yapıcı düşünce modeli stratejileri” olduğu ifade edilmektedir (Doğan ve Şahin, 2008).

1.4. Yönetim ve Liderlik

İnsanın diğer insanlarla olan ilişkilerini inceleyen yönetim, bir takım fonksiyonları içinde bulunduran evrensel ve aynı zamanda konusu insan olan bir

kavramdır. Pek çok yönetim tanımları geçmişten günümüze süregelmiş ve farklı meslek gruplarının farklı tanımları ortaya çıkmıştır. Ekonomistler yönetimi; “toprak, sermaye ve işgücü ile birlikte üretim fonksiyonlarından birisi” şeklinde tanımlarken yönetim bilimciler; “yönetimin birer otorite sistemi” olduğunu belirtirler. Bu kişilere göre yönetilenleri ve yönetenleri iki başlık altında incelemek gerekir, kaldı ki bu başlıkların arasında ortaya çıkan ilişki otorite ilişkisidir (Sunay, 2009).

Tortop ve ark. (2010), yönetimin üç noktada ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlar mevcut durumda yönetimin nasıl olduğu, nasıl olması gerektiği ve ilerde nasıl olacağıyla ilgilidir. Yapılan liderlik tanımlarını çeşitlemek mümkündür fakat asıl değinilmesi gereken konu lidere ihtiyaç duyma nedenleridir ve liderin yönetim içindeki yeridir.

Katz ve Kahn lidere ihtiyaç duyma nedenlerini “Örgütsel Tasarım Eksikliği”, “Değişen Çevresel Koşullar”, “Örgütün İçsel Dinamiği” ve “İnsan Üyeliğinin Doğası” olarak dört başlık altında belirtmiştir (Arıkan, 2001).

Liderlik yöneticiliğe kıyasla daha farklı eylemleri gerektiren bir kavramdır ve dünya genelinde başta büyük ülkeler olmak üzere “aşırı yönetim” fakat “yetersiz liderlik” şeklinde çok sayıda örneğe rastlanır. İyi yönetici demek iyi lider demek değildir. Tabi ki yönetim ve liderlik, içerisinde her ikisine de hizmet eden ortak kavramları barındırır. Yapılacak işe karar verme, insanlarla yetkin ilişkiler kurma ve insanların belirlenen hedefler doğrultusunda çalışmalarını sağlama gibi bu ve buna benzer noktalardan sadece birkaçı örnek olarak söylenebilir. Yöneticilik; istikrar, kalite ve kârlılık olarak ele alınmasına rağmen liderlik; değişimle başa çıkma hatta değişimi yönetme işidir. Askeri yönetimler bazında düşünülecek olursa barış zamanı iyi bir yönetim stratejisinin oluşturulması, savaş zamanında da bu yönetimin başarılı olacağı anlamına gelmez. Kriz ortamı lidere olan ihtiyacı doğurur (Baltaş, 2002).

Askeri alan örneği anlatılmak istenen düşünceyi net ifade etmiş olsa da liderlik, özellikle iş hayatında bu kadar belirgin ve keskin çizgilerle birbirinden ayrılamayacaktır. Çalışma hayatı sürekli bir kargaşa ve çatışmayı bünyesinde barındırır. Bu çatışma alanı, askeri yönetimler örneğinin iş dünyasına uyarlanmış halidir. Savaş kazanmak ülke bütünlüğünü, krizden kurtulmak ya da yeni açılımlarla yola devam etmek organizasyon bütünlüğünü, örgüt bütünlüğünü temsil eder.

1.4.1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

“Yönetici işi doğru yapar, lider doğru işi yapar” sözü liderlik ve yöneticilik arasındaki farklılığı ortaya koyan belki de en bilinen sözdür. Gerek literatürde gerekse iş dünyası veya yönetim alanında rastlanan liderlik ve yöneticilik ayrımına ilişkin bir tanım yapılacak olursa, karmaşık olanla başa çıkabilmek yöneticilik, değişimle başa çıkabilmek liderliktir, şeklinde tanımlanır (Kotter, 1990). Maxwell (1998), lideri yöneticiden ayıran özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

- Liderler günlük krizleri görebilen uzun vadeli öngörülere sahip insanlardır,
- Liderler sadece kendi çalıştıkları bölümlerle sınırlı kalmayıp diğer departmanların işleyişlerini takip eder ve bu departmanlar arası işleyişi kontrol etmek isterler,
- Liderler motivasyona önem veren, şirketin vizyon ve değerlerini paylaşan ve yayan kişilerdir,
- Liderler, güçlü politik becerileri sayesinde tartışmalı durumların üstesinden gelebilen kişilerdir,
- Liderler mevcut durumu kabullenmezler.

Bennis’ den aktaran Arıkan (2001), liderlik ve yöneticilik arasında var olan farklılıkları çizelge 1.6.’da belirtmektedir.

Çizelge 1.6. Lider ve Yönetici Özelliklerinin Karşılaştırılması

Yönetici Özellikleri	Lider Özellikleri
Yöneticidir	Yenilikçidir
Düzeni sürdürür	Farklılık yaratır
Koruyucudur	Geliştiricidir
Sistem ve yapı merkezlidir	Birey merkezlidir
Kontrol eğilimlidir.	Güveni özendiricidir
Kısa bakış açısına sahiptir	Uzun bakış açısına sahiptir
Nasıl ve ne zaman sorularına önem verir	Ne ve niçin sorularına önem verir
Alt yönetsel kademelere bakış	Çevreye bakış
Mevcut durumu kabul etme eğilimi	Mevcut durumu sorgulama eğilimi
Yerleşik normlara uygun iş gören	Kendisinin elemanları
İşi doğru yapan	Doğru işi yapan

Kaynak: Arıkan (2001)

Hinterhuber ve Friedrich (2002), liderlik ve yöneticilik arasındaki farklılıkları bir tabloyla ifade etmiştir. Bu durum çizelge 1.6.'da belirtildiği üzere lider ve yönetici özelliklerinin birbiriyle karşılaştırılması şeklindedir.

Çizelge 1.7. Lider ve Yönetici Özelliklerinin Karşılaştırılması

Yöneticilik	Liderlik
Yaratıcı problem çözme aracı	Fırsatlar karşısında açıkgozlü olmak, hayal ve vizyonu bu
Örnekler içinde çalışmak	fırsatları kendine çevirmede kullanmak
Bir sistem içinde çalışmak	Yeni fikirler üretebilmek
İnsanları ve olayları hareket metot ve tekniklerle	Sistem üzerinde çalışmak
ayarlamak	İnsanlara ilham vermede zorlayıcı olmayan doğal bir
İnsanları birer araç olarak kullanmak	yeteneğe sahip olmak
Yatırımcı davranışlarda bulunmak	İnsanların saygı ve sevgisini kazanmak
	Hizmet davranışlarında bulunmak

Kaynak: Hinterhuber ve Friedrich (2002)

1.4.2. Spor Yönetiminde Liderlik

Chappelet (2011), spor yönetimine bakıldığında küreselleşen spor kavramı ve spor endüstrisi artık kendi dinamiklerini yürüten bir hal almıştır. Sporda yönetim anlayışının disiplin olarak ele alınışı, sporun gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Güncel olarak “iş” tanımlaması içinde yer tutan spor kavramına bakıldığında, son yıllarda katılımcıların bu işe katılmadaki isteklerinin de arttığı ve sadece iş boyutu değil artık sporun bir endüstri olarak varlığını sürdürdüğü görülmektedir (Ekmekçi ve ark., 2012).

Fişek’e göre (1998), “Her yönetimin bir de ideolojisi vardır”. Diğer yönetimler gibi sporun da tarihsel süreçte ideolojilerinden söz etmek mümkündür. Spor, başlangıçta “boş zaman tekeli” kurabilen bir avuç seçkinin eğlenme ve oyalanma aracıydı. Beş bin yıllık süreç boyunca da bu böyle devam etmiştir. Bu araç doğrudan gönüllü örgütlenmelerle yönlendirilirken spor yönetimi kavramı ideolojik olarak vardır, denilemez. Toplumun genel yapısına yönelik gelişen spor kavramlarının sporun ideolojisini yansıtmaması da mümkün değildir. Bu bağlamda spor nerede, ne zaman, nasıl ve ne amaçla yapılacak, kimler tarafından yürütülecek soruları ortaya çıkmaktadır. Bu sorulara verilebilecek en genel cevap, örgütlü ve kapsamlı antik olimpiyat oyunları ile başlayan sürecin sporu yapanların kendilerince yönetilmesi gerektiği olmuştur.

En genel tanımla sporun yönetilmesi spor yöneticisine olan ihtiyacı doğurur ve spor yöneticisi kimdir sorusuna verilen cevaplar, spor yöneticiliğini tanımlamaya yönelik farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Yetim’e göre (1996); “kurumun amaçlarını gerçekleştirmesi için bütün unsurları harekete geçiren, örgüt içi ve dışı insan ilişkilerini düzenleyen ve geliştiren, onları sevk ve idare eden, belirli yönde onlara liderlik ve rehberlik eden ve onları etkileyen” kişilerin spor yöneticisi olduğu tanımı yapılmıştır.

Donuk’a göre (2005); “spor kurum ve organizasyonlarında spor hizmet ve faaliyetlerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda yerine getirilmesini sağlayan kişi” spor yöneticisidir.

Sunay’a göre (2009); “çağdaş yönetim karar ilke ve yöntemlerini bilen, bunları yeni ve özel durumlara uygulayabilen, sporu bilen, sorunlara bilimsel yöntemle yaklaşabilen, personeli güdüleyebilen, ödül ve ceza olanaklarını yerinde kullanabilen, örgüt içi ve dışı ilişkilerde alanını ilgilendiren, uzmanlarla iletişim kurup onları yönlendirecek kadar bilgili olan ve uluslar arası ilişkilerin ülkemiz için önemini kavramış, insan ve iş ilişkilerinde etkililik bilgi ve becerisine sahip kişiler” spor yöneticisidir şeklinde ifade etmiştir.

Pek çok çalışma, sporun spor yöneticileri tarafından yönetilmesi ve bu durumun bir zorunluluk olduğu üzerinde durmaktadır. Özellikle sanayi devrimi ve sonrasında sporun geniş kitlelere ulaşması, sporda profesyonel bir yönetim anlayışını beraberinde getirmiştir. Spor yöneticilerinde olması gereken özellikler sıralanmış ve ancak sporun bu özelliklere uygun kişiler tarafından yönetilmesi halinde başarıya ulaşılabacağından bahsedilmiştir.

Hoye ve ark. (2006), spor yöneticilerinin çeşitli gereksinimlerinin yanında liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiğini de vurgulamışlardır.

Crust ve Lawrence’e göre (2006), takımın başarılı olmasında futbol yöneticilerinin önemli bir rolü vardır ve liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin, oyuncular arasında paylaşılan zihinsel bir model geliştirmek suretiyle takımın koordinasyonunu ve performansını arttırabileceklerini savunmaktadırlar (Onağ ve ark., 2013). Akyüz (2002), örgütte kaynakların etkili bir biçimde kullanımının yanında liderlik özelliklerinin de aynı derecede öneminden bahsetmiştir.

Atar ve Özbek (2009), yaptıkları çalışmada alandaki liderlik özelliklerine sahip yönetici ihtiyacını vurgulamak amacıyla BESYO ya da Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin liderlik davranışlarını kazanmaları, onların meslek yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir.

1.5. Liderlik Eğitimi

İnsanların lider olarak doğdukları ya da bu iş için seçilmiş oldukları yalnızca söylentiden ibarettir. Bütün insanlar lider olabilir. Liderlik hangi kıyafeti giydiğiniz ya da hangi üniversitede eğitim aldığınız ya da ünlü kişilerin çocukları olup olmadığınızla ilgili değildir. Tarih, pek de tanınmış bir geçmişi olmayan kişilerin liderlik başarılarıyla doludur. Standart bir zekâyâ sahip insanların hemen hemen hepsinde lider olma hamuru vardır ama bu herkesin lider olduğu anlamına gelmez. Bu hamuru işlemek tamamen farklı bir iştir. Liderlik keşiftir, vasıflarınızdan beslenerek kendinizi keşfetmenizdir (Haas ve ark., 2000).

Liderlik kavramını incelediğimiz kavramsal çerçevede temel birkaç teorelin var olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki lider olan kişinin doğuştan bazı yetenek ve özelliklere sahip olarak dünyaya geldiğini savunan “büyük adamlar teorisi” dir. Diğerisi ise “özellikler teorisi” yani liderlik özelliklerinin sonradan bir takım yöntemlerle kazanılabileceği düşüncesidir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

Liderlik özelliğinin sonradan kazanılabileceğini belirten bir başka yaklaşım da “Davranışsal Yaklaşım”dır. Eğitim yoluyla davranışsal bir takım özelliklerin gelişebileceği fikri bu yaklaşımın temelini oluşturmakta ve özellikler kuramına oranla davranışların değiştirilebileceği ve bu sayede liderlik becerisi de kazanılabileceği fikri savunulmaktadır (Demir ve ark., 2010).

Liderlikle ilgili çalışmalarda liderlik özelliklerinden ve bu özelliklerin geliştirilebileceğinden bahsedilmektedir. Bu çalışmalara değinecek olursak; Başar (2000), liderlik becerilerinin genel olarak insanın doğuştan getirdiği özellikler olmaktan ziyade sonradan kazanılabilecek özellikler olduğundan ve lider olmak için liderlik özelliklerinin tamamına sahip olunmasına gerek olmadığından bahsetmiştir. Ayrıca lider yetiştirmede bu özelliklerin bilinçli olarak geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Günümüzde liderlik özelliklerinden yoksun yöneticilerin, insanları, örgüt içi bağlılıklarını artırarak hedefe ulaştırma ve gönüllülük esasına dayanan yüksek iş verimi sağlama gibi kavramları yerine getirmelerinin mümkün olmadığı görülmektedir. İşte bu sebeple yönetsel ihtiyaçlara cevap verebilecek ve aynı zamanda gönüllü bağlılık esasına dayanan çalışmaları sürdürebilecek lider-yöneticilere günümüz koşullarında oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum örgütlerdeki mevcut yöneticilere liderlik eğitimleri verme zorunluluğunu doğurmuştur (Karcıoğlu, 2003).

Gelişen değişen toplumlar, eğitim alanına birçok yeniliği getirmekle beraber liderlik eğitimini de geliştirmiştir. Liderlikle doğrudan ilişkili ya da bir takım yönetsel becerileri geliştiren ve uygulayan pek çok eğitim yöntemi vardır. Bunlardan belli başlı olanları; kişisel yetenek gelişimi, organizasyon değer ve vizyonunun toplumsallaştırılması, diyalogu desteklemek ve birlikte geniş görüşlülük oluşturup uygulamaktır. Karip (1998), uygun liderlik eğitimi sayesinde yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiştir.

Güçlü (1998), Sosyal beceri eğitiminin “sorumluluk alma, güvenilir olma, gerçeği söyleme, nazik ve ince olma, sağlık ve bakımını sürdürme, olumlu düşünce, coşku ve dostluk ifade etme, konuşmayı başlatma, kendini tanıtmak, özür dileme, talimat verme, gruplarda/etkinliklerde başkalarına katılma, kompliman yapma,

başkaları konuşurken dinleme ve karşılık verme, talimatlara uyma, olumsuz geri bildirim alma, başkalarının duygularını anlama, problem çözme” gibi liderlik becerilerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiştir. Aynı şekilde “duyarlık eğitimi” ile bireylerin liderlik özelliği de dâhil olmak üzere pek çok özelliklerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiştir.

Sözen Şahane ve Şar (2015), uygun liderlik uygulamaları sayesinde bireylerin ve işletmelerin daha ileriye taşınmasının mümkün olacağını, aynı zamanda da birçok liderlik uygulamasının gerekliliğini savunan görüşlerini ifade etmişlerdir.

1.5.1. Liderlik Eğitimi Uygulamaları

Torrington ve Chapman’dan aktaran Güçlü (1998), liderlerin hem örgütsel hem de bireysel ihtiyaçların farkına varan, aynı zamanda bu ihtiyacı karşılayan, bireysel ihtiyaçların diğer kişiler üzerindeki etkilerini de inceleyen kişiler olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sebeplerden ötürü liderin, “etkili iletişim”, “bireyler arası etkileşim”, “grup etkinliği” ve “toplumsal etki” gibi sosyal bir takım becerileri kendi bünyesinde barındırması gerekir.

Emir ve Acar (2007), liderlik eğitim programlarının farklı liderlik alt boyutlarına uygun şekilde hazırlanması gerektiği ve ihtiyaca yönelik programlar oluşturulması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

İbicioğlu ve Ark (2009), insan davranışlarının kişisel unsurlar, çevresel faktörler ve içinde bulunulan durumlar, yaş, sosyal çevre, sosyoekonomik durumlar

gibi birçok parametreden etkilenmesi söz konusu olduğundan bütün bunların liderlik davranışını da etkilediğinden bahsetmişlerdir.

Karcioğlu (2003), yaptığı çalışmada subayların harp okulunda teorik ve uygulamalı olarak yoğun bir liderlik eğitimi aldıklarını fakat astsubaylar ve yedek subayların bu seviyede bir liderlik eğitimine tabi tutulmadığını, bu nedenle subayların ortalama olarak üst seviyede bir liderlik potansiyeli gösterdiğini, astsubaylar ve yedek subayların orta seviyede bir liderlik potansiyeline sahip olduklarını ifade etmiştir.

Erturgut ve Erturgut (2010), 72 + 44 toplamda 116 sağlık personeli ile yürüttükleri ve dönüştürücü liderlik özelliklerini araştırdıkları çalışmalarında, sağlık personeli yetiştiren eğitim kurumlarında dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretilir ve aynı zamanda da geliştirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Taş ve Önder (2010), farklı departmanda çalışan liderlerin farklı özelliklerinin bulunacağından bahsetmişler ve alan eğitiminin önemini vurgularken eğitim yoluyla liderlik davranışlarının kişilere kazandırılacağı ve bu davranışlarda istenilen değişikliklerin yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

Liderlik eğitimi alanında dünya üzerinde birçok şirket, işletme ve benzeri yapıdaki örgütler, eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Liderlik eğitimi ve becerilerin kazanımı kabul gören bir gerçektir. Bu faaliyetlerin geneli, sertifika programlarından oluşmaktadır.

Uygulanan ve literatürde geçen eğitimlerden bazıları;

- 360 derece geri bildirim,
- Mentörlük,

- Koçluk,
- Şebeke Kurma (networking),
- Hareket Öğrenme (Action learning),
- İş Atama (Job assignment),
- İş Rotasyonu (Job rotation),
- Oyun Tarzı Simülasyon (Game Simulations),
- Vak'a Çalışması,
- Projede Çalıştırma,
- Problem Çözme Takımları Oluşturma,
- Rol Öğrenme (role play),
- Sınıf Ortamı,
- Takım Kurma Aktiviteleri,
- Organizasyon Geliştirme (Bass 1990; Akt. Türkeli, 2006).

1.6. Drama

Önder (2006), tarih öncesi devirlerden beri insanların kontrol altına almak istedikleri ya da etkilendikleri her şeyi yeniden canlandırma yoluna giderek anlamaya çalıştıklarını ve bu role girme durumunun bazen bir av bazen bir savaş ortamı bazen üzüntü bazen de nefret şeklinde ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Türkiye’de yaratıcı drama denildiğinde 1980’li yıllar ve sonrasını kabul etmek yerinde olacaktır. Osmanlı devletinin son dönemlerinde eğitim sisteminin içinde hayat bulmaya çalışan temsil ile ifade etme çalışmaları her ne kadar drama türevi olarak kabul edilse de esas anlam, 1980 İnci San –Tamer Levent buluşması ve sonrasını kapsamaktadır. Sonrasında 1985 yılı, “Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon” semineri ile dramanın ülkemizde varlığını kabul ettirdiği yıl kabul

edilir (Adıgüzel, 2013). Drama kavramı ile ilgili birkaç farklı tanımdan bahsetmek mümkündür. Bunlar;

- “Bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak bireylerin 2000’li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır” (Üstündağ, 1998).
- “Drama, önceden yazılmış hazır bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır” (San, 1998).
- “Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, bir düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun özelliklerinden doğrudan yararlanır” (Adıgüzel, 2013).

Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır ve oyun kavramını kullanır ama burada yaratıcı dramanın tiyatro ve oyunculuk olmadığı ayrımını yapmak gerekir. Drama literatür çalışmasına baktığımızda pek çok drama tanımı ve drama türü bulunmakla beraber en çok kullanılan dört adet drama türünün olduğu göze çarpmaktadır. Bunlar “Yaratıcı Drama”, “Eğitici Drama”, “Psikodrama”, “Sosyodrama” dır.

- Yaratıcı drama; herhangi bir yazılı metni olmayan, bir lider eşliğinde katılımcıların ifade şekillerinin ortaya konulduğu bir türdür ve sahnelenmesi gerekmez.
- Eğitici Drama; çocuğun psikolojik yapı ve yaşantılar konusunda bilinçlenmesini ve yaratıcılık kazanmasını sağlar. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici dramanın oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı katılmalarıdır (Önder, 2007).

- Psikodrama; kliniklerde insan ilişkilerini geliştirmede, eğitim amacı ile kurumlarda, endüstride genellikle telkin ve tedavi amaçlı kullanılan bir türdür.
- Sosyodrama; Sosyodrama etkinliklerinde başlık parası, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, sıra kavgaları, sokak çocukları vb. gibi pek çok sosyal sorunların ele alındığı çalışmalar yer alır (Çalışkan ve Karadağ, 2005).

1.6.1. Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemi

Geçmişten günümüze eğitim öğretim faaliyetlerinde birçok yöntem kullanılmakta ve bu yöntemlerin ne kadar etkili olduğuyla ilgili tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Uygulanan yöntemler öğrenciyi pasif durumda bırakan ve öğretmenin aktif olarak rol oynadığı bir hal almaktadır. Bu durumda yöntemlerin uygulamada yetersiz kalması kaçınılmazdır. Drama yönteminin eğitimde kullanılmasında öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı sağladığı için öğrencide aktif katılımın ortaya çıkması sağlanır (Aytaş, 2013). San'a göre (1990), okuldaki öğrenmenin büyük bir bölümü eklenen ve birbiri üzerine yığılan bir öğrenme biçimini almıştır. Bu bağlamda dramadaki öğrenme bir tür yeniden yapılanmadır. Bunun içindir ki dramanın eğitimde kullanımı bir gereksinimdir. Çilenti (1991), belli bir zaman aralığında insanların;

- “Okuduklarının % 10’unu
- İşittiklerinin % 20’sini
- Gördüklerinin % 30’unu
- Hem görüp hem işittiklerinin % 50’sini
- Söylediklerinin % 70’ini
- Söyleyerek yaptıklarının ise % 90’ını” akıllarında tutabildiğini ifade etmiştir.

Çilenti'ye ek olarak bir Çin atasözü “Duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam anlar ve öğrenirim” sözüyle dramanın eğitimde ne kadar büyük bir yere sahip olduğundan bahsetmiştir (Adıgüzel, 2015). Kara ve Çam (2007), eğitimde dramanın kullanılmasının, aktif öğrenmenin yanında kendini tanıma, üretkenliğin artması ve toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi konularında kişilere imkân sağladığını ifade etmişlerdir.

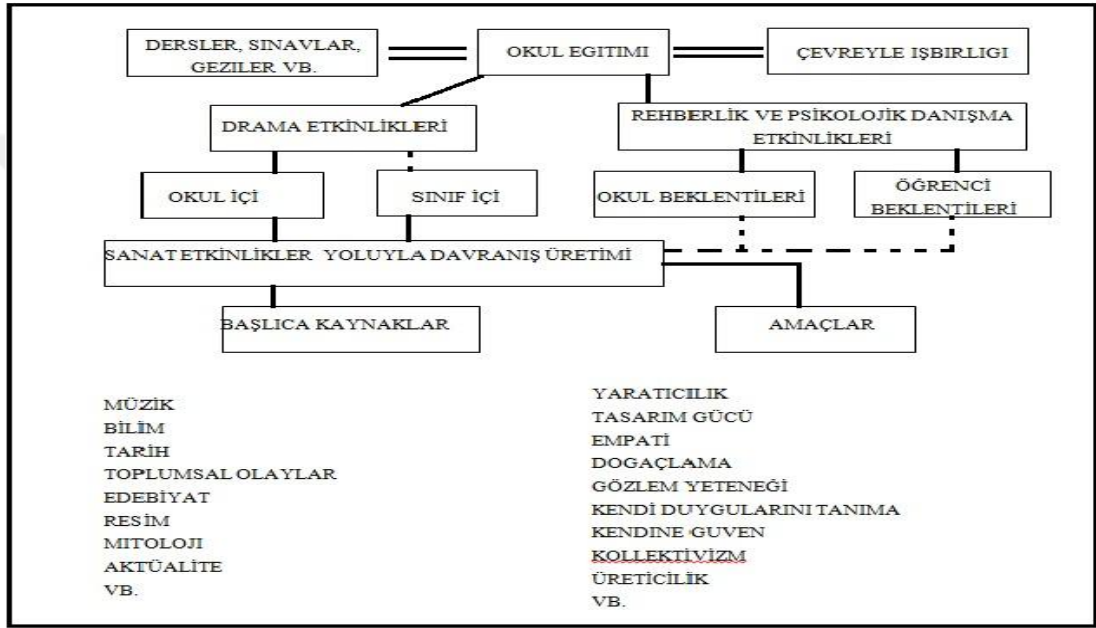
Sağlamöz (1990), dramanın ve tiyatronun eğitim hizmetlerine sunduğu davranış olanakları ile eğitimin davranış değiştirme amacı arasında kurulmuş bir alt disiplin olduğunu söylemiştir.

Akyol (2003), drama yönteminin kişilere sosyal bir takım becerilerin kazandırılmasında kullanılabileceğinden bahsetmiştir. Bunun altında yatan nedeni ise bireylerin dramanın doğası gereği deneyimleme yöntemini kullanması olarak ifade etmiştir. Çünkü yaşayarak öğrenme en kalıcı öğrenme türüdür. Sosyal gelişimin yanında hayal gücü, yaratıcılık ve kişisel özellikler gibi pek çok bireysel gelişim unsurunu da geliştiren bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Güneysu (1991), dramanın doğasından dolayı ilk el etkileşim deneyimlerine şans tanıdığı için çocuğa öğretilmek istenenler planlanarak drama yoluyla bir dünya yaratıp bireyi aktif olarak sürece dâhil edince, sonuca kendi ulaşması için imkân tanınmış olacağını ifade etmiştir.

Lee (1969), Moyles (1989)'dan aktaran Akar (2000), dramanın çıkış noktasının oyun olduğundan, oyununun çocuğun yaşamının en temel parçası olduğundan ve bir takım becerilerin oyun yoluyla geliştirildiğini belirtmiştir.

Dramanın eğitim ve öğretimde kullanımına bakıldığında, araç ve amaç olarak sınıflanan iki türün yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu ifadelerde anlatılmak istenen araç olarak drama yöntemi; eğitim öğretimde ya da herhangi bir konunun aktarımında başvurulmuş bir teknik olarak karşımıza çıkarken amaç olarak drama yöntemi; dramanın disiplin boyutunda ele alınmasıdır (Öztürk 2001, Genç 2005). Sağlamöz (1990), dramanın eğitimdeki yerini Şekil 1.3. de ifade etmiştir.



Şekil 1.3. Dramanın Eğitim Sürecindeki Yeri (Sağlamöz, 1990)

1.6.2. Eğitimde Yaratıcı Drama İlkeleri

Drama çalışmaları ilkeli ve programlı olmak zorundadır. Dramanın yöntem veya disiplin boyutu ayırt edilmeksizin çalışmaların bir plan künyesi dâhilinde gerçekleşmesi gerekir ve bu çalışmaların icrası esnasında uygulanması gereken önceden beri var olan ve doğruluğu kabul edilen bir takım ilkeler vardır. Bunlar,

- Eğitimde drama etkinliklerinde somut ödüller veya ceza yöntemlerine başvurulmamalıdır. Drama lideri gerekli yerlerde sözlü olarak bireyleri motive edebilir.
- Eğitimde drama kesinlikle bir oyuncu yetiştirme amacı gütmmez hatta drama oyuncularını aynı zamanda birer izleyici, izleyiciler de birer oyuncudur.
- Çalışmalar için özel yapılandırılmış sahne ve aksesuarlara ihtiyaç duyulmaz.
- Eğitimde drama çalışmaları öğrencinin ne söylediğini değil, söylemek istediğini nasıl söylediğini ele alır. Bu anlamda drama bir sentez yöntemidir. (Gönen, 1999).

1.6.3. Yaratıcı Dramanın Amaçları

Eğitimin sıklıkla üzerinde durduğu konulardan birisi çocuğun -en azami düzeyde- bir birey ve toplumun bir üyesi olarak büyütülmesidir. Bu anlamda eğitim programlarında okuma, yazma, fen, sosyal gibi alanlarda önem verilen yetenek, fiziksel sağlık ve düşünme becerisinin vb. geliştirmesi için çeşitli amaçlar oluşturulmuştur (McCaslin 1990; Akt., Adıgüzel 2015).

Yaratıcı drama eğitim programları da sayılan pek çok amaç ve daha fazlasını karşılayan nitelikte bir eğitim yöntemidir. Yaratıcı dramanın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- “Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek,
- Kendini tanımak, gerçekleştirmek ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirmek
- Demokratik tutum ve davranış geliştirmek
- Estetik davranışlar geliştirmek
- Eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirmek

- İşbirliği yapabilme- birlikte çalışma becerisi geliştirmek
 - Sosyal duyarlılık yaratmak
 - Duygunun sağlıklı bir biçimde boşalım ve kontrolü becerisini geliştirmek
 - Dil gelişimi, sözel ve sözlü olmayan ifade becerisini geliştirmek”
- (Adıgüzel, 2015).

Öztürk’e göre (2001), yaratıcı dramının amaçları şu şekilde sıralanmıştır;

- “Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
- Eleştirel düşünme yeteneği sağlama
- Toplumsal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma
- Kendine güven duyma ve karar verme becerilerini kazandırma
- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazandırma
- İmgeleme gücü geliştirme
- Empati becerilerini geliştirme
- Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma
- Yeni bakış açıları geliştirerek problem çözme
- Yaşanılan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama
- Olaylar ve durumlar arası ilişki kurabilme
- Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlamak”.

1.6.4. Yaratıcı Dramanın Aşamaları ve Teknikleri

Yaratıcı drama çalışmalarında, çalışılacak grup, katılımcıların özellikleri çalışılacak konu vb. pek çok özellik dikkatle incelenerek aynı zamanda da esnek bir yapı içerisinde olmalıdır. Drama çalışmalarının belirli bir sıra içinde yapılması bu anlamda büyük önem taşır (Çakır İlhan, 1999). Bu çalışmalar yaratıcı dramının aşamalarını oluşturmaktadır.

Somers’a göre (1994), dramanın aşamaları;

- Hayal etme/Bağlantı kurma (kurgu),
- Keşif, (yaratıcılık)
- Seçme ve şekillendirme,
- İletişim olarak tanımlar

Okvuran’a göre (2002), ise dramanın aşamaları;

- Isınma Çalışmaları:
- Rol Oynama Pantomim Aşaması:
- Doğaçlama:
- Değerlendirme Aşaması:

Çakır İlhan’ a göre (1999), dramanın aşamaları;

- Isınma ve rahatlama çalışmaları
- Oynama (Pantomim ve rol oynama)
- Doğaçlama
- Oluşumlar

Adıgüzel’e göre (2015), drama da aşamalar şu şekildedir;

- Hazırlık- Isınma
- Canlandırma
- Değerlendirme-Tartışma

Hazırlık-Isınma Aşaması

Isınma çalışmaları genel hatlarıyla beş duyuyu kullanma, gözleri geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapıldığı güven, etkileşim, tanışma ve uyum özelliklerini katılımcıya kazandıran grup lideri tarafından yönetilen çalışmaların tümüdür (San 1991, Çakır İlhan 1998).

Üstündağ’a göre (1998), ısınma, bir yaratıcı drama atölyesinin ilk bölümündeki çalışmalardır. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin bütünleşmesine yönelik alıştırma bulunmektedir. Bu süreçte katılımcıların kendisi ile ilgili “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel” boyutlarını incelemesi ve karşısındakini de bu açıdan görmesi söz konusudur. Bu aşamada birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulur. Ancak ısınma aşamasında, gereğinden fazla oyun oynatılması ya da egzersiz yapılması, çalışmanın odağının kaybolmasına neden olabilir (Somers ve Vural, 2011). Isınma aşamasından sonra canlandırma aşaması gelmektedir.

Gönen’e göre (1999), hazırlık – ısınma, drama öğretmenin amacı seçip konu üzerinde hazırlandıktan sonra grubu ile yaptığı ön çalışmalardır. Bu çalışma yaş gruplarına göre değişiklik gösterir.

Öztürk’e göre (2001), ısınma çalışmaları, katılımcıların düşünsel ve bedensel olarak çalışmaya hazır duruma gelmelerine yardımcı olan çalışmalardır. Ancak küme çalışmalarında yol alınmışsa her oturuma ısınma çalışmasıyla başlanması gereksizdir.

Canlandırma Aşaması

Canlandırma Aşaması: Bir konunun süreç içinde biçimlenerek ortaya çıktığı ve belirlendiği aynı zamanda diğer katılımcılara sergilenen tüm oluşum çalışmalarını içerir. Canlandırılacak konu çerçevesinde “doğaçlama, rol oynama” ve diğer bütün tekniklerin kullanıldığı aşamadır. Bu aşamada verilen konu genellikle dramatik bir durumu içerir. Dramatik kurgunun bileşenleri olan “ konu, kişiler, mekan, zaman, çatışma, semboller, atmosfer” dramatik anlam oluşturur. Genellikle bireysel ve ikili canlandırmalar olacağı gibi grubun tamamıyla aynı anda canlandırmalar da gerçekleşebilir (Adıgüzel, 2015).

Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme-tartışma aşamasında temel amaç, önceki aşamalardaki sürecin incelenmesi, katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri, drama liderinin de duygu ve düşüncelerini varsa gözlemlerini sınıf içinde katılımcılarla paylaşmasıdır (San ve Güleriyüz, 2004).

Okvuran’a göre (2001) değerlendirme aşaması;

- Çocukların dramayı değerlendirme yetisinin geliştirilmesi,
- Etkileşimi sağlaması,
- Paylaşımında bulunması,
- Olumlu ve yapıcı eleştiri yapabilmesi,
- Yaşantılarını ifade edebilmesi amaçlarını taşır.

1.6.5. Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri

- **Drama Lideri/Öğretmeni**

Drama çalışmalarında liderin önemli bir yeri vardır. Çünkü dramada beklenen faydanın sağlanabilmesi drama liderinin tutum ve davranışlarına oldukça bağlıdır (Aral ark., 2000). Sezgin (2013), drama çalışmalarının mutlak suretle bir uzman yönlendiricinin rehberliğinde yapılması gerektiğini ifade etmiş aynı zamanda eğitim felsefesi anlamında da drama liderinin dünya görüşünün belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Drama liderinin spesifik kişilik özellikleri taşıması gerekmektedir. En önemli özelliklerinden birisi ise “iletişime açık, istekli ve hazır olma” niteliğini taşımasıdır. Drama lideri, uygulama sırasında meydana gelen durumların çözümünü sağlayan yaklaşımlar sergilerken gerekli hallerde müdahale edebilecek yeterlilikte kişilerdir. Bu kişilerin aynı zamanda drama etiğini ön planda tutmaları ve grubun nabzını ayarlayan, grubun güvenini kazanan ve güler yüzlü kişiler olmaları beklenir (McCaslin, 2006).

- **Katılımcılar**

Drama sürecinde katılımcıların rolü oldukça büyüktür ve kilit bir öneme sahiptir. Katılımcıların tamamının çalışmalara katılması beklenmektedir. Ancak zorunlu olarak drama dersini alan öğrenciler için bu mümkündür. Diğer taraftan liderin hazırladığı iyi planlanmış drama çalışmalarında da öğrencilerin süreçten yararlanmaları, gönüllü olarak sürece katılmaları sağlanmalıdır.

Aslan (2008), katılımcıların drama çalışmalarına katılmaları için zorlanmaması gerektiğini, kendi istedikleri şekilde ve oranda çalışmalar içinde yer almalarının doğru olacağını ifade etmiş, çalışmak istemeyen katılımcıların zorlanamayacağını belirtmiştir.

- **Mekan**

Yaratıcı drama çalışmaları hemen hemen her mekânda yapılabilmele beraber o ortamların düzenlenmesine oldukça dikkat edilmelidir. Yaratıcı dramanın eylem, hareket ve devinim kavramları içerdiği göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların rahat hareket edebilecekleri bir mekân olmasına özen gösterilmelidir. Ancak bu ortamlar, geleneksel bir sınıf ortamından farklı olarak her türlü harekete imkân tanıyan ses yalıtımına sahip, ısı ve ışık bakımından çalışma yapmaya elverişli ortamlar olmalıdır. Birkaç farklı sınıfın yan yana konumlandırılması durumunda ses yalıtımının farklı sınıflardaki çalışmacıları etkilememesi için bu çok önemlidir. Drama çalışmalarının hemen hemen her ortamda gerçekleşmesi fikrine ek olarak mekânı zenginleştirici birtakım malzemeler (yazı tahtası, müzik çalar, projeksiyon makinesi, kırtasiye malzemeleri, video kamera ve diğerleri) olanaklar ölçüsünde mekanlarda bulundurulmalıdır. Kapalı mekânlara ek olarak müzeler, lunapark, park, bahçe vb. gibi birçok iç ve dış mekân, drama uygulamalarında kullanılabilir (Adıgüzel 2015).

- **Konu**

Konu ya da düşünce diğer öğeler gibi drama çalışmalarının temel öğelerindendir. Herhangi bir olay bir eğitim ünitesi, haber, anı, resim, fotoğraf, soyut kavram ya da davranışlardan yola çıkarak belirlenebilir. Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar, belirlenen amaca yönelik geliştirilen kazanımlardır. Yani katılımcılara ne kazandırılacağına verilecek yanıt, seçilecek konuyu oluşturur. Bir başka önemli husus, yaratıcı drama da kullanılacak tekniklerdir. Bu teknikler konu seçiminde doğrudan etkilidir. Belirlenecek konu ya da düşünce, grup yapısına uygun olmalıdır. Katılımcıların konuya uygun bireyler olmayışı durumunda istenilen kazanımların ortaya çıkması da mümkün olmayacaktır (Adıgüzel, 2015).

1.6.6. Drama Yoluyla Liderlik Becerisi Gelişimi

Yaratıcı drama nedir, sorusuna verilecek pek çok cevap vardır. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı, zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle birleşmiş olmasıdır. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcı, diğerleriyle birlikte düşünür, hisseder ve hareket eder (Ömeroğlu, 1991).

Modern eğitim programlarında yaratıcı dramanın kullanıldığı ve bu programlardaki amacın bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarma hedefi düşünüldüğünde, yöntem olarak yaratıcı drama etkinliklerinin liderlik gelişimi için kullanılabilecek bir araç olması mümkün olabilir. Dramanın kendi amaçları içinde sıralanan beraber çalışabilme becerisi, liderliğin içinde bulunan takım olma ile özdeşleşirken kendine güven, teşvik ve karar verme becerileri de aynı şekilde liderlik becerileri ile örtüşmektedir. Liderlikte olduğu gibi örgüt içinde liderin empati yeteneği, dramanın doğasıyla aynı şekilde benzetilebilir. Bireyin hayal gücü ve hislerini geliştirme özelliği liderin vizyon oluşturma ile benzetilebilir (Şimşeker ve Ünsar, 2008).

Özellikle liderliğin doğuştan geldiğini düşünen kuramların zamanla yerini davranışçı kuramlara bırakması ve liderliğin geliştirilebilir bir kavram olduğunun kabul edilmesi, liderlik gelişiminde araştırmacıların sürekli yeni arayışlara yönelmesine sebep olmuştur. Bunun yanında liderlik becerilerinin geliştirilmesinde mevcut eğitim programlarının da geliştirilmeye ihtiyacı olduğu saptanmıştır (Elmuti ve Ark., 2005).

Türeli (2006), çalışmasında tartışma grupları oluşturularak çeşitli liderlik problemlerinde nasıl davranılması gerektiği yönünde çalışmalar olduğunu ve katılımcılardan birinin lider rolünü oynarken diğerlerinin izleyici rolünü

oynadıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde liderlerin gerçek yaşamdan kesitlerde, yapmaları gereken rolleri görmelerini sağladığından bu çalışmaların çok popüler olduğunu ve yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Solem (1960)'dan aktaran Türeli (2006), 23 farklı çoklu rol oynama uygulamalarının; otorite kullanma şekli, karar verme, problem çözme yetenekleri gibi birçok liderlik özelliğini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bütün bu bilgiler ışığında çalışmamız, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin liderlik becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilip geliştirilemeyeceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede alana yeni çalışma konuları kazandırılması hedeflenmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminin öz liderlik becerileri üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test – son test yarı deneysel desende bir araştırma modelidir. Çalışmada ek olarak drama eğitimin kalıcı olup olmadığının tespiti için dönem sonu kalıcılık testi uygulanmıştır. Konu ile ilgili bilgiler, literatür taraması ve veri toplama aracıyla elde edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama eğitiminin spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin liderlik becerileri üzerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla spor yöneticiliği bölümü birinci sınıf öğrencilerine on iki hafta boyunca yaratıcı drama yöntemi kullanılarak liderlik konulu atölyeler hazırlanmıştır.

2.3. Araştırmanın Alt Maddeleri

Araştırmada liderlik becerisinin drama yöntemiyle kazandırılıp kazandırılmayacağı ile, genel bilgiler kısmını oluşturan yaş, cinsiyet, spora katılım durumu, spor yapma sıklığı, lisanslı sporcu olma durumu, drama geçmişi ve son olarak liderlik eğitimi geçmişlerine göre ön test ve son test skorları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

1. Deney grubunu oluşturan öğrencilerinin “yaş” a göre alt boyutlar kapsamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunu oluşturan öğrencilerinin cinsiyete göre alt boyutlar kapsamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunu oluşturan öğrencilerinin spora katılım düzeylerine, spor yapma sıklıklarına, lisanslı sporcu olma durumlarına göre alt boyutlar kapsamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunu oluşturan öğrencilerinin drama geçmişlerine göre alt boyutlar kapsamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunu oluşturan öğrencilerinin liderlik eğitimi geçmişlerine göre alt boyutlar kapsamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin yaş, cinsiyet, spora katılım durumu, spor yapma sıklığı, lisanslı sporcu olup olmama durumu, drama geçmişi ve liderlik eğitimi geçmişlerinin alt boyutlar kapsamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test ve son test skorları arasında, alt boyutlar kapsamında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Ölçeğin tümüne ilişkin deney ve kontrol grupları öğrencilerinin son test skorları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Ölçeğin tamamına ilişkin deney grubu öğrencileri için son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği bölümünün birinci sınıfında öğrenim gören 75 kişi, deney grubunu; Antrenörlük Eğitimi bölümünün birinci sınıfında öğrenim gören 75 kişi, kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma boyunca deney grubu, toplamda 12 hafta boyunca drama uygulamaları yaparken kontrol grubu, herhangi bir drama etkinliğine katılmamıştır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin en fazla üç kez drama atölyelerine katılmama hakları bulunmaktadır. Üç defadan daha fazla drama atölyelerine katılamayan öğrenciler, araştırma grubundan çıkarılmış; bu nedenle de başlangıçta derse kayıtlı 100 kişiden 25'i derse katılım düzeylerini istenilen oranda karşılayamadığı için çalışma grubundan çıkarılmıştır. Toplamda 75 kişi deney grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların tamamı gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. İstedikleri zaman çalışmadan ayrılmalara imkan sağlayan ve çalışmanın içeriğine ilişkin bilgilerin olduğu “gönüllü onam formu” tüm katılımcılar tarafından doldurulmuştur (Ek 2).

2.4. Ölçme Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmayla ilgili belirlenen amaca ulaşabilmek için, Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen, Tabak ve Arkadaşları tarafından revize edilmiş ve Türkçeye uyarlanmış 29 maddelik öz liderlik ölçeği kullanılmıştır (Ek 3). Ölçeğe ek olarak genel bilgiler formunda yaş, cinsiyet, spora katılım durumu, spor yapma sıklığı, lisanslı sporcu olup olmama durumu, daha önce drama eğitimi alıp almadığı,

daha önce liderlik eğitimi alıp almadığı gibi bilgileri belirlemeye ilişkin sorular sorulmuştur. Kullanılacak ölçek için gerekli izin mail yoluyla ölçek sahibinden alınmıştır (Ek 1). Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen cevapların alacağı, en düşük puan 29 en yüksek puan 145'tir. Ölçekte ters kodlanmış maddeler vardır: 5, 12, 21, 26 numaralı maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıdaki gibidir (Karasar, 1994):

Çizelge 2.1. Ölçek Değerleri

Verilen Ağırlık	İfadeler	Sınır
1	Hiçbir Zaman	1,00-1,79
2	Nadiren	1,80-2,59
3	Ara sıra	2,60-3,39
4	Genellikle	3,40-4,19
5	Her Zaman	4,20 - 5,00

Çizelge 2.1.'de ölçek maddelerine verilen cevaplar sırasıyla “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Genellikle”, “Her zaman” şeklindedir. Ölçeğe verilen cevapların beşli likert tipinde 5'e yaklaşması liderlik becerilerinin yüksek oranda bulunması anlamına gelirken ters kodlanan maddelere verilen cevapların 1'e yaklaşması istenmektedir.

Çizelge 2.2. Öz Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelerin Dağılımı

Boyut Sayısı	Öz Liderlik Alt Boyutları	Ölçek Madde Numaraları
1	Davranış Odaklı Stratejiler	3,10,19,5,12,21,26,6,13,22,27,7,15
2	Doğal Ödül Stratejileri	14, 29
3	Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	17,24,28,1,8,16,23,2,9,18,4,11,20,25

Her alt boyut, kendi içinde faktörlere ayrılmış ve ölçeğin geneli sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek Faktörlerinin madde dağılımları aşağıdaki gibidir:

- Hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme (17, 24, 28, 1, 8, 16, 23),
- Kendini ödüllendirme (3, 10, 19),
- Kendini cezalandırma (5, 12, 21, 26),
- Kendini gözlemlleme (6, 13, 22, 27),
- Hatırlatıcılar belirleme (7,15),
- Doğal Ödül üzerinde düşünceyi odaklama (14, 29),
- Kendi kendine konuşma (2, 9, 18),
- Düşünce ve fikirleri değerlendirme (4, 11, 20, 25)

2.5. Yaratıcı Drama Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Katılımcıların liderlik becerilerinin, yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilip geliştirilemeyeceğini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu için liderlik konulu drama atölyeleri hazırlanırken kontrol grubu için herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Atölye konuları ve konuya ait kazanımlar, ölçek maddelerinin oluşturduğu alt faktörler ile benzerlik göstermekte ve ilave olarak genel liderlik temalarından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bireylerin yaratıcı drama geçmişleri olmadığı için iki hafta boyunca dramaya ait genel bilgiler, drama uygulamaları ve atölyelerde kullanılacak teknikler hakkında bilgi verilmiştir. Atölyeler için drama salonu kullanılmış olup mekan, kostümler, fotoğraflar, ip, boya malzemeleri, resimler, müzik çalar, minder, gibi malzemelerle donatılarak drama yapmaya elverişli hale getirilmiştir.

Liderlik konulu atölye başlıkları şu şekildedir;

- Liderlik ve İletişim,
- Liderlik ve Hedef Belirleme,
- Liderlikte Kendini Ödüllendirme,
- Liderlik ve Güven Kavramı,
- Takım Olma,
- Çatışma Yönetimi,
- Liderlik ve Katılım,
- Etik Liderlik,
- Liderlik ve Motivasyon,
- Liderlik Türleri,

Tüm atölyeler deney grubunu oluşturan 20 - 25 kişilik toplamda dört gruba uygulanmıştır. Ortalama atölye süreleri 90 dk. ve 120 dk. aralığında sürmüştür. Atölyelerin tamamı, hazırlık, ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

2.6. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde uzman görüşü alınmış ve SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin yüzdelik dağılımları, standart sapma ve aritmetik ortalamaları belirlenmiş, hazır ölçek kullanıldığı için geçerliliğe kanıt sağlamak amacıyla herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach's Alfa katsayısına bakılmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığına -grup büyüklüğü 50'nin üzerinde olduğu için- Kolmogorov Smirnov testi ve çarpıklık- basıklık değerlerinin hesaplanması ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Kolmogorov Smirnov testi sonucunda (p: 0,078- 0,200) verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri de -1 ve +1 arasında bulunmuştur. Grup içi ortalamaları arasındaki farklılıkları karşılaştırmak için “t” testi, gruplar arası son test puanlarının karşılaştırılması için Kovaryans analizi (Ancova) yapılmıştır. Ancova uygulayabilmek için ön koşul olan verilerin homojenliği varsayımı, Levene Testi ile sağlanmıştır. Test sonuçları sonunda (p= ,679) bulunarak varyansların homojenliği kabul edilmiştir.

Ön test ve son test arası fark ve son testler arası farka bakmak dışında yapılan çalışmanın kalıcılığını ölçmek amacıyla deney grubunun son test skorlarıyla 5 ay sonra ölçülen kalıcılık skorları karşılaştırılmış ve aradaki farkı ölçmek için “Paired Sample t Testi” (ilişkili örneklem t testi) kullanılmıştır.

2.7.1. Öz Liderlik Ölçeğinin Güvenilirlik Çalışması

Ölçeğin geneli için yapılan güvenilirlik çalışması (iç tutarlılık katsayısı) çizelge 2.7.1. 'de belirtilmiştir.

Çizelge 2.7.1. Ölçeğin Geneli İçin Yapılan Güvenilirlik Çalışması

	Ölçek	Ölçek (Kalıcılık Testi)
	Cronbach Alfa (Cr μ)	Cronbach Alfa (Cr μ)
Öz Liderlik Ölçeğine İlişkin İç Tutarlılık Katsayısı	,825	,857

Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının “0,40”ın altında olması ölçeğin “güvenilir olmadığını”, ”0,40-0,59” arası “düşük güvenilirlikte” olduğunu, “0,60-

0,79” arasında “güvenilir” olduğunu ve 0,80-1,00 arasında “yüksek güvenilirlikte” olduğunu ifade etmektedir (Tezbaşaran, 1997). Çizelge 2.4.1.’de görüldüğü gibi iş öz liderlik ölçeğinin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısının ,825 yani güvenilir olduğu saptanmıştır. Kalıcılık testinin iç tutarlılık katsayısı da aynı şekilde ,857 yani güvenilir olduğu saptanmıştır.

Çizelge 2.7.2. Öz Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Öz liderlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları çizelge 2.7.2.’de gösterilmiştir.

Öz Liderlik Ölçeğinin Alt boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları	Ölçeğin Geneli Cronbach Alfa (Cr μ)	Kalıcılık testi Cronbach Alfa (Cr μ)
1. Boyut: Davranış Odaklı Stratejiler	,627	,713
2. Boyut: Doğal Ödül Stratejileri	,723	,906
3. Boyut: Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	,816	,881

Yapılan güvenilirlik analizinin, araştırma modeline ilişkin verileri elde etmek için kullanılan ölçümlerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Deney grubu ve kontrol gruplarına ayrı ayrı ölçek güvenilirlik testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgileri, analizler ve analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımlarının İncelenmesi

Aşağıda deney ve kontrol grubundaki bireylerin bireysel değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, spora katılım, spor yapma sıklığı, lisanslı sporcu olup olmama durumu, daha önce drama eğitimi alıp almama durumu, daha önce liderlik eğitimi alıp almama durumu) dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları

Kişisel Bilgiler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	44	58,7	32	42,7
	Erkek	31	41,3	43	57,3
Yaş	18 – 20	57	76,0	55	73,3
	21 – 23	18	24,0	20	26,7
Spora Katılım	Spor Yapıyorum	58	77,3	61	81,3
	Spor Yapmıyorum	6	8,0	5	6,70
	Geçmişte Spor Yapmıştım	11	14,7	9	12,0
Spor Yapma Sıklığı	Düzenli Olarak	41	54,7	46	61,3
	Fırsat Buldukça	18	24,0	15	20,0
Lisanslı Sporcu Olma Durumu	Lisanslı Sporcuym	39	66,1	45	60,0
	Lisanslı Sporcu Değilim	20	33,9	16	21,3
Drama Eğitimi	Daha Önce Drama Eğitimi Aldım	5	6,7	4	5,3
	Daha Önce Drama Eğitimi Almadım	70	93,3	71	94,7
Liderlik Eğitimi	Daha Önce Liderlik Eğitimi Aldım	2	2,7	10	13,3
	Daha Önce Liderlik Eğitimi Almadım	73	97,3	65	86,7

Çizelge 3.1.'de belirtildiği gibi Spor Yöneticiliği bölümünün birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında % 58,7 'sinin kadın, % 41,3 'ünün ise erkek olduğu, yaş durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; 18-20 yaş arasında olanların % 76,0'lık kısmı, 21-23 yaş arasında olanların % 24,0'lık kısmı oluşturduğu görülmektedir.

Spora katılım durumlarının dağılımlarına bakıldığında ise; “spor yapıyorum” diyenlerin % 77,3'lük kısmı, “spor yapmıyorum” diyenlerin % 8,0'lık kısmı, “geçmişte spor yapmıştım” diyenlerin % 14,7' lik kısmı oluşturduğu görülmüştür. Spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklığına göre dağılımlarına bakıldığında; 75 kişiden yalnızca 59 kişinin spor yapmakta olduğu görülmekte ve bu 75 kişinin spor yapma sıklıkları incelendiğinde % 54,7'lik grubun “düzenli olarak”; % 24,0'lük grubun “fırsat buldukça” şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Lisanslı sporcu olma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; 59 kişinin 39'unun lisanslı olduğu, 20'sinin lisanslı sporcu olmadığı görülmektedir. Lisanslı sporcu olan kişilerin yüzdesi % 66,1, lisanslı sporcu olmayan kişilerin yüzdesi % 33,9 olarak bulunmuştur.

Drama eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise; daha önce drama eğitimi almış kişilerin yüzdesi % 6,7, daha önce drama eğitimi almamış kişilerin yüzdesi % 93,3 bulunmuştur.

Daha önce liderlik eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise; daha önce liderlik eğitimi almış kişilerin yüzdesi % 2,7, daha önce liderlik eğitimi almamış kişilerin yüzdesi ise % 97,3 şeklinde bulunmuştur.

Antrenörlük eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında %42,7 'sinin kadın, %57,3 'ünün ise erkek olduğu, yaş durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; 18-20 yaş arasında olanların % 73,3, 21-23 yaş arasında olanların % 26,7, şeklinde olduğu görülmüştür.

Spora katılım durumlarının dağılımlarına bakıldığında ise; “spor yapıyorum” diyenlerin % 81,3, “spor yapmıyorum” diyenlerin % 6,7, “geçmişte spor yapmıştım” diyenlerin % 12,0 oranlarında dağılım gösterdiği görülmüştür. Spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklığına göre dağılımlarına bakıldığında; 75 kişiden yalnızca 61 kişinin spor yapmakta olduğu görülmekte ve bu 61 kişinin spor yapma sıklıkları incelendiğinde “düzenli olarak” diyenlerin % 61,3, “fırsat buldukça” diyenlerin % 20,0 oranında olduğu görülmektedir. Lisanslı sporcu olma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; 61 kişinin 45inin lisanslı olduğu, 16'sının lisanslı sporcu olmadığı; lisanslı sporcu olan kişilerin oranının % 60,0, lisanslı sporcu olmayan kişilerin oranının % 21,3 olduğu tespit edilmiştir.

Drama eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise; daha önce drama eğitimi almış kişilerin oranı % 5,3, daha önce drama eğitimi almamış kişilerin oranı % 94,7 olarak bulunmuştur.

Daha önce liderlik eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise; daha önce liderlik eğitimi almış olanların % 13,3'lük kısmı, daha önce liderlik eğitimi almamış olanların ise % 86,7'lik kısmı oluşturduğu görülmüştür.

3. 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımlarının İncelenmesi

Aşağıda deney ve kontrol grubundaki bireylerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların alt boyutlara göre (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri, yapıcı düşünce modeli stratejileri) dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Davranış Odaklı Stratejiler Alt Boyutunda Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımları

NO	İFADE	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
	Davranış Odaklı Stratejiler				
22	İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim.	4,14	4,18	4,12	4,05
13	Bir işi yaparken ne kadar iyi olduğumun farkındayım.	3,96	3,86	4,02	3,62
6	Mesleğimde ne kadar iyi olduğumu takip ederim.	3,88	4,04	4,06	3,88
3	Bir görevi başardığımda, özellikle zevk aldığım bir şeyleri yaparak kendimi ödüllendiririm.	3,72	4,06	3,98	3,60
27	Üzerinde çalıştığım konuların hangi aşamasında olduğumu takip ederim.	3,66	4,28	4,05	3,69
19	Bir görevi başarıyla sonuçlandırdığımda, çoğunlukla kendimi sevdiğim bir şeyle ödüllendiririm.	3,38	3,96	3,53	3,50
15	Başarmam gereken işlere odaklanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar kullanırım(notlar, listeler, vb.).	3,28	3,70	3,46	3,24
5	Başarısız olduğum zamanlarda, kendimi yetersiz bulma eğilimindeyimdir.	3,20	3,20	3,08	3,18
10	Bir işi iyi yaptığımda, kendimi özel bir şekilde (iyi bir akşam yemeği, sinema, alış veriş, seyahat, vb.) ödüllendiririm.	3,05	3,90	3,60	3,58
7	Neyi başarmam gerektiğini hatırlamak için notlar kullanırım.	3,00	3,42	3,18	3,00
21	Bir işte yeterince başarılı olamadığım zamanlarda kendimi suçlu hissederim.	2,84	2,68	2,78	2,69
12	Başarısız olduğum durumlarda kendime çok kızarım.	2,65	2,72	2,64	2,69
26	Bir işi başaramadığım zaman, kendimle ilgili memnuniyetsizliğimi açık olarak ifade ederim.	2,50	2,13	2,36	2,28

Çizelge 3.2.1.'de belirtildiği gibi davranış odaklı stratejiler alt boyutunda deney grubunun en yüksek ortalamaya sahip olan “İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,14 son test

sonuçlarında 4,18 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,12 son test sonuçlarında 4,05 olarak saptanmıştır.

“Bir işi yaparken ne kadar iyi olduğumun farkındayım” maddesinin deney grubunun ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,96 iken son test sonuçlarında 3,86 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,02 son test sonuçlarında 3,62 olarak saptanmıştır.

“Mesleğimde ne kadar iyi olduğumu takip ederim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,96 iken son test sonuçlarında 3,86 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,02 son test sonuçlarında 3,62 olarak saptanmıştır.

“Bir görevi başardığımda, özellikle zevk aldığım bir şeyleri yaparak kendimi ödüllendiririm” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,72 iken son test sonuçlarında 4,06 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,98 son test sonuçlarında 3,60 olarak saptanmıştır.

“Üzerinde çalıştığım konuların hangi aşamasında olduğumu takip ederim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,66 iken son test sonuçlarında 4,28 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,05 son test sonuçlarında 3,69 olarak saptanmıştır.

“Bir görevi başarıyla sonuçlandırdığımda, çoğunlukla kendimi sevdiğim bir şeyle ödüllendiririm” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,38 iken son test sonuçlarında 3,96 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,53 son test sonuçlarında 3,50 olarak saptanmıştır.

“Başarmam gereken işlere odaklanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar kullanırım (notlar, listeler, vb.)” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,28 iken son test sonuçlarında 3,70 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,46 son test sonuçlarında 3,24 olarak saptanmıştır.

“Başarısız olduğum zamanlarda, kendimi yetersiz bulma eğilimindeyim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,20 iken son test sonuçlarında 3,20

olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,08 son test sonuçlarında 3,18 olarak saptanmıştır.

“Bir işi iyi yaptığımda, kendimi özel bir şekilde (iyi bir akşam yemeği, sinema, alış veriş, seyahat, vb.) ödüllendiririm” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,05 iken son test sonuçlarında 3,90 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,60 son test sonuçlarında 3,58 olarak saptanmıştır.

“Neyi başarmam gerektiğini hatırlamak için notlar kullanırım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,00 iken son test sonuçlarında 3,42 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,18 son test sonuçlarında 3,00 olarak saptanmıştır.

“Bir işte yeterince başarılı olamadığım zamanlarda kendimi suçlu hissederim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 2,84 iken son test sonuçlarında 2,68 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 2,78 son test sonuçlarında 2,69 olarak saptanmıştır.

“Başarısız olduğum durumlarda kendime çok kızarım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 2,65 iken son test sonuçlarında 2,72 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 2,64 son test sonuçlarında 2,69 olarak saptanmıştır.

“Bir işi başaramadığım zaman, kendimle ilgili memnuniyetsizliğimi açık olarak ifade ederim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 2,50 iken son test sonuçlarında 2,13 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 2,36 son test sonuçlarında 2,28 olarak saptanmıştır.

Çizelge 3.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Doğal Ödül Stratejileri Alt Boyutunda Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımları

NO	İFADE	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
	Doğal Ödül Stratejileri				
29	İşlerin yapılması için kendime has yöntemlerim vardır.	4,05	4,49	4,13	3,90
14	Çevremde heyecanımı ve tutkumu diri tutan, bana pozitif enerji veren insan ve nesneler bulundurmaya çalışırım.	3,89	4,26	4,29	3,88

Çizelge 3.2.2.’de belirtildiği gibi doğal ödül stratejileri alt boyutunda deney grubunun en yüksek ortalamaya sahip olan “İşlerin yapılması için kendime has yöntemlerim vardır” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,05 son test sonuçlarında 4,49 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,13 son test sonuçlarında 3,90 olarak saptanmıştır.

“Çevremde heyecanımı ve tutkumu diri tutan, bana pozitif enerji veren insan ve nesneler bulundurmaya çalışırım” maddesinin deney grubunun ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,89 iken son test sonuçlarında 4,26 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,29 son test sonuçlarında 3,88 olarak saptanmıştır.

Çizelge 3.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Alt Boyutunda Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımları

NO	İFADE	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
	Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri				
24	Gelecekte ulaşmak istediğim hedefleri düşünürüm.	4,45	4,44	4,45	4,08
17	Kendim için tespit ettiğim belirli hedefleri gerçekleştirmek için çalışırım.	4,22	4,33	4,42	3,98
28	Kişisel başarımlarım için özel hedefler belirlerim.	4,20	4,45	4,38	3,94
4	Zor bir durumla karşılaştığımda, kendi mantığıma başvurarak durumu değerlendiririm.	4,14	4,32	4,29	4,09
25	Fikirlerim ve inançlarım hakkında düşünür ve değerlendirmeler yaparım.	4,10	4,42	4,28	4,04
8	Bir işe başlamadan önce, kendimi o işi başarıyla tamamlamış gibi hayalimde canlandırırım.	4,08	4,17	4,00	3,80
16	Bir işi yapmadan önce, o işi başarıyla yaptığımı kafamda tasarlarım.	4,05	4,40	4,09	3,82
23	Karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebildiğimi, özellikle gözümde canlandırırım.	3,90	4,22	4,30	3,93
11	Sorun yaşadığım durumlar hakkındaki düşüncelerimin doğruluğunu zihnimde tartmaya çalışırım.	3,89	4,18	4,00	3,74
1	Önemli işlerde, başarımları üst düzeyde sergileyebilmek için hayal gücümü kullanırım.	3,85	4,32	4,25	3,85
2	Karşılaştığım problemleri çözmeye çalışırken kimi zaman yüksek sesle, kimi zaman da içimden kendi kendime konuşarak durumu gözden geçirmeye çalışırım.	3,77	4,01	3,94	3,78
20	Biriyle anlaşmazlığım olduğunda, kendi düşünce ve fikirlerimi açıkça ifade eder, gerekirse o düşünce ve fikirleri doğruluğu açısından değerlendirebilirim.	3,70	4,30	4,16	3,73
18	Zor durumlarla karşılaştığımda, o durumun üstesinden gelebilmek için kendi kendime sesli ya da sessiz konuşmalarla telkinler yaparım.	3,52	3,90	3,84	3,45
9	Zor koşullar altında çalışırken, kimi zaman kendi kendime konuştuğum olur (yüksek sesle veya zihnimden).	3,50	3,90	3,61	3,61

Çizelge 3.2.3.'de belirtildiği gibi Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri alt boyutunda deney grubunun en yüksek ortalamaya sahip olan “Gelecekte ulaşmak istediğim hedefleri düşünürüm” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,45 son test sonuçlarında 4,44 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,45 son test sonuçlarında 4,08 olarak saptanmıştır.

“Kendim için tespit ettiğim belirli hedefleri gerçekleştirmek için çalışırım” maddesinin deney grubunun ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,22 iken son test sonuçlarında 4,33 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,42 son test sonuçlarında 3,98 olarak saptanmıştır.

“Kişisel başarıml için özel hedefler belirlerim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,20 iken son test sonuçlarında 4,45 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,38 son test sonuçlarında 3,94 olarak saptanmıştır.

“Zor bir durumla karşılaştığımda, kendi mantığıma başvurarak durumu değerlendiririm” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,14 iken son test sonuçlarında 4,32 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,29 son test sonuçlarında 4,09 olarak saptanmıştır.

“Fikirlerim ve inançlarım hakkında düşünür ve değerlendirmeler yaparım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,10 iken son test sonuçlarında 4,42 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,28 son test sonuçlarında 4,04 olarak saptanmıştır.

“Bir işe başlamadan önce, kendimi o işi başarıyla tamamlamış gibi hayalimde canlandırırım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,08 iken son test sonuçlarında 4,17 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,00 son test sonuçlarında 3,80 olarak saptanmıştır.

“Bir işi yapmadan önce, o işi başarıyla yaptığımı kafamda tasarlarım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,05 iken son test sonuçlarında 4,40 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,09 son test sonuçlarında 3,82 olarak saptanmıştır.

“Karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebildiğimi, özellikle gözümde canlandırırım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,90 iken son test sonuçlarında 4,22 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,30 son test sonuçlarında 3,93 olarak saptanmıştır.

“Sorun yaşadığım durumlar hakkındaki düşüncelerimin doğruluğunu zihnimde tartmaya çalışırım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,89 iken son test sonuçlarında 4,18 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,00 son test sonuçlarında 3,74 olarak saptanmıştır.

“Önemli işlerde, başarıımı üst düzeyde sergileyebilmek için hayal gücümü kullanırım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,85 iken son test sonuçlarında 4,32 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,25 son test sonuçlarında 3,85 olarak saptanmıştır.

“Karşılaştığım problemleri çözmeye çalışırken kimi zaman yüksek sesle, kimi zaman da içimden kendi kendime konuşarak durumu gözden geçirmeye çalışırım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,77 iken son test sonuçlarında 4,01 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,94 son test sonuçlarında 3,78 olarak saptanmıştır.

“Biriyle anlaşmazlığım olduğunda, kendi düşünce ve fikirlerimi açıkça ifade eder, gerekirse o düşünce ve fikirleri doğruluğu açısından değerlendirebilirim” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,70 iken son test sonuçlarında 4,30 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 4,16 son test sonuçlarında 3,73 olarak saptanmıştır.

“Zor durumlarla karşılaştığımda, o durumun üstesinden gelebilmek için kendi kendime sesli ya da sessiz konuşmalarla telkinler yaparım” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,52 iken son test sonuçlarında 3,90 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,84 son test sonuçlarında 3,45 olarak saptanmıştır.

“Zor koşullar altında çalışırken, kimi zaman kendi kendime konuştuğum olur (yüksek sesle veya zihnimden).” maddesinin ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,50 iken son test sonuçlarında 3,90 olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise ön test sonuçlarında ortalama değeri 3,61 son test sonuçlarında 3,61 olarak saptanmıştır.

3.3. Deney Grubundaki Bireylerin Bireysel Değişkenlere İlişkin Ön Test ve Son Test Farklarının İncelenmesi

Deney grubundaki bireylerin bireysel değişkenlerine ilişkin farkların incelendiği çizelgeler aşağıda verilmiştir

Çizelge 3.3.1. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Yaş Gruplarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	18 – 20 Yaş	57	3,353	3,4872	,133	,63807	56	1,581	,120
	21 – 23 Yaş	18	3,2564	3,7564	,500	,65604	17	3,234	,005*
Doğal Ödül Stratejileri	18 – 20 Yaş	57	4,0526	4,2982	,245	1,02261	56	1,813	,075
	21 – 23 Yaş	18	3,7222	4,6389	,916	,98891	17	3,933	,001*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	18 – 20 Yaş	57	4,0414	4,1892	,147	,52348	56	2,133	,037*
	21 – 23 Yaş	18	3,6984	4,4167	,718	,78149	17	3,899	,001*

*(p<0,05)

Çizelge 3.3.1.’de Spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre yaş gruplarına ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Spor yöneticiliği birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yaşlarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(56)=1,581$, $p>.05$]. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(17)=3,234$, $p<.05$].

Spor yöneticiliği birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yaşlarına göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve

son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(56)=1,813$, $p>.05$]. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(17)=3,933$, $p<.05$].

Spor yöneticiliği birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yaşlarına göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, 18-20 [$t(56)=2,133$, $p<.05$] ve 21-23 [$t(17)=3,899$, $p<.05$] yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Çizelge 3.3.2. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Cinsiyete İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	Ön Test	Son Test	Ortalamalar Farkı	S	sd	t	P*
			$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Davranış Odaklı Stratejiler	Kadın	44	3,3811	3,6294	,248	,70420	43	2,338	,024*
	Erkek	31	3,2581	3,4417	,183	,59308	30	1,724	,095
Doğal Ödül Stratejileri	Kadın	44	3,9773	4,3409	,363	1,1121	43	2,169	,036*
	Erkek	31	3,9677	4,4355	,467	,96554	30	2,697	,011*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Kadın	44	3,9886	4,2078	,219	,66995	43	2,170	,036*
	Erkek	31	3,9171	4,2949	,377	,58936	30	3,570	,001*

*($p<0,05$)

Çizelge 3.3.2.’de Spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre cinsiyete ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır. Spor yöneticiliği birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyete göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(43)=2,338$, $p<.05$]. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(30)=1,724$, $p>.05$].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyete göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(43)=2,169$, $p<.05$]. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(30)=2,697$, $p<.05$].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyete göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(43)=2,170$, $p<.05$]. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(30)=3,570$, $p<.05$].

Çizelge 3.3.3. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spora Katılım Düzeylerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Katılım	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	Spor Yapıyorum	58	3,3355	3,5159	,18037	,64271	57	2,13	,037*
	Spor Yapmıyorum	6	3,0256	3,5897	,56410	,71280	5	1,93	,110
	Geçmişte Spor Yapmıştım	11	3,4685	3,7203	,25175	,71094	10	1,17	,267
Doğal Ödül Stratejileri	Spor Yapıyorum	58	3,9224	4,3621	,43966	1,03057	57	3,24	,002*
	Spor Yapmıyorum	6	3,9167	4,5833	,66667	1,29099	5	1,26	,262
	Geçmişte Spor Yapmıştım	11	4,2727	4,3636	,09091	1,04447	10	,289	,779
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Spor Yapıyorum	58	4,0012	4,2106	,20936	,62397	57	2,55	,013*
	Spor Yapmıyorum	6	3,5119	4,1905	,67857	,76765	5	2,16	,083
	Geçmişte Spor Yapmıştım	11	3,9805	4,4881	,46753	,58411	10	2,65	,024*

*($p<0,05$)

Çizelge 3.3.3’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre spora katılım düzeylerine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Spor yöneticiliği birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spora katılım düzeylerine göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(57)=2,137, p<.05]. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(5)=1,938, p>.05]. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(10)=1,174, p>.05].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spora katılım düzeylerine göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(57)=3,249, p<.05]. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(5)=1,265, p>.05]. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(10)=,289, p>.05].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spora katılım düzeylerine göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(57)=2,555, p<.05]. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka

rastlanamamıştır [t(5)=2,165, p>.05]. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(10)=,655, p<.05].

Çizelge 3.3.4. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spor Yapma Sıklıklarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Sıklık	N	Ön Test	Son Test	Ortalamalar Farkı	S	sd	t	p*
			$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Davranış Odaklı Stratejiler	Düzenli olarak	44	3,4371	3,2591	,091	,64272	40	,916	,365
	Fırsat buldukça	31	3,1410	3,4957	,354	,61320	17	2,454	,025*
Doğal Ödül Stratejileri	Düzenli olarak	44	4,0488	4,3659	,317	1,0170	40	1,996	,053
	Fırsat buldukça	31	3,6944	4,2778	,583	1,1912	17	2,078	,053
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Düzenli olarak	44	4,0557	4,2735	,217	,59611	40	2,339	,024*
	Fırsat buldukça	31	3,8730	4,0635	,190	,68468	17	1,180	,254

*(p<0,05)

Çizelge 3.3.4’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre spor yapma sıklıklarına ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(40)=,916,p>.05]. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(17)=2,454, p<.05].

Spor yöneticiliği birinci sınıfta öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır([t(40)=1,996, p>.05]. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır[t(17)= 2,078, p>.05].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(40)=2,339, p>.05]. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(17)=1,180, p>.05].

Çizelge 3.3.5. Deney Gurubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Lisanslı Sporcu Olmalarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Lisanslı	N	Ön Test	Son Test	Ortalamalar Farkı	S	sd	t	P*
			$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Davranış Odaklı Stratejiler	Lisanslı Sporcuyum	39	3,3215	3,4852	,163	,63486	38	1,610	,116
	Lisanslı Sporcu Değilim	20	3,3962	3,5846	,188	,66710	19	1,263	,222
Doğal Ödül Stratejileri	Lisanslı Sporcuyum	39	3,9487	4,2949	,346	,98110	38	2,203	,034*
	Lisanslı Sporcu Değilim	20	3,9250	4,4250	,500	1,2460	19	1,795	,089
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Lisanslı Sporcuyum	39	4,0458	4,2491	,203	,57132	38	2,222	,032*
	Lisanslı Sporcu Değilim	20	3,9107	4,1321	,221	,71762	19	1,380	,184

*(p<0,05)

Çizelge 3.3.5’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre lisanslı sporcu olmalarına ilişkin

“Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin lisanslı sporcu olmalarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(38)=1,610$, $p>.05$]. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(19)=1,263$, $p>.05$].

Spor yöneticiliği birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(38)=2,203$, $p<.05$]. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(19)=1,795$, $p<.05$].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(38)=2,222$, $p<.05$]. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(19)=1,380$, $p>.05$].

Çizelge 3.3.6. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Drama Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Drama	N	Ön Test	Son Test	Ortalamalar Farkı	S	sd	t	p*
			$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Davranış Odaklı Stratejiler	Drama Eğitimi Aldım	5	3,3846	3,4615	,076	,46473	4	,370	,730
	Drama Eğitimi Almadım	70	3,3264	3,5582	,231	,67002	69	2,895	,005*
Doğal Ödül Stratejileri	Drama Eğitimi Aldım	5	3,6000	4,1000	,500	1,3228	4	,845	,446
	Drama Eğitimi Almadım	70	4,000	4,4000	,400	1,0377	69	3,225	,002*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Drama Eğitimi Aldım	5	4,2429	4,3143	,071	,49744	4	,321	,764
	Drama Eğitimi Almadım	70	3,9388	4,2388	,300	,64768	69	3,875	,001*

*(p<0,05)

Çizelge 3.3.6’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre drama geçmişlerine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin drama geçmişlerine göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(4)=,370, p>.05]. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(69)=2,454, p<.05].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin drama geçmişlerine göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Drama eğitimi aldım”

seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(4)=,845, p>.05]. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(69)=3,225, p<.05].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin drama geçmişlerine göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(4)=,321, p>.05]. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(69)=3,875, p<.05].

Çizelge 3.3.7. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Liderlik Eğitimi Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Liderlik	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	p*
Davranış Odaklı Stratejiler	Liderlik Eğitimi Aldım	2	3,3462	3,0385	,307	,43514	1	1,000	,500
	Liderlik Eğitimi Almadım	73	3,3298	3,5659	,236	,65815	72	3,064	,003*
Doğal Ödül Stratejileri	Liderlik Eğitimi Aldım	2	4,2500	4,7500	,500	,70711	1	1,000	,500
	Liderlik Eğitimi Almadım	73	3,9658	4,3699	,404	1,0595	72	3,259	,002*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Liderlik Eğitimi Aldım	2	4,2857	4,3214	,035	,25254	1	,200	,874
	Liderlik Eğitimi Almadım	73	3,9501	4,2417	,291	,64536	72	3,860	,001*

*(p<0,05)

Çizelge 3.3.7.’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre liderlik eğitimi geçmişlerine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin liderlik eğitimi geçmişlerine göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(1)=1,000, p>.05$]. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(72)=3,259, p<.05$].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin liderlik eğitimi geçmişlerine göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(1)=1,000, p>.05$]. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(72)=3,225, p<.05$].

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin liderlik eğitimi geçmişlerine göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(1)=,200, p>.05$]. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(72)=3,860, p<.05$].

Çizelge 3.3.8. Deney Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara ve Ölçeğin Tamamına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

Öz Liderlik Ölçeği	Liderlik	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	p*
Öz Liderlik Ölçeği	Ön test – Son test	75	3,7542	4,0585	,304	,61791	74	4,265	,001*
Davranış Odaklı Stratejiler	Ön test – Son test	75	3,3303	3,5518	,221	,65710	74	2,920	,005*
Doğal Ödül Stratejileri	Ön test – Son test	75	3,9733	4,3800	,406	1,0484	74	3,359	,001*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Ön test – Son test	75	3,9590	4,2438	,284	,63861	74	3,862	,001*

*(p<0,05)

Çizelge 3.3.8.’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik ölçeğine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır. Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(74)=4,265, p<.05].

Çizelge 3.3.8.’de görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır. Spor yöneticiliği birinci sınıfta öğrenim gören bireylerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(74)=2,920, p<.05].

Spor yöneticiliği birinci sınıfta öğrenim gören bireylerin doğal ödül stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(74)=3,359$, $p<.05$].

Spor yöneticiliği birinci sınıfta öğrenim gören bireylerin yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(74)=3,862$, $p<.05$].

3.4. Kontrol Grubundaki Bireylerin Bireysel Değişkenlere İlişkin Ön Test ve Son Test Farklarının İncelenmesi

Kontrol grubundaki bireylerin bireysel değişkenlerine ilişkin farkların incelendiği çizelgeler verilmiştir.

Çizelge 3.4.1. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Yaş Gruplarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	18 – 20 Yaş	55	3,6993	3,5497	,149	,63939	54	1,736	,088
	21 – 23 Yaş	20	3,5308	3,7269	,196	,45370	19	1,934	,068
Doğal Ödül Stratejileri	18 – 20 Yaş	55	4,2818	3,9545	,327	,87251	54	2,782	,007*
	21 – 23 Yaş	20	3,9500	4,0750	,125	1,06221	19	,526	,605
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	18 – 20 Yaş	55	4,0364	3,8571	,179	,65334	54	2,034	,047*
	21 – 23 Yaş	20	3,9643	4,0714	,107	,57401	19	,835	,414

*($p<0,05$)

Çizelge 3.4.1.' de Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre yaş gruplarına ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yaşlarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(54)=1,736$, $p>.05$]. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(19)=1,934$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yaşlarına göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(54)=2,782$, $p<.05$]. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(19)=,526$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yaşlarına göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(54)=2,034$, $p<.05$]. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(19)=,835$, $p>.05$].

Çizelge 3.4.2. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Cinsiyete İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	Ön Test	Son Test	Ortalamalar Farkı	S	sd	t	p*
			$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Davranış Odaklı Stratejiler	Kadın	32	3,6779	3,6923	,014	,65547	31	,124	,902
	Erkek	43	3,6369	3,5259	,110	,58010	42	1,254	,217
Doğal Ödül Stratejileri	Kadın	32	4,2656	4,1875	,078	,91677	31	,482	,633
	Erkek	43	4,1395	3,8372	,302	,95829	42	2,069	,045*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Kadın	32	4,1071	3,9866	,120	,56548	31	1,206	,237
	Erkek	43	3,9502	3,8605	,089	,70004	42	,840	,406

*(p<0,05)

Çizelge 3.4.2.’de Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre cinsiyete ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyete göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(31)=,124, p>.05]. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(42)=1,254, p>.05].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyete göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(31)=,482, p>.05]. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(42)=2,069, p<.05].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin cinsiyete göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(31)=1,206$, $p>.05$]. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(42)=,840$, $p>.05$].

Çizelge 3.4.3. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spora Katılım Düzeylerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

Alt Boyutlar	Katılım	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamala Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	Spor Yapıyorum	61	3,5939	3,5939	,032	,56307	60	,455	,651
	Spor Yapmıyorum	5	4,0154	3,6462	,369	,74062	4	1,11	,327
	Geçmişte Spor Yapmıştım	9	3,8632	3,3675	,495	,69029	8	2,15	,063
Doğal Ödül Stratejileri	Spor Yapıyorum	61	4,1475	3,9918	,155	1,0022	60	1,21	,230
	Spor Yapmıyorum	5	4,4000	4,2000	,200	,44721	4	1,00	,374
	Geçmişte Spor Yapmıştım	9	4,3889	3,8333	,555	,63465	8	2,62	,030*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Spor Yapıyorum	61	3,9859	3,9344	,051	,65350	60	,616	,540
	Spor Yapmıyorum	5	4,1714	3,9429	,228	,46948	4	1,08	,338
	Geçmişte Spor Yapmıştım	9	4,1429	3,7619	,380	,61962	8	1,84	,102

*($p<0,05$)

Çizelge 3.4.3’de görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre spora katılım düzeylerine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı verilerle, ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spora katılım düzeylerine göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(60)=,455$, $p>.05$]. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(4)=1,115$, $p>.05$]. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(8)=2,154$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spora katılım düzeylerine göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(60)=1,214$, $p>.05$]. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(4)=1,000$, $p>.05$]. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(8)=2,626$, $p<.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spora katılım düzeylerine göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(60)=,616$, $p>.05$]. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(4)=1,089$, $p>.05$]. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(8)=1,844$, $p>.05$].

Çizelge 3.4.4. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Spora Spor Yapma Sıklıklarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Sıklık	N	Ön Test	Son Test	Ortalamalar Farkı	S	Sd	t	P*
			$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$				
Davranış Odaklı Stratejiler	Düzenli olarak	46	3,5870	3,5953	,00836	,60574	45	,094	,926
	Fırsat buldukça	15	3,6154	3,7231	,10769	,41404	14	1,007	,331
Doğal Ödül Stratejileri	Düzenli olarak	46	4,0978	4,0000	,09783	1,0253	45	,647	,521
	Fırsat buldukça	15	4,3000	3,9667	,33333	,93859	14	1,375	,191
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Düzenli olarak	46	3,9643	3,9068	,05745	,66148	45	,589	,559
	Fırsat buldukça	15	4,0524	4,0190	,03333	,65067	14	,198	,846

*(p<0,05)

Çizelge 3.4.4’de görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre spor yapma sıklıklarına ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(45)=,094, p>.05]. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(14)=1,007, p>.05].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(45)=,647, p>.05]. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin

ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(14)=1,375$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(45)=,589$, $p>.05$]. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(14)=,198$, $p>.05$].

Çizelge 3.4.5. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Lisanslı Sporcu Olmalarına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Lisanslı	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	Lisanslı Sporcuyum	45	3,5915	3,5385	,052	,60075	44	,592	,557
	Lisanslı Sporcu Değilim	16	3,6010	3,8750	,274	,35415	15	3,095	,007*
Doğal Ödül Stratejileri	Lisanslı Sporcuyum	45	4,1444	3,9222	,222	,98023	44	1,521	,135
	Lisanslı Sporcu Değilim	16	4,1562	4,1875	,031	1,0718	15	,117	,909
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Lisanslı Sporcuyum	45	3,9429	3,8222	,120	,69684	44	1,161	,252
	Lisanslı Sporcu Değilim	16	4,1071	4,2500	,142	,47880	15	1,193	,251

*($p<0,05$)

Çizelge 3.4.5’te görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre lisanslı sporcu olmalarına ilişkin

“Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin lisanslı sporcu olmalarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(44)=,592$, $p>.05$]. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(15)=3,095$, $p<.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(44)=1,521$, $p>.05$]. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(15)=,117$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin spor yapma sıklıklarına göre yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(44)=1,161$, $p<.05$]. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(15)=1,193$, $p>.05$].

Çizelge 3.4.6. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Drama Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Drama	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	Drama Eğitimi Aldım	4	3,8269	3,2885	,538	,68515	3	1,572	,214
	Drama Eğitimi Almadım	71	3,6446	3,6143	,030	,60184	70	,425	,672
Doğal Ödül Stratejileri	Drama Eğitimi Aldım	4	4,8750	4,3750	,500	,57735	3	1,732	,182
	Drama Eğitimi Almadım	71	4,1549	3,9648	,190	,95755	70	1,673	,099
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Drama Eğitimi Aldım	4	4,1786	4,0179	,160	,36596	3	,878	,444
	Drama Eğitimi Almadım	71	4,0080	3,9085	,099	,65571	70	1,280	,205

*(p<0,05)

Çizelge 3.4.6’de görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre drama geçmişlerine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin drama geçmişlerine göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(3)=1,572, p>.05]. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(70)=,425, p>.05].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin drama geçmişlerine göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(3)=1,732, p>.05]. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(70)=1,673, p<.05].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin drama geçmişlerine göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(3)=,878, p>.05]. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [t(70)=1,280, p>.05].

Çizelge 3.4.7. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara Göre Liderlik Eğitimi Geçmişlerine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Liderlik	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Davranış Odaklı Stratejiler	Liderlik Eğitimi Aldım	10	3,8231	3,6231	,200	,56317	9	1,123	,290
	Liderlik Eğitimi Almadım	65	3,6284	3,5929	,035	,62063	64	,461	,646
Doğal Ödül Stratejileri	Liderlik Eğitimi Aldım	10	4,1000	4,3500	,250	1,0069	9	,785	,453
	Liderlik Eğitimi Almadım	65	4,2077	3,9308	,276	,91869	64	2,430	,018*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Liderlik Eğitimi Aldım	10	3,9929	4,1214	,128	,58302	9	,697	,503
	Liderlik Eğitimi Almadım	65	4,0209	3,8824	,138	,64754	64	1,724	,090

*(p<0,05)

Çizelge 3.4.7.'de görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre liderlik eğitimi geçmişlerine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır.

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin liderlik eğitimi geçmişlerine göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(9)=1,123$, $p>.05$]. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(64)=,461$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin liderlik eğitimi geçmişlerine göre doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(9)=,785$, $p>.05$]. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(64)=2,430$, $p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin liderlik eğitimi geçmişlerine göre yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda, “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(9)=,697$, $p>.05$]. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(64)=1,724$, $p>.05$].

Çizelge 3.4.8. Kontrol Grubundaki Bireylerin Alt Boyutlara ve Ölçeğin Tamamına İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

Öz Liderlik Ölçeği	Liderlik	N	Ön Test $\bar{X}$	Son Test $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Öz Liderlik Ölçeği	Ön test – Son test	75	3,9549	3,8326	,122	,60831	74	,60831	,086
Davranış Odaklı Stratejiler	Ön test – Son test	75	3,6544	3,5969	,057	,61227	74	,812	,419
Doğal Ödül Stratejileri	Ön test – Son test	75	4,1933	3,9867	,206	,94115	74	1,902	,061
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Ön test – Son test	75	4,0171	3,9143	,102	,64213	74	1,387	,170

*(p<0,05)

Çizelge 3.4.8.’de görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik ölçeğine ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır. Antrenörlük eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(74)=,60831, p>.05].

Çizelge 3.4.8.’de görüldüğü gibi Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) ilişkin “Paired Sample t Testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı, verilerle ilişkili ölçümlerin ön-test ve son-test farkı alınarak hesaplanmıştır. Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [t(74)=,812, p>.05].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin doğal ödül stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(74)=1,902, p>.05$].

Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t(74)=1,387, p>.05$].

3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Ölçeğin Tamamına İlişkin Son Test Skorları Arasındaki Farkların İncelenmesi

Çizelge 3.5.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bireylerin Ölçeğin Tamamına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Son Test $\bar{X}$		P*
Bölüm	2,699	2,699	16,456	Antrenörlük 3,7686	Yöneticilik 4,0585	,000*
Ön Test	,131	,131	,800			,372
Hata	24,109	,164				
Toplam	2324,805					

*($p<0,05$)

Çizelge 3.5.1.'de deney grubu ve kontrol grubu son test skorları arasında anlamlı fark olup olmadığı, kovaryans analizi ile ölçülmüştür. Çizelgede görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik düzeyleri ($\bar{x}=4,0585$) Antrenörlük Eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik düzeylerinden ($\bar{x}=3,7686$) anlamlı düzeyde yüksek oranlı olduğu gözlenmiştir.

3.6. Deney Grubundaki Bireylerin Son Test ve Kalıcılık Testi Skorları Arasındaki Farkların İncelenmesi

Çizelge 3.6.1. Deney Grubundaki Bireylerin Son Test ve Kalıcılık Testi Skorları Arasındaki Farkların İncelenmesine İlişkin “Paired Sample t Testi” Sonuçları

Son Test - Kalıcılık Testi	N	Son Test $\bar{X}$	Kalıcılık Testi $\bar{X}$	Ortalamalar Farkı $\bar{X}$	S	sd	t	P*
Son Test - Kalıcılık Testi	75	4,0585	3,9739	,08464	,59797	74	1,226	,224

*(p<0,05)

Çizelge 3.6.1.’de deney grubunun son test ve kalıcılık testi skorları arasında anlamlı fark olup olmadığı, “Paired Sample t Testi” ile ölçülmüştür. Görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin son test ve kalıcılık testi skorları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [t(74)=1,226, p>.05]. Bu anlamlı farklılık olmaması son test ortalamalarının kalıcılık testi ortalamalarıyla kıyaslandığında anlamlı bir değişikliğe uğramadığı ve kalıcılık testinin olumlu sonuçlar verdiği sonucunu ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinden öz liderlik ölçeği vasıtasıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması, alt boyutların ele alınış sırasına göre yapılmıştır. Araştırma bulguları genel hatlarıyla alanyazına katkı sağlamış olup, liderlik özellikleri yüksek spor yöneticileri yetiştirilmede yaratıcı drama yönteminin etkisi ortaya konmuştur.

Spor yöneticiliği öğrencilerinin yaş, cinsiyet, spora katılım durumu, spor yapma sıklığı, lisanslı sporcu olup olmama durumu, drama geçmişi ve liderlik eğitimi geçmişlerine ilişkin bulgular incelendiğinde anlamlı ve anlamlı olmayan sonuçlara rastlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin “davranış odaklı stratejiler”, “doğal ödül stratejileri” ve “yapıcı düşünce modeli stratejileri”, ön test ve son test sonuçları arasında 18-20 yaş aralığında anlamlı bir farka rastlanmazken, 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerde anlamlı fark tespit edilmiştir. Liderliğin yaşa bağlı olarak etkilendiği veya etkilenmediğiyle ilgili literatür çalışmaları mevcuttur.

Hodgets (1999)’dan aktaran Çelik ve Sümbül (2008), etkili liderlik becerisinin, bir çok faktörden etkilenebileceğini ve bu faktörler arasında yaş,

deneyim, katılımcıların beklentileri, kişilik özellikleri, karar alırken yaşadığı süreçler, yapılan işin çeşidi gibi bir çok faktörden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), 125 devlet okulunda görev yapan 4732 öğretmen ile yaptıkları çalışmada, yirmi bir yaştan itibaren sınıfladıkları yaş gruplarında elli bir ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla liderlik özelliklerini daha fazla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Avcı (2011), toplamda 435 Turizm Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı anket çalışmasında liderlik özelliklerinin yaşa göre anlamlı fark göstermediğini belirtmektedir. Çalışma, bulgular yönünden çalışmamıza paralellik göstermemektedir. Bunun sebebi, turizm alanının doğrudan liderlik becerisi gerektirmeyen bir bölüm olması olarak değerlendirilebilir. Gilbert ve ark. (1991), üç yıl boyunca rastgele seçilen 1634 kişi ile yaptıkları çalışmada liderliğin yaşa göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Çalışma bu anlamda bulgularımızdan farklılık göstermektedir. Bunun sebebinin belirlenen liderlik tiplerinin kullandığımız öz liderlik ölçeğinin alt boyutlarıyla paralellik göstermemesi olarak nitelendirilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Spor yöneticiliği öğrencilerinin davranış odaklı stratejilerin ön test ve son test sonuçları arasında cinsiyete göre değerlendirildiğinde kadınların ön test ve son testleri arasında anlamlı fark bulunurken erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Tarih öncesi devirlerden beri tartışılan bir kavram olan liderlik erkek egemen bir anlayış içerisinde cinsiyetçi bir sınıflamaya dâhil olmadan günümüze kadar gelmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde yapılan liderlik analizlerinin kadınlar

üzerinde değil sadece erkekler üzerinde olduğu tespit edilmiş, hatta liderlerin tamamının “erkeksi” özellikler sergilediği vurgulanmıştır (Uzun, 2005). Çelik ve Sümbül (2008), Mersin’de bulunan 17 eğitim kurumundaki 1419 öğrenci üzerinde eğitim ve cinsiyet faktörlerinin etkilerini araştıran yaptıkları çalışmada, lise düzeyinde öğrenim gören kız öğrencilerin liderlik becerilerini yüksek bulmuşlardır. Çalışmamızın bulguları bu anlamda literatürle paralellik göstermektedir. Diğer yandan aynı çalışmanın yüksek öğrenim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında cinsiyete göre liderlik becerileri üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmaması çalışmamızla paralellik göstermemektedir.

Doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin ön test ve son test sonuçları cinsiyete göre karşılaştırıldığında hem kadınların hem de erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Walker ve Aritz (2015), yaptıkları çalışmada erkek egemen toplumlarda kadınların her ne kadar liderlik özellikleri sergileseler de, erkeklerin lider olmalarıyla ilgili önyargıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma bu anlamda erkekle kadın arasında liderlikle ilgili ayrımı ortaya koyarken kendi bulduğumuz sonuçlara ters düşmektedir. Bunun sebebini kullandığımız ölçeğin kendi kendine liderlik stratejilerinden oluştuğunu ve kişinin toplumca kabul görme kaygısının bulunmamasına bağlayabiliriz. Öz liderlik kavramındaki ana düşünce, kişinin kendi kendine liderlik stratejileridir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışmamızda spora katılım düzeyi, spor yapma sıklığı ve lisanslı sporcu olup olmama maddeleri birbirleriyle bağlı ifadeler olduğundan bulgularının birlikte yorumlanması yerinde olacaktır. Spor yöneticiliği öğrencilerinin davranış odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejileri spora katılım düzeylerine göre incelendiğinde “spor yapıyorum” cevabı veren bireylerin ön test ve son test sonuçları arasında

anlamli bir farklılığa rastlanırken “spor yapmıyorum” cevabını veren bireylerde tüm alt boyutlarda anlamli bir farka rastlanamamıştır. Aynı şekilde spor yöneticiliği öğrencilerinin davranış odaklı stratejileri, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutlarında spor yapma sıklıklarına göre ön test ve son test arasında anlamli farklılık olup olmadığı incelendiğinde, davranış odaklı stratejiler alt boyutunda fırsat buldukça spor yaptığını ifade eden bireyler arasında anlamli fark bulunmuştur.

Yapıcı düşünce modeli stratejilerinde tam tersi olarak düzenli spor yapanlar arasında anlamli fark bulunduğu görülmüştür. Doğal ödül stratejilerinde ise düzenli olarak veya fırsat buldukça spor yapanların ön test ve son test sonuçları arasında anlamli farklılığa rastlanamamıştır. Benzer şekilde yapıcı düşünce modeli stratejilerinde lisanslı sporcu olanların ön test ve son test sonuçları arasında anlamli farklılığa rastlanmıştır. Bu üç genel bilgi maddeleri bulgularının ortak noktası ise spor yapmanın, düzenli olarak spor yapmanın ve lisanslı olarak spor yapmanın ön test ve son test sonuçlarına pozitif yönlü anlamli olarak etki etmesidir.

Can ve ark. (2007), toplamda 74 kişiyle yaptıkları çalışmada üniversitede spor yapan öğrencilerin aktif olarak ya da sadece rekreatif amaçlı katılınan spor etkinliklerinde “Anlayış Gösterme” alt boyutuna ilişkin liderlik davranışı gösterdikleri sonucuna varmış, öğrencilerin bu gibi liderlik davranışlarının diğer alt boyutlarda ve genel çevrede liderlik özelliklerinin ortaya çıkması için sportif etkinliklerin desteklenmesini önermişlerdir.

Marsh ve Jackson (1986), yaşları 15 ile 19 arasında değişen, 46 tane sporcu olan ve 46 tane sporcu olmayan kız öğrencilerle yaptıkları çalışmada, sporcu öğrencilerin sosyal düzeylerinin daha yüksek olduğunu, aynı zamanda sporcu olanların daha girişken ve liderlik özellikleri açısından daha yeterli olduklarını ortaya koymuşlardır. Spor yöneticiliği öğrencilerinin “Yapıcı düşünce modeli stratejileri”

alt boyutunda “Geçmişte spor yapmıştım” cevabını verenlerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bunu yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunun alt faktörleriyle ilişkilendirmek doğru bir tespit olacaktır. Alt faktörler sırasıyla “Hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme”, “Kendi kendine konuşma” ve “Düşünce ve fikirleri değerlendirme”dir.

Haas ve Tamarkin (1992), iç gözlemin bir lider için devam eden bir süreç olduğundan, disiplin ve kendini adamanın iç gözlemin ön koşulu olduğundan bahsetmişlerdir. Spor ve disiplin kavramlarının iç içe geçtiği düşünülürse geçmişte spor yapmış olan insanların bu alt faktöre ilişkin tutumlarının sürdüğü yorumu yapılabilir. Konter (1999); İnsanı, kendini aşan, değiştiren, yenileyen, geliştiren, aktif ve dinamik bir varlık olarak nitelemektedir. Bu tanımdan yola çıkarak düşünce ve fikirleri değerlendirme alt faktörünün karşılandığı yorumuna varılabilir. Diğer yandan sporcular, fiziksel antrenmanların yanında psikolojik antrenmanlardan da yararlanmaktadırlar.

Spor yöneticilerinin de sporun içinden gelen spor adamları olduğu ve sporun doğasından etkilendikleri düşünülürse, zihinsel antrenmanların sadece sporcuların değil sporu yöneten kişilerin de sıklıkla başvurdukları bir yöntemdir sonucuna varabiliriz. Bunun en çarpıcı örneği belki de 1980 Kış Olimpiyatları’nda Sovyet atletizm takımının, zihinsel antrenmana fazla zaman ayırdığı için, daha az zaman ayıran ve zaman ayırmayan gruplara göre daha başarılı performans göstermesidir (Garfield ve Bennett, 1984). Bu bulgular, spor yapmış olmanın bir takım özelliklerin gelişiminde rol oynadığı ve liderlik davranışının gösterilmesinde etken olabileceği yorumunu ortaya çıkarmaktadır.

Lisanslı sporcu olmanın alt boyutlara göre ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, yapıcı düşünce modeli stratejileri ve doğal ödül stratejileri skorları arasında anlamlı farklılığa rastlanırken davranış odaklı stratejilerde lisanslı sporcu

olmak ya da olmamak, anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bulgularımızı sağlıklı yorumlamak açısından alt boyutları oluşturan faktörleri incelemek gerekir. Doğal ödül stratejilerinde ön test ve son test skorları arasında anlamlı çıkan tek bulgu, lisanslı sporcu olma durumundaki “lisanslı sporcuyum” maddesini işaretleyen bireylerdir. Bu durum lisanslı sporcu olmanın alt faktörle, yani doğal ödül üzerinde düşünceyi odaklama ile ilişkilendirilecektir.

Kendini ödüllendirme, istenilen davranışların ortaya çıkması ve amaçlara ulaşma isteğini artırmada bir araç olarak kullanılabilir (Uğurluoğlu, 2010). Antik dönemlerden başlayan süreçlerden günümüz spor kavramının oluşmasındaki dönemlere kadar ödül kavramını çeşitli boyutlarda bütün sportif yarışmalarda görmekteyiz. Kimi zaman Tanrılara ödül sunmak asıl amaç olarak görülürken kimi zaman zafer kazanan sporcunun ödül alması olarak karşımıza çıkar ödül kavramı. Antik olimpiyatlarda kazanan sporculara ödül olarak zeytin dalından örülü taç verilirken (Alpman, 1972) modern olimpiyatlarda taç, yerini madalyalara bırakmıştır. Sporun ve sporcunun ödül ile çok eskilere dayanan ilişkisi, lisanslı sporculardaki anlamlı farklılığı ortaya koyabilir.

4.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışmamızın diğer genel bilgiler kısmı maddeleri olan drama geçmişleri ve liderlik eğitimi geçmişlerinin örneklem hacimleri nedeniyle birlikte tartışılması uygun olacaktır. Spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin alt boyutlara (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejileri) göre drama geçmişlerine ve liderlik eğitimi geçmişlerine ilişkin “t testi” sonuçlarında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde, daha önce drama eğitimi alanların ve daha önce liderlik eğitimi alanların ön test - son test sonuçları arasında

anlamalı farklılığa rastlanmazken, daha önce drama eğitimi ve liderlik eğitimi almayanların ön test – son test sonuçları arasında anlamalı farklılıklar tespit edilmiştir.

Dağılımlar incelendiğinde drama eğitimi ve liderlik eğitimi alan bireylerin örneklem hacimlerinin çok küçük olması ve popülasyonu iyi temsil edememelerinin doğrudan etkisi olabileceği düşünülmektedir. “Örneklem” sözcüğünün kelime anlamına baktığımızda çeşitli örneklem oluşturma yöntemleriyle evreni temsil edecek bireylerin seçilmesi ve çalışmaların uygulanacağı grup tanımıyla karşılaşmaktayız. Örnekleme amacını, bir evren hakkında bilgi kazanmaktır. Eğer örneklem iyi seçilmişse ve yeterli büyüklüğü varsa, evrenle yüksek derecede benzerliğinin olacağı kuvvetle muhtemeldir (Özen ve Gül, 2007).

Mortan ve ark. (2010), yaptıkları çalışmada deney ve kontrol gruplarında örneklem sayısının azlığı durumunda istatistiki hesaplama yapılamayacağını belirtmişlerdir. Çapık ve Dingil (2013), yaptıkları çalışmada örneklem azlığının bir sınırlılık ve değerlendirme aşamalarında bu koşullara dikkat edilmesinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bütün bu veriler ışığında küçük örneklem hacminin anlamalı sonuç vermemesi, bu gibi temellere dayandırılabilir.

Daha önce drama eğitimi almamış ve daha önce liderlik eğitimi almamış olan bireylerde ise davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin tamamında anlamalı farklılıklara rastlanmıştır. Çalışma grubumuzun çoğunluğunun drama eğitimi almamış olması ve liderlik eğitimi almamış olması, drama geçmişi ve liderlik eğitimi geçmişi faktörlerini ortadan kaldıracığı için bu bulgular alt boyutların kendi aralarında ön test – son test sonuçları kısmında tartışılması uygun olacaktır.

4.5. Altıcı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin yaş, cinsiyet, spora katılım durumu, spor yapma sıklığı, lisanslı sporcu olup olmama durumu, drama geçmişi ve liderlik eğitimi geçmişlerine ilişkin bulgular incelendiğinde anlamlı ve anlamlı olmayan sonuçlara rastlanmıştır. Doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri ön test ve son test sonuçları arasında 18-20 yaş aralığında anlamlı bir farka rastlanırken, 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerde anlamlı fark tespit edilememiştir.

Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinin doğal ödül stratejilerin ön test ve son test sonuçları arasında -cinsiyete göre değerlendirildiğinde- erkeklerin ön test ve son testleri arasında anlamlı fark bulunurken diğer tüm alt boyutlarda erkek ve kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin doğal ödül stratejilerin ön test ve son test sonuçları arasında -spora katılım durumlarına göre değerlendirildiğinde- “Geçmişte spor yapmıştım” maddesini işaretleyenlerin ön test ve son testleri arasında anlamlı fark bulunurken diğer tüm alt boyutlarda spora katılım düzeylerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri öz liderlik ölçeğinin tüm alt boyutları ön test ve son test sonuçları arasında -spor yapma sıklıklarına göre değerlendirildiğinde- düzenli olarak ve fırsat buldukça spor yaptıklarını belirten adaylarda anlamlı farklılıklara rastlanamamıştır.

Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin lisanslı sporcu olmalarına göre yalnızca doğal ödül stratejileri alt boyutunda, “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini

işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanırken diğer tüm alt boyutlarda lisanslı sporcu olma ya da olmama maddelerini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin drama geçmişlerine göre tüm alt boyutlarda, “Drama eğitimi aldım” ve “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin liderlik eğitimi geçmişlerine göre “Liderlik eğitimi aldım” ve “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin sadece doğal ödül stratejileri alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır, diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Çalışmanın kontrol grubu olan antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinde, herhangi bir eğitim almamalarına rağmen ortaya çıkan anlamlı farklılıkların sebeplerini çeşitli faktörlere bağlamak mümkündür. Motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler, bu sebeplerin başında gelmektedir. Motivasyon, kişiye enerji vermesi ve hedef davranış geliştirmede etkili olabilmesi için öğrenme-öğretme sürecindeki en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar motivasyonun liderlikte en önemli iki kavramdan biri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zaman içerisinde öğrencilerin okula ilişkin beklenti düzeylerinde pozitif yönlü artış olması, dolaylı yoldan liderlik özelliklerinde de pozitif bir etki yapacaktır. Motive olmuş öğrenci ise belirli davranışlar göstermektedir. Bunlar;

- Okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma.
- Güç görevlerde ısrarcı olma ve az sayıda yönetim problemlerine neden olma.
- Bilgiyi derinlemesine işleme (Yüksel 2004; Akt., Akbaba 2006).

Bir öğrencide ilk maddedeki okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma yetisi oluşmuşsa, motive olmuş bir öğrencide kendiliğinden liderlik özelliklerinde bir artış meydana gelmiş olabilir, sonucuna varabiliriz. Başka bir etmen olarak öğrencinin rol model belirlemede öğretim elemanlarını örnek alabileceği düşünülürse, liderlik özelliklerinin gelişmesinde bunun bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Okula yeni başlayan bireyler için rol model alacakları kişiler, mevcut ortamdaki öğretim elemanları olacaktır. Liderlik becerileri gelişmiş ve bunu bulunduğu örgüt içinde etkili bir şekilde sürdüren öğretim elemanlarının öğrenciler üzerinde rol-model oluşturma ihtimali yüksektir.

Konakay ve ark. (2015), 227 ön lisans, 702 lisans ve 76 lisansüstü olmak üzere toplamda 1005 kişi ile yaptıkları çalışmada akademisyen etkileşimlerinin çok önemli bir ölçüt olduğunu ve bu ölçütün gençlerin yaşamları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir başka etmenin antrenörlük bölümü öğrencilerinin çokça uygulamalı ders görmeleri olduğunu söyleyebiliriz. Solmaz ve Aydın (2015), Spor Bilimleri Fakülteleri'nin ve BESYO'ların öğretmenlik, antrenörlük eğitimi gibi uygulama ve teorik derslerin birlikte verildiği bölümlerinde bu derslerin artması ile buralarda eğitim gören öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişeceğini ifade etmişlerdir. Bu bilgidan yola çıkarak antrenörlük eğitimi bölümü müfredatlarının bir hayli uygulama dersleri içerdiği, hatta burada okuyan öğrencilerin ihtisas alanlarının da bir uygulamalı spor branşı olduğu düşünülürse, liderlik becerilerindeki kendiliğinden artış, bu sebeplerle ilişkilendirilebilir.

Diğer bir etmenin liderlik davranışının etkilendiği örgüt iklimi olarak yorumlanabilir. Örgüt kavramını sözlükte yer alan “Ortak bir amacı veya işi

gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat” (TDK, 2016) tanımıyla düşündüğümüzde, sınıf içinde de bir örgüt kavramı olduğundan bahsetmek mümkündür. Bu kavramı durumsallık yaklaşımı düşüncesinden hareketle açıklayacak olursak, örgütlerin ihtiyacı olan liderlik davranışlarının içsel ve dışsal bazı koşullar altında değişebileceği düşüncesine ulaşmış oluruz. Yani bu yaklaşımda, grup üyeleri ve lider arasındaki ilişkilerden liderlik davranışlarının etkilenebileceği ifade edilirken, hangi şartlarda bu davranışların değişebileceği belirsizdir (Akçakaya, 2010).

Bir başka etmen ise iletişimin rolüdür. Öğrencilerin ön testleri okula ilk başladıklarında yapıldığı ve sosyal ortamlarının henüz oluşmadığı göz önünde bulundurulursa, aradan geçen süre içinde öğrencilerin sosyal ortamla iletişimlerinin artmasının liderlik üzerindeki etkisi de ortaya çıkmış olabilir. Conger (1999)’ dan aktaran Eraslan (2004), dönüştürücü liderliğin en göze çarpan kavramlarının iletişim ve motivasyon olduğunu, aynı zamanda bu kavramların liderlik etmede çok önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu iki kavram eşliğinde örgütlerdeki işleyişin sürekliliği korunurken bir vizyon geliştirme ve vizyonu üyelere aktarmada en önemli faktörlerin yine iletişim ve motivasyon olarak karşımıza çıkacağını ifade etmiştir. Bu ifadelerin ışığında; sosyal ortamda gelişen iletişim, belki de var olan liderlik özelliğini ortaya çıkarmıştır diyebiliriz. Öyle ki artan iletişimin var olmayan liderlik özelliğini ortaya çıkarmış olabilmesi, ihtimal dâhilindedir.

4.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Deney grubunu oluşturan Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin tüm alt boyutlara göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Çalışmamızın temel hipotezinin büyük bir kısmını karşılayan bulguların ışığında varılan nokta, drama yönteminin liderlik becerisi üzerinde pozitif yönlü anlamlılık

yarattığıdır. Montessori, “Eğitim; öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir.” sözüyle yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Yaşantılardan çıkan deneyimlerin bilgiyi oluşturduğu su götürmez bir gerçektir. Drama, bir öğrenme yöntemi olmasının yanında, yaşantılardan ortaya çıkan durumların ve bunların arasındaki ilişkinin rahatça öğrenildiği, aynı zamanda sınırsız hayal gücünü içinde barındıran bir alan olarak karşımıza çıkar (O’Neill ve Lambert, 1990; Akt; Çalışkan ve Karadağ, 2005).

Drama, doğası gereği diğer sözlü anlatım tekniklerinden ziyade yaşayarak öğrenme hedefli olduğu için bir takım sosyal becerilerin de gelişmesini mümkün kılabilir (Akyol, 2003). Kavram olarak yapılan tanımlar ışığında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık çıkması sürpriz bir durum değildir. Literatür incelendiğinde drama ve liderlik gelişimi adı altında yapılmış yüksek lisans, doktora tezleri ya da herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşılık drama yönteminin kullanıldığı birçok sanat, eğitim, spor alanı göze çarpmaktadır. Konu bakımından çalışmaları ayrı ayrı sınıflasak da yöntem aynıdır ve çalışmamızın hareket noktası olan drama yönteminin etkililiği, farklı alanlarda dramanın işlevselliğini ortaya çıkartmıştır.

Epçaçan (2012), Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi 150 sınıf öğretmeni adayı ile yaratıcı drama yönteminin etkililiğine ilişkin görüş belirlemek için yaptığı çalışmada, ilköğretimde drama dersi etkinlikleri sonucunda, öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı güçlü ve zayıf yönleriyle tamamen bir öğretim yöntemi olarak kabul ettiklerini saptamıştır. Soytürk ve ark. (2012), yaptıkları çalışmada, 9-11 yaş grubu 30 ilköğretim öğrencisi üzerinde 9 hafta boyunca uygulanan yaratıcı drama tekniğinin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi üzerindeki etkisi incelediklerinde, deney grubunun temel hareket becerilerinin örüntüleşme oranının kontrol grubuna göre anlamlı oranda daha yüksek çıktığını saptamışlardır.

Özyıldırım Gümüş ve İspir(2014), Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin dördüncü sınıfında öğrenim gören 22 ilköğretim matematik öğretmeni adayı üzerinde toplam 10 hafta yaptıkları çalışmada yaratıcı drama yöntemi ile etkili matematik öğrenme ortamlarının yapılandırılması konusunda farkındalıklarının arttığı yorumuna ulaşmışlardır. Çakmakçı ve Özabacı (2013), 4. sınıfa devam eden, toplam 50 öğrenci ile yürüttükleri 6 haftalık çalışmada; drama destekli eğitimin, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğini, günlük problemlerini çözmeye yönelik karar verme becerilerinde anlamlı bir değişime neden olduğunu belirlemişlerdir. Özellikle Çakmakçı ve Özabacı’nın çalışmalarında öğrencilerin karar verme becerilerinde ve problem çözme becerilerinde artış olduğunu gözlemlenmesi, öğrencilerin liderlik davranışı gösterdiklerinin bir kanıtıdır.

4.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Ölçeğin tümüne ilişkin deney ve kontrol grupları son test skorları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmak için yapılan “Kovaryans Analizi” bulgularında, spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik düzeylerinin, antrenörlük bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik düzeylerinden anlamlı oranda yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlarda anlamlı farklılıkların ortaya konması, kontrol grubunda ön test ve son test sonucunda anlamlı farklılıkların gözlenmemesi gibi alt problemlere cevap ararken karşılaşılan bulgular değerlendirildiğinde, çalışmanın başarılı olduğunun sinyalleri kendisini hissettirmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken iki önemli husus vardır: Çalışmamız drama yönteminin etkililiğini ölçen bir çalışma gibi görünse de liderlik becerilerinin gelişebildiğiyle ilgili de kanıtlar ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sekizinci alt problem ve aslında çalışmanın temelini oluşturan düşünceye ilişkin bulgular, iki başlık altında tartışılmalıdır. Bunlardan birincisi, liderliğin gelişebilir bir kavram olduğudur. İkincisi ise dramanın liderliği geliştiren bir yöntem olduğudur.

Bu çalışmadan liderliğin gelişebilir bir kavram olduğu ve gelişim programlarının artan bir grafik izlediği ortaya çıkmıştır (Mole, 2004).

Son birkaç yılda liderlik kitaplarında ve liderlik programlarında büyük oranda liderliğin nasıl gelişebileceğiyle ilgili araştırmalar ortaya çıkmıştır. Bunun birkaç sebebi vardır: İlk olarak iş hayatındaki hızlı değişimler, teknolojin gelişmesi, insani değerler ve küresel iletişimdeki değerler sayılabilir. Ek olarak, bilim ve teknolojinin ilerlemesi sonucu işçilerin yabancılaşması ve bozulması ve işsizlik gibi ortaya çıkan problemlerin, çözümden ziyade onları ortaya çıkaran sebepler gibi görülmesidir.

Son olarak Enterprising Nation Report (1995) ve Kotter (1990)'ın çalışmalarının organizasyonda lidere duyulan büyük ihtiyacı ortaya koymasından dolayı, liderlik gelişimi ile ilgili çalışmalar büyük önem arz etmektedir, diyebiliriz (Cacioppe, 1998). Aslında liderlik gelişimi diye adlandırılan kavramın genellikle bireysel temelli olduğu ve bilgi, beceri ve resmi liderlik rollerine ilişkin yeteneklerin geliştirilmesinin kastedildiği söylenebilir (Day, 2001). Dönüşümcü liderlik yaklaşımını oluşturan bu düşünce tarzı, zaten liderlik gelişimini destekleyen en önemli kuramdır. Bununla birlikte liderlik gelişimini destekleyen çalışmalara da rastlanmaktadır.

Leanne ve Ark. (1999), Harp Okulu'nda okuyan 236 erkek öğrenciyle yaptıkları çalışmada kendine saygı, cesaret, ahlaki gelişim, fiziki sağlık gibi bireysel farklılıkların liderlik gelişimi üzerindeki etkisini araştırmış, fiziki sağlık ve ahlaki değerler gelişirken kendine saygı ve cesaretin liderin etkililiğini etkilemediği sonucuna varmışlardır. Rosh (1999), 30 deney ve 32 kontrol grubuyla 10 hafta boyunca yürüttüğü çalışmada -liderlik kursu alan öğrencilerin kendi beyanlarından yola çıkarak- ön test ve son test ortalama değerlerinde anlamlı derecede farklılık bularak liderlik becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Delice (2014), tarafından yapılan bir diğer çalışmada, alınan liderlik eğitiminin liderlik tutumlarının geneli açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu; ayrıntılı incelemede toplamda on iki liderlik boyutunun sekizinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. İlgili literatür bilgisi, lidere ve liderliğe olan gereksinimi net bir şekilde ortaya koymaktadır. Alan yazında incelenen çalışmalar ise bu gereksinimi karşılama ihtiyacıyla ortaya çıkan liderliği geliştirme fikrini destekler niteliktedir. Elde edilen bulgular ve ilgili çalışmalar, tartışmamızın birinci kısmını açıklar niteliktedir. Buna karşılık Tourangeau (2004), 67 kişiden oluşan Kanada Halk Sağlığı çalışanıyla yaptığı çalışmada katılımcılara 6 hafta boyunca uyguladığı liderlik eğitimi sonucunda ön test ve son test skorları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Çalışma, bu anlamda bulgularımıza paralellik göstermemekle birlikte altında yatan sebeplerin süre, bireysel faktörler, sektörün lidere olan ihtiyacı, örgüt şeması gibi kavramlar olabileceğini düşündürmektedir.

Tartışmamızın İkinci kısmını ise yaratıcı dramının liderlik becerisinin geliştirmesinde bir yöntem olarak kullanılabileceği tezi oluşturmaktadır. İlk uygulamalarda, yaratıcı dramaya, sadece anaokulları ve kreşlerde yer verilirken, günümüzde eğitimin her aşamasında, kişisel gelişim ve liderlik eğitimlerinde de yer verilmektedir (Aytaş, 2013). İlgili çalışmalar araştırıldığında

- Yabancı dil öğreniminde (16),
- Edebiyatta yaratıcı yazı yazma konusunda (3),
- Engelli çocukların eğitimlerinde (11),
- Hayat bilgisi derslerinde (14),
- Geometri öğretiminde (7),
- Ekosistemlerin öğretiminde (Biyoloji) (6),

Çalışma yaratıcı dramının yöntem olarak kullanıldığı alanlarda etkisini gösterdiğini ifade etmişlerdir (Soytürk ve Ark., 2012). Ek olarak liderlik becerilerinin gelişmesiyle ilgili benzer bir çalışmayı, Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği programının son aşamasında hazırlanmış bir tez çalışmasında

görmekteyiz. Tunç (2014), yedi haftadan oluşan 18 kişilik atölye çalışmasında -katılımcı görüşleri ve bulgular doğrultusunda- drama yönteminin etkili liderlik yöntem ve becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Saçlı (2013), Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı güz döneminde öğrenim gören 64 tane aday beden eğitimi öğretmeni ile 10 hafta boyunca yürüttüğü çalışmasında, yaratıcı drama eğitimi alan grupta eleştirel düşünmeye yönelik olumlu değişimler olduğunu tespit etmiştir. İlgili literatürde doğrudan liderliğin drama yöntemiyle geliştirildiği çalışmalara rastlanamamakla birlikte bir takım liderlik özelliklerini oluşturan davranışların gelişimine ilişkin çalışmalara rastlanmıştır.

Dassen (2015), Kuzey Avrupa örgütleri içindeki 5 ile 18 çalışan kişi aralığındaki 10 adet halk sağlığı örgütü ve kar amacı gütmeyen örgütler üzerinde yaptığı çalışmada, drama tekniklerinin grubun işleyişini anlamak ve geliştirmek için önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca drama tekniklerinin etkili kullanımının, takım konumunun etkinliğini arttırdığını ve takımın dinamikliğine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Gentry ve Perkins (2015), drama yoluyla psikoloji sınıfındaki bağlılığı artırma üzerine yaptıkları çalışmada, öğrenciler, yaşayarak kendi yöntemlerini buldukları için- drama yoluyla aktif öğrenmenin, sadece öğrenmekten daha fazla fayda sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Schiller (2008), yaptığı çalışmada; risk altındaki öğrencilerin drama yöntemiyle benlik saygısı arttıkça risk davranışlarının azalmış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların her birinde dramanın, katılan her bir öğrencinin özsaygı, motivasyon ve sosyal becerilerini artırmada önemli ve olumlu yönde etkili bir rol oynadığını ortaya çıkarmıştır.

Kerekes ve King (2010), New York ‘da 4. sınıf öğrencileri ve seçilmiş 4 öğretmenle 17 hafta boyunca müfredat içinde yürüttükleri “öğretmen eğitiminde drama” çalışmasında; araştırma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini, ayrıca ezberci ve test odaklı çalışmalarda kendine güven, öz yeterlilik gibi kavramların da karşılandığını tespit etmiştir.

4.8. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Deney grubunun son test ve kalıcılık testi skorları arasında anlamlı fark olup olmadığı “t testi” ile ölçülmüştür. Görüldüğü gibi Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin son test ve kalıcılık testi skorları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bulgulardan yola çıkarak drama yönteminin etkililiğinin yanında aradan geçen süre içinde kalıcılığını da muhafaza ettiği görülmüştür. Kalıcılık kavramı, hafızaya yerleştirilen öğrenilmiş bilgilerin yeniden kullanılması için korunmasıdır (Demirel, 2002). Drama yönteminin kalıcılığını sorgulayan literatür çalışmaları göze çarpmaktadır.

Aral ve ark. (2003), drama yönteminin çeşitli tekniklerden yararlanarak oyunlar, canlandırmalar aracıyla soyut kavramların anlaşılır hale gelmesini ve kavranmasının kolaylaştırılmasını sağlayan bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Altan (2007), 29 +26 olmak üzere toplamda 55 kişiyle sekiz hafta boyunca yürüttüğü drama çalışmaları sonucunda, yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin dersteki başarılarını arttırdığını, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına pozitif yönlü olarak katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Onur (2008), 28 + 28 olmak üzere toplamda 56 ilköğretim öğrencisiyle dört hafta boyunca yürüttüğü çalışmada, drama tekniğinin diğer geleneksel tekniklere

kıyasla öğrencilerin davranışlarında ve bu davranışlarının kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz Arıkan (2011), 23 + 22 olmak üzere toplamda 45 kişiyle 14 hafta süreyle yaptığı çalışmada, yaratıcı dramının görsel sanatlar dersinde öğrenmeye ve kalıcılığa katkıda bulunan bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna varmıştır.

Durusoy (2012), 22 + 22 olmak üzere toplamda 44 kişiyle 4 hafta boyunca uyguladıkları drama çalışmalarından sonraki 4. haftada izleme testi yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yaratıcı drama yöntemi ve basamaklı öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını ve bu başarının kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Akkuş (2013), 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı'nda İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki bir ilköğretim okulunda 35 kişiyle 20 hafta boyunca yürüttüğü drama çalışmasında, drama yönteminin her dört üniteye kalıcılık üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Saraç (2015), İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki bir devlet okulunda 23 + 25 olmak üzere toplam 48 öğrenciyle yürüttüğü drama çalışmalarından 30 gün sonra yaptığı kalıcılık testinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. İncelenen çalışmaların bulguları, kendi çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara maddeler halinde yer verilmiştir. Deney ve Kontrol Grupları bulgu sonuçları birlikte verilmiştir.

Davranış Odaklı Stratejiler Alt Boyutunda:

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde cinsiyete göre kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde cinsiyete göre kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Benzer Şekilde

Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde spora katılım durumunu belirten ifadelerle “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde spora katılım durumunu belirten ifadelerle “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde spor yapma sıklığını belirten ifadelerle “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde spor yapma sıklığını belirten ifadelerle “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde lisanslı sporcu olup olmamalarına göre “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde lisanslı sporcu olup olmamalarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde drama geçmişlerine göre “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde drama geçmişlerine göre “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde liderlik eğitimi geçmişlerine göre “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde liderlik eğitimi geçmişlerine “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Doğal Ödül Stratejileri Alt Boyutunda:

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark yoktur. 21-23 yaş

aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır.

- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde cinsiyete göre kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde cinsiyete göre kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde spora katılım durumunu belirten ifadelerle “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde spora katılım durumunu belirten ifadelerle “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde spor yapma sıklığını belirten ifadelerle “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde spor yapma sıklığını belirten ifadelerle “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test

sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde lisanslı sporcu olup olmamalarına göre “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde lisanslı sporcu olup olmamalarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde drama geçmişlerine göre “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde drama geçmişlerine göre “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde liderlik eğitimi geçmişlerine göre “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde liderlik eğitimi geçmişlerine göre “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Liderlik eğitimi

almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri Alt Boyutunda:

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde 18-20 yaş aralığında yer alan kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır. 21-23 yaş aralığında yer alan kişilerin davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde cinsiyete göre kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde cinsiyete göre kadınların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Benzer şekilde erkeklerin ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde spora katılım durumunu belirten ifadelerle “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Spor yapmıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Geçmişte spor yapmıştım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde spora katılım durumunu belirten ifadelerle “Spor yapıyorum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Spor yapmıyorum”

seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Geçmişte spor yapmışım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde spor yapma sıklığını belirten ifadelerle “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde spor yapma sıklığını belirten ifadelerle “Düzenli olarak” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Fırsat buldukça” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde lisanslı sporcu olup olmamalarına göre “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde lisanslı sporcu olup olmamalarına göre davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, “Lisanslı sporcuyum” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Lisanslı sporcu değilim” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde drama geçmişlerine göre “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde drama geçmişlerine göre “Drama eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları

arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Drama eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

- Deney grubunu oluşturan öğrencilerde liderlik eğitimi geçmişlerine göre “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerde liderlik eğitimi geçmişlerine “Liderlik eğitimi aldım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. “Liderlik eğitimi almadım” seçeneğini işaretleyen kişilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilerin alt boyutlar bazında ön test ve son test sonuçlarında davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Doğal ödül stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin alt boyutlar bazında ön test ve son test sonuçlarında davranış odaklı stratejiler alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Doğal ödül stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Yapıcı düşünce stratejileri alt boyutunda, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Deney ve Kontrol Grupları Son Test Skorlarına Göre:

- Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin öz liderlik ölçeğine ilişkin son test skorları, Antrenörlük bölümü birinci sınıfında

öğrenim gören bireylerin öz liderlik ölçeğine ilişkin son test skorlarından anlamlı düzeyde yüksek oranlı bir artış göstermiştir.

Son Test ve Kalıcılık Testi Skorlarına Göre:

- Spor yöneticiliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören bireylerin son test ve kalıcılık testi skorları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler:

Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmamızda yaratıcı drama eğitimi alan grubun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kullandığımız nicel verilerin analizi yöntemine ek olarak nitel verilerin çalışmaya dâhil edilmesiyle karma yöntem kullanılabilir. Bireysel görüşmeler ya da öğrenci günlüğü gibi yöntemler liderlik becerilerinin artması durumunu sınıflandırmak açısından daha derin bulgular ortaya koyabilir.

Liderlik becerisi kazanımını arttırabildiğimiz bu çalışma göstermiştir ki spor yöneticisi yetiştirmeye yönelik gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlikler bağlamında drama yönteminin farklı becerileri geliştirip geliştirmediğiyle ilgili çalışmalar da yapılabilir.

Spor yöneticiliği öğrencileri üzerinde etkili olan yaratıcı dramının mevcut spor yöneticileri üzerinde de etkili olup olmadığı başka bir araştırma konusu olabilir.

Araştırmamızda öğrencilerin ders etkinliği şeklinde aldığı yaratıcı drama eğitiminin; not kaygısı, devam devamsızlık durumu, akademik kimlik kaygısı, toplum tarafından kabul görme gibi kaygılarının oluşmayacağı biçimde yapılandırılan ortamlarda benzer gruplarla yapılarak çalışmanın güvenilirliği araştırılabilir.

Dramanın bireysel farkındalığı arttırmada önemli bir yöntem olarak kullanıldığı için- öz liderlik becerilerini de geliştirebileceği varsayımı, diğer liderlik türleri için de düşünülüp farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Drama çalışmalarının genel işleyişine uygun farklı liderlik atölyeleriyle benzer ölçümler yapılarak çalışmanın geçerliliği kontrol edilebilir. Aynı şekilde atölye çalışmalarının farklı gruplarda ne gibi etki yarattığı ortaya konabilir.

Genel bilgiler kısmını oluşturan yaş, cinsiyet, spora katılım durumu, lisanslı sporcu olma, spor yapma sıklığı, daha önce drama eğitimi alma ve daha önce liderlik eğitimi alma maddelerine ihtiyaca göre araştırılmak istenen yeni maddeler eklenebilir.

Eğitim öğretimde yaratıcı dramanın sadece spor yöneticiliği bölümü öğrencileri için değil antrenörlük eğitimi, rekreasyon gibi bölümlerde de zorunlu ders olarak okutulması liderlik özelliklerini geliştirme amacı dışında belirli konular üzerinde farkındalık yaratmak için de kullanılabilir. Bunun için eğiticilerin drama alanında eğitim alması, çeşitli hizmet içi programlarıyla sağlanabilir. Yaratıcı drama yöntemi kesinlikle drama eğitimini tamamlamış kişiler tarafından kullanılmalıdır. Alanda drama hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadan yapılacak çalışmalar, istenilen sonuçların elde edilmesini zorlaştıracaktır.

Dramanın genç ve yetişkinlerden ziyade daha küçük yaş gruplarındaki etkisi araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yaratıcı drama derslerinin belirlenmiş haftalık program dâhilinde işlenmesi yerine saati ve atölye süreleri grup özelliklerine ve öğrencinin ders yoğunluğuna göre yeniden düzenlenebilir; öğrenmeye ve bu öğrenmenin kalıcılığına maksimum fayda sağlayacak zaman dilimleri seçilebilir.

Sadece yaratıcı drama teknikleri ve yaratıcı dramanın disiplin boyutuna daha uzun zaman ayırıp çalışılacak gruba belki de daha sonra konulu atölyeler oluşturmak, çalışma sonuçlarında farklılık yaratabilir.

Spor Yöneticiliği bölümü birinci sınıf müfredatında yer alan Yaratıcı Drama dersinin 4 sene boyunca her dönem farklı atölye konuları oluşturularak alana uygun çalışmalar yürütülebilir.

Liderlik kavramı bir süreci ifade etmektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde süreçsel dramanın liderlik becerisi gelişimine etkilerini araştıran yeni çalışmalar yapılabilir.

ÖZET

YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, bir düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel 2013). Yapılan birçok araştırma dramanın eğitim amaçlı kullanıldığında iletişim, kendine güven, empati (duygudaşlık), karar verme, topluluk içinde rol alma vb. gibi birçok beceriyi geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışma drama yoluyla liderlik becerilerinin gelişip gelişmeyeceğini ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma grubunu 2015-16 eğitim öğretim yılı Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği birinci sınıf öğrencileri (deney grubu) ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri (kontrol grubu) 75+ 75 toplam 150 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test - son test yarı deneysel desende bir araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma son test sonuçlarından beş ay sonra çalışmanın kalıcılığını ölçmek amacıyla “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 16 paket program kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde grup içi ön test ve son test sonuçları arasındaki fark “t” testi ve gruplar arası son test sonuçları arasındaki fark “Kovaryans” analiziyle ölçülmüştür.

Araştırmanın sonuçları deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları genel bilgiler kısmındaki değişkenlere göre teker teker incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunda tüm alt boyutlarda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunurken kontrol grubunda alt boyutlarda herhangi anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Son test skorları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde deney grubunun pozitif yönlü anlamlı farklılığı ispat edilmiştir. Son test ölçek uygulamasından beş ay sonra ölçeğin geneli için uygulanan kalıcılık testinde, liderlik becerisinin kalıcılığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yaratıcı drama yönteminin öz liderlik becerisinin gelişiminde anlamlı etkisi vardır denilebilir.

Anahtar Sözcükler: Drama, Liderlik, Spor Yöneticiliği, Yaratıcı Drama

SUMMARY

THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD ON THE LEADERSHIP SKILLS OF STUDENTS OF DEPARTMENT OF SPORTS MANAGERMENTS

Creative drama is the animation of a goal or an idea based on the life experiences of members of a group by using techniques such as improvisation and acting (Adıgüzel 2015). Research has shown that when drama is used for educational purposes, it improves many skills such as communication, self-confidence, empathy, decision making and being active in society.

This study has been designed to find out whether leadership skills can be developed through the drama method. The study group consists of first – year students at the Sports Management (Test group) and Coaching Education (Control group) at Ankara University Faculty of Sports Sciences. There are a total of 150 students, with 75 students in each group. This study is a Pretest – Posttest Nonequivalent Groups Quasi – Experiment design. In the study, a “ Retention Test” was carried out following the last test results to assess the retention of the study. In the analysis of the quantitative data, the difference between the pretest and posttest results of the groups were assessed using the “t” test and difference between the posttest results of the groups were assessed using “Covariance” analysis.

The results of the research have been studied in detail based on the pretest and posttest results of the students in the experimental group and control group with the variables in the general information part in the self leadership questionnaire. A significant difference has been found in all subheadings in pretest and posttest groups in the experimental group. On the other hand, no significant difference has been found in the control group in the subheadings. When the possibility of a significant difference between the experiment group and the control group is studied in terms of test scores, a positive meaningful difference has been proved in the experiment group. The retention test has shown that the leadership skills is still permanent after five months following drama practice. Based on the results obtained, it can be said that the creative drama method has a significant effect on improving leadership skills.

Keywords: Creative Drama, Drama, Leadership, Sports Management

KAYNAKLAR

- ADIGÜZEL Ö (2013-2015). EĞİTİMDE YARATICI DRAMA. Pegem Yayınları 7. Baskı.
- AKAR R (2000). Eğitimde Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Drama Öğretmen Dünyası S.246, Ss.21-22
- AKBABA, S (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 13.
- AKÇAKAYA M (2010). 21. YÜZYILDA YENİ LİDERLİK ANLAYIŞI. 1. Baskı Adalet Yayınevi.
- AKKUŞ Ç (2013). İlköğretim Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersindeki Fen Kavramlarının Drama Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenmedeki Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi)
- AKSARAYLI MF (2015). Dönüştürücü Liderlik ve Değişimde Dönüştürücü Liderlik Paradigması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* C.6, S.12., ss.108-124.
- AKYOL AK (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1.2.
- AKYÜZ MY (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi* (1), 2: 109-119
- ALGANER Y (2002). Liderlik Analizi ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde Liderlik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- ALPMAN C (1972). EĞİTİMİN BÜTÜNLÜĞÜ İÇİNDE BEDEN EĞİTİMİ ve ÇAĞLAR BOYUNCA GELİŞİMİ. Millî Eğitim Basımevi. “1. Baskı”
- ARAL N, BARAN G, BULUT Ş, ÇİMEN S (2003). EĞİTİMDE DRAMA. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş., 2. Baskı, Turan Ofset, İstanbul
- ARGAN M, KATIRCI H (2002). SPOR PAZARLAMASI, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 23-26. 1. Baskı
- ARIKAN S (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk’ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *HÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- ARIKAN, E.N.Y. (2011). İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meram İlköğretim Okulu Örneği (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- ASLAN, N (2008). (Editör). DRAMA LİDERİ. EĞİTİMDE DRAMA. Ankara: Oluşum 1. Baskı

- ATAN U (2007). Resim-İş Öğretmeni Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Grafik Tasarımı Derslerinde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Selçuk Üniversitesi Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.(Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- ATAR E, ÖZBEK O (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Liderlik Davranışları. *Spormetre*. 7.2: 51-59.
- ATWATER LE, DIONNE SD, AVOLIO B, CAMOBRECO JE, LAU, AW (1999). A longitudinal study of the leadership development process: Individual differences predicting leader effectiveness. *Human Relations*, 52(12), 1543-1562.
- AVCI N (2011). Turizm Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin İş Değerleri: Çeşme Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 7-18.
- AYTAŞ G (2013). Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12.
- BAĞDATLI Mİ (2011). Osmanlı Eğitim Geleneğinde Eğitici Drama. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24.
- BAKAN İ (2009). Liderlik Tarzları İle Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkileri: Bir Alan Çalışması. *Tisk Akademi*. 1.
- BAKAN İ, BÜYÜKBEŞE T, (2010). Liderlik “Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut- Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.12 (19): 73-84, ISSN: 1309-9132, www.kmu.edu.tr.
- BALTAŞ A (2004). EKİP ÇALIŞMASI ve LİDERLİK. Remzi Kitabevi.1. Baskı
- BASS BM (1990) BASS and STOGDILL’S HANDBOOK OF LEADERSHIP: THEORY, RESEARCH and MANAGERIAL APPLICATIONS 3. Baskı. New York: Free Press
- BAŞAR H (1998). EĞİTİM DENETÇİSİ. Ankara: Pegem Yayınları. 4. Baskı
- BENNIS W (1998). Liderlerin Lideri. *Executive Excellence Dergisi*. Rota Yayın İstanbul Yıl:2 Sayı 13 Nisan .
- BULUT Y, BAKAN İ (2005). Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma. Erişim Adresi: <http://sead.selcuk.edu.tr/sead/article/view/363>. Erişim Tarihi:16.11.2015
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, ÇOKLUK Ö, KÖKLÜ N (2011). Sosyal bilimler için istatistik. Pegem Akademi Yayıncılık, 9, 42-147.
- CACIOPPE R (1998). An Integrated Model And Approach For The Design Of Effective Leadership Development Programs. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(1), 44-53.
- CAN H, AKGÜN A, KAVUNCUBAŞI Ş (1995). KAMU ve ÖZEL KESİMDE PERSONEL YÖNETİMİ. SİYASAL KİTABEVİ 2. Baskı.

- CAN S, DURUKAN E, ÖZMADEN M (2006). Bir Rekreasyon Faaliyeti Olarak Üniversitelerarası Müsabakalara Katılan Sporcu Öğrencilerin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması. *II. Balıkesir Ulusal turizm Kongresi*, 20-22.
- CELEP C (2004). EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK. Anı Yayıncılık. 1. Baskı
- CHAPPELET JL (2009). A Glocal Vision for Sport (and Sport Management). *European Sport Management Quarterly*, (Postface) Vol. 9, No. 4, p: 483-485
- CONGER JAY A (1999). "Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research." *Leadership Quarterly*, 10 (2) Summer,
- CRUST L, LAWRENCE I (2006). A Review of Leadership in Sport: Implications for Football Management. *Athletic Insight The Online Journal Of Sport Psychology*, v. 8, n.4.
- ÇAKIR İLHAN A (1999). Sanat Eğitiminde Eğitici Dramanın Yeri. Yaratıcı Drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2. s: 10-13
- ÇAKMAKÇI E, ÖZABACI N (2013). Drama Yolu İle Karar Verme Becerisinin Kazandırılması. *Electronic Journal of Social Sciences*. 12.44.
- ÇALIŞKAN N, KARADAĞ E (2005). Dramada Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 6.2:103-113
- ÇAPIK C, CİNGİL D (2013). Hemşirelik Öğrencilerinde Sigara Kullanımı, Nikotin Bağımlılık Düzeyi ve İlişkili Etmenler. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*. 3(2):55–61 • doi: 10.5505/kjms.2013.91885
- ÇELİK C, SÜNBÜL AGÖ (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- ÇELİK V (2003). EĞİTİMSEL LİDERLİK. Ankara: Pegem A. 3. Baskı
- ÇİLENTİ (1991). Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim. Alıntı: Yalın, H.İ. (2005). ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL GELİŞTİRME. Nobel Yayıncılık, Ankara
- ÇOLAKOĞLU M (2005) Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1: 63-77.
- COŞAR S (2011). Otantik Liderlik Kavramı ve Ardılları Üzerine Bir Araştırma, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- DASSEN MC (2015). Drama Techniques In Team Coaching. *International Journal Of Evidence Based Coaching And Mentoring Volume 13 Issue 1* (Jan 2015)
- DAY DV (2001). Leadership development:: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.

- DELİCE M (2014). Liderlik Eğitiminin Öğrencilerin Liderlik Tutumlarına Etkilerinin İncelenmesi. *Türk İdare Dergisi* **478**, 235-261
- DEMİR C, YILMAZ MK, ÇEVİRGİN A (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*. **2.1**.
- DEMİREL Ö (2002). KURAMDAN UYGULAMAYA EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı.
- DOĞAN S (2001). VİZYONA DAYALI LİDERLİK., Philip&Richerds İnsan ve İş kaynakları Danışmanlığı Yayınları, İstanbul. 1. Baskı
- DOĞAN S, ŞAHİN F (2008). Kendi Kendine Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **26**(1).
- DONUK B (2005). SPOR YÖNETİCİLİĞİ ve İSTİHDAM ALANLARI. Ötüken. 1. Baskı
- DURUSOY H (2012). 6.Sınıf “Kuvvet Ve Hareket” Ünitesinde Basamaklı Öğretim Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi)Eğitim Bilimleri Dergisi*. S **24**, Sayfa: 133-143.
- EKMEKÇİ AY, EKMEKÇİ R, İRMİŞ A, (2012). Küreselleşme ve Spor Endüstrisi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. **4.1**: 91-117.
- ELMUTİ D, MINNIS WM, ABEBE M (2005),"Does Education Have A Role In Developing Leadership Skills?", *Management Decision*, Vol. **43** Iss 7/8 pp. 1018 - 031
- EMİR S, ACAR S (2007). Zeka-Liderlik İlişkisi: Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. **4.2**.
- EPÇAÇAN C (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri *Ekev Akademi Dergisi Yıl: 16 Sayı: 52*
- ERASLAN L (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *International Journal of Human Sciences*, **1**(1).
- ERÇETİN ŞŞ (1998). LİDER SARMALINDA VİZYON. Önder Mataacılık Ankara 1. Baskı
- EREN E (1991). YÖNETİM VE ORGANİZASYON. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını
- EREN E (1996). STRATEJİK YÖNETİM ve İŞLETME POLİTİKASI, İstanbul: Der Yayınları.
- ERKUTLU HV (2014). Liderlik; Kuramlar ve Yeni Bakış Açıları Efil Yayınevi Yayınları
- ERTURGUT R, ERTURGUT P (2010). Transformasyonel Lider Karizmatik Mi? Vizyoner Mi? Sağlık Örgütlerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **34**(34).

- FİŞEK K (1998). DEVLET POLİTİKASI ve TOPLUMSAL YAPIYLA İLİŞKİLERİ AÇISINDAN SPOR YÖNETİMİ: DÜNYADA-TÜRKİYE'DE (Vol. 1). Bağırhan Yayınları.
- GARDNER WL, AVOLIO BJ, LUTHANS F, MAY DR, WALUMBWA F (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- GARFIELD CA, BENNETT HZ (1984). *Peak performance: Mental training techniques of the world's greatest athletes*. JP Tarcher.
- GENÇ HN (2005). Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alınlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24.24.
- GENTRY RH, PERKINS DV (2015). Using Live Drama To Promote Engagement In A Large Introductory Psychology Class. *College Teaching*, 63(4), 178-179. Iso 69
- GILBERT GR, COLLINS RW, BRENNER R (1990). Age And Leadership Effectiveness: From The Perceptions Of The Follower. *Human Resource Management*, 29(2), 187-196.
- GORDON T (1997). ETKİLİ LİDERLİK EĞİTİMİ. Çev: Emel Aksay), Ankara, Sistem Yay. ISO 690 1. Baskı
- GÖNEN M (1999). Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması. Türkiye I. Drama liderleri Buluşması 13-14 Kasım. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları
- GÜÇLÜ N (1998). Liderlerin Sosyal Davranış Tarzları ve Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 14.14: 167-178.
- GÜMÜŞ FÖ, İSPİR OA (2014). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Yaratıcı Drama İle Etkili Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51).
- GÜNEYSU S (1991). Eğitimde Drama Ya-Pa 7. Okul Öncesi Eğitim Ve Yaygınlaştırılması Semineri Ss.84,87
- HAAS H, TAMARKIN B, KÖSEOĞLU S (2000). İNSAN LİDER DOĞMAZ. Beyaz Yayınları. 1. Baskı
- HELRIEGEL D, SLOCUM JW, WOODMAN RW (1986). ORGANİZATIONAL BEHAVIOUR. St. Paul: West Publishing Company
- HINTERHUBER HH, FRIEDRICH SA (2002). The technology dimension of strategic leadership: The leadership challenge for production economists. *International Journal of Production Economics*, 77(3), 191-203.
- HODGETTS RM (1999). YÖNETİM TEORİ, SÜREÇ ve UYGULAMA, (Çev. Canan Çetin ve Esin Can Mutlu), 5. Baskı, stanbul: Der Yayınları.

- HOUGHTON JD, NECK CP (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, **17**(8), 672-691.
- HOY W, MISKEL CG (1991). "EDUCATION ADMINISTRATION TEORY RESSEARCH AND PRAETİCE" 4" 1 ed. Mc Gravv, NevvYork,
- HOYE R, SMİTH AC, NİCHOLSON M, STEWART B (2015). *Sport Management: Principles And Applications*. Routledge.
- İBİCİOĞLU H, ÖZMEN Hİ, TAŞ S, (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. C.14, S.2 s.1-23.
- KARA Y, ÇAM F (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* **32**.32.
- KARCIOĞLU F (2003). Liderlik Eğitiminin Liderlik Potansiyeli Üzerine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*. YIL: 7 Sayı: **15**, 27.
- KARİP E (1998). Dönüşümcü Liderlik. Erişim Adresi: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/822-2012021117754-karip.pdf> Erişim Tarihi: 16.11.2015
- KEREKES J, KING KP (2010). The King's Carpet: Drama Play In Teacher Education. *International Journal Of Instruction*, **3**(1).
- KOÇEL T (2010). İşletme Yöneticiliği. 12. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- KONAKAY G, AKDEMİR A, ERGEN B (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademisyen ve Ebeveyn Etkileşimleri Işığında Liderlik Modeli Belirlenmesinde Karizma ve Entelektualite Etkisinin Araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi* Erişim: <http://193.255.56.48:8080/jspui/handle/1/1046>
- KONTER E (1999). UYGULAMALI SPOR PSİKOLOJİSİNDE ZİHİNSEL ANTRENMAN.1. Baskı
- KOTTER JP (1990). WHAT LEADERS REALLY DO (pp. 3-11). Harvard Business School Publishing Corporation.
- LUTHANS F (1989). ORGANIZATIONAL BEHAVIOUR. 5th Ed., New York: Mc.Graw-Hill.; 47.
- MARSH HW, JACKSON SA (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity, and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex roles*, **15**(7-8), 391-415.
- MAXWELL JC, YENİÇERİ S (1998). İÇİNİZDEKİ LİDERİ GELİŞTİRMEK. Beyaz Yayınları.
- MCCASLIN N(2006). CREATIVE DRAMA IN THE CLASROOM AND BEYOND. United States

- MCGREGOR D (1960). THE HUMAN SIDE OF ENTERPRISE. New York, 21(166.1960)
- MEMİŞ ÇA, AYDIN GK, KABASAKAL H, SARAÇER BE (2009). Türkiye’de Otantik Liderlik Üzerine Bir Keşif Çalışması 17. Yönetim Organizasyon Kongresi 294- 302.
- MEMİŞOĞLU SP (2001). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. 10. Eğitim Bilimleri Kongresi .
- MOLE G (2004). “CAN LEADERSHIP BE TAUGHT?”, LEADSHIP IN ORGANIZATIONS, Editör; John Storey, Routledge, s. 127, London,.
- MORTAN O, SÜTÇÜ ST, KÖSE GG (2011). İşitsel halüsinasyonlarla başa çıkmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir grup müdahalesinin etkililiği: bir pilot çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, **22**, 26-34.
- NORTHCRAFT GB (1994). ORGANIZATIONAL BEHAVIOR. Harcourt College Publishers. Dryden Press
- NORTHHOUSE PG (2007). LEADERSHIP: THEORY AND PRACTICE. Sage publications. of America: Pearson Education.
- OKVURAN A (2002). Dramanın Öğretimi ve Dramaya Dayalı Öğrenme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları* **1**,(1), 115-131
- OKVURAN A (2001). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, **3**, 22-25.
- ONAĞ ZG, GÜZEL P, ÖZBEY S (2013). Futbol Antrenörlerinin Görüşlerine Göre, Takım Başarısını Etkileyen Faktörler: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences* **4.2**: 125-145.
- O'NEILL C, LAMBERT A (1990). DRAMA STRUCTURES A PRACTICAL HANDBOOK FOR TEACHERS, Heinemann Educational Book Inc. London.
- ONUR G (2008). İlköğretim 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf ve Okul Kuralları’ nın Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniğiyle Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi)
- OWENS RG (1987). The Leadership Of Educational Clans. Leadership: Examining The Elusive, 16-29.
- ÖĞRETİCİ R (2006). Katılımcı Liderlik ve Katılımcı Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*.
- ÖMEROĞLU E (1991). Okul Öncesi Öğretmenin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü. *Eğitimde Arayışlar*, **1**.
- ÖMÜRGÖNÜLŞEN M, SEVİM L (2005). REDDIN'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. Yönetim ve Ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **12**(2), 91-104.

- ÖNDER A (2006). Eğitici Dramada Rol Oynamanın Eğitim Açısından Önemi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
- ÖNDER A (2007). YAŞAYARAK ÖĞRENME İÇİN EĞİTİCİ DRAMA,7.Baskı, İstanbul, Epsilon Yayıncılık
- ÖZEN Y, GÜL A (2007). Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu/Population-Sampling Issue On Social And Educational Research Studies. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15).
- ÖZTÜRK A (2001). Eğitim Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama. *Kurgu S* 18 s 251-259.
- ÖZUTKU H, AĞCA V, CEVRİOĞLU E (2008). Lider-Üye Etkileşim Teorisi Çerçevesinde, Yönetici-Ast Etkileşimi İle Örgütsel Bağlılık Boyutları ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Ampirik Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2).
- PEARCE CL, MANZ CC (2005). The New Silver Bullets Of Leadership: The Importance Of Self-And Shared Leadership İn Knowledge Work.
- REDDIN WJ (1977), An Integration of Leader- Behaviour Typologies , Group and Organization Studies, 2 (3), 283,287,293.
- ROHS FR (1999). Response Shift Bias: A Problem In Evaluating Leadership Development With Self-Report Pretest-Posttest Measures. *Journal of Agricultural Education*, 40, 28-37.
- SABUNCUOĞLU Z, TÜZ M(2001). ÖRGÜTSEL PSİKOLOJİ. ISO 690
- SAÇLI F (2013). Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora tezi.
- SAĞLAMÖZ G (1990). Bir Eğitim Yöntemi Olarak Drama Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi
- SAN İ (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23.2: 573-582.
- SAN İ (2006). Ömer Adıgüzel (Editör). YARATICI DRAMA: YAZILAR (s.103-112). Ankara, Natürel Yayıncılık.
- SAN İ, GÜLERYÜZ H (2004). YARATICI EĞİTİM ve ÇOKLU ZEKA UYGULAMALARI. Ankara: Artım Yayınları.
- SAN İ (1998). Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü Bugünü. II. Ulusal çocuk kültürü kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- SARAÇ A (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi)

- SCHERMERHORN JR, HUNT JG, OSBORN RN (1995). *Basic organizational behavior*. J. Wiley.
- SCHILLER J (2008). Drama For At-Risk Students: A Strategy For Improving Academic And Social Skills Among Public Middle School Students. *Online Submission*.
- SEZGİN B (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton açısından tiyatronun ve dramanın öğretici niteliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, **36**(36), 007-020. ISO 690. London: Cassell.
- SOLMAZ DY, AYDIN G (2015). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının Liderlik Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Cilt: **8** Sayı: 41
- SOMERS JW, VURAL, RA (2011). HÜMANİST İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI İÇİN, İLKÖĞRETİMDE DRAMA: KURAM ve UYGULAMA, Pegem Akademi: Ankara.
- SOYTÜRK M, ÇAMLIYER H, ÖZTÜRK ÖT, ADA END (2007). 9-11 Yaş Grubu Çocukların Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Unpublished Master's Thesis*. Celal Bayar University, Manisa
- STOGDILL RM (1974). *HANDBOOK OF LEADERSHIP: A SURVEY OF THE LITERATURE*. New York: Free Press.
- SUNAY H (2009). *SPOR YÖNETİMİ*. Gazi Kitabevi, Ankara. 1. Baskı
- SUNGUR N (1997). *YARATICI DÜŞÜNCE*. Ankara: Evrim Yayınları; 1. Baskı
- ŞAHNE BS, ŞAR S (2015). Liderlik Kavramının Tarihçesi ve Türkiye'de İlaç Endüstrisinde Liderliğin Önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*. **19.2** (2015).
- ŞİMŞEKER M, ÜNSAR S (2008). Küreselleşme Süreci ve Liderlik. *Journal of Yasar University*, **3**(9), 1029-32 1045.
- TABAK A (2005). *LİDER ve TAKİPÇİLERİ*. Asil Yayın Dağıtım. Ankara 1. Baskı
- TAHAOĞLU F, GEDİKOĞLU T (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, **58**(58), 274-298.
- TAŞ A, ÖNDER E (2010). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences* 9.32.
- TENGİLİMOĞLU D (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz C.4 S. 14 (1-16).
- TEZBAŞARAN AA (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, **12**, 22-25.
- TORTOP N, İSBİR EG, AYKAÇ B, YAYMAN H, ÖZER M A (2010). *YÖNETİM BİLİMİ*. Nobel Yayınevi 10. baskı

- TOURANGEAU A (2004). Evaluation Of A Leadership Development Intervention. In *15th International Nursing Research Congress*.
- TUNÇ A (2014). Yaratıcı Drama Yöntemi İle Etkili Liderlik Yöntem ve Becerilerinin Geliştirilmesi. Meb Özel Doğan Yaratıcı Drama liderliği/eğitmenliği bitirme projesi.
- TURKELİ S (2006). Öğretilebilir Liderlik: Türkiye Özel Sektör Uygulaması İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Erişim Tarihi: 13.03.2016
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5747f2e6b0b013.07805097
- UĞURLUOĞLU Ö (2010). Kendi Kendine Liderlik Stratejileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt: **24**, Sayı: 1.
- UĞURLUOĞLU Ö, ÇELİK Y (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri. 122 *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi* Cilt:**12**, Sayı:2.
- ULUKÖY M, KILIÇ R, BOZKAYA E (2014). Hiyerarşik Yapısı Yüksek Olan Kurumlarda Liderlik Yaklaşımlarının Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,C.**19**, S.1, s.191-206.
- UZUN G (2005). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜSTÜNDAĞ T (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, Cilt/Volume **22**, Sayı/Number 107: 28 -35.
- WALKER RC, ARITZ, J (2015). Women Doing Leadership: Leadership Styles and Organizational Culture. *International Journal Of Business Communication*, **52**(4), 452-478. doi:10.1177/2329488415598429
- YALÇINKAYA AKYÜZ M (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi* (1), 2: 109-119.Yayınları, s: 25-37
- YETİM A (1996). Spor Yönetiminde Liderlik. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Ankara*, **88**.
- YÜKSEL G (2004). ÖĞRENME İÇİN MOTİVASYON. SINIF YÖNETİMİ. (Edit: Şule ERÇETİN; Çagatay ÖZDEMİR). Ankara, Asil Yayınevi.
- ZEL U (2001). KİŞİLİK ve LİDERLİK: EVRENSEL BOYUTLARIYLA YÖNETSEL AÇIDAN ARAŞTIRMALAR, TEORİLER VE YORUMLAR. Seçkin yayıncılık.

EKLER

EK 1

Ölçek İzin Yazısı

Re: Öz liderlik ölçeği

Posta: 87 / 95



Gönderen

Akif Tabak <akif.tabak@ikc.edu.tr> 

Alıcı

Övünç Erdeveciler <Ovunc.Erdeveciler@ankara.edu.tr> 

Tarih

2015-09-16 17:57

ÖVÜNÇ bey çalışmalarında başarılar dilerim. uygulamaya yönelik tüm bilgiler liderlikte güncel yaklaşımlar ve ölçekler kitabında mevcut detay yayınları . iyi çalışmalar akif tabak

Kimden: "Övünç Erdeveciler" <Ovunc.Erdeveciler@ankara.edu.tr>

Kime: "akif tabak" <akif.tabak@ikc.edu.tr>

Gönderilenler: 16 Eylül Çarşamba 2015 11:30:51

Konu: Öz liderlik ölçeği

Hocam merhabalar ismim Övünç Erdeveciler. Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü Araştırma Görevlisiyim. Yüksek lisans tez aşamasındayım ve liderlik çalışıyorum. liderlik ölçekleriyle ilgili yaptığım araştırma sonucu 29 soruluk öz liderlik ölçeğinizin çalışmama en uygun ölçek olduğu saptadım. Uygulamam gereken belirteceğiniz gerekli prosedür doğrultusunda bu ölçeği tez çalışmamda kullanmak isterim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

EK 2

GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Çalışmanın Adı: Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Üzerine Etkisi

Sorumlu Araştırmacı: Övünç Erdeveciler. Lisans Eğitimimi Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümünde tamamladım ve ardından 2013 yılı itibariyle başladığım akademik çalışma hayatıma yaklaşık bir yıldır Ankara Üniversitesinde devam etmekteyim. Çalışma alanlarım; Drama basketbol, spor tarihi, spor yönetimi ve liderliktir.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler

Sizden Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri/Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan “Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Üzerine Etkisi” adlı Yüksek lisans çalışmasına katılmanız istenmektedir.

Bu çalışmanın amacı Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerine drama eğitimi ile liderlik becerilerinin kazandırılıp kazandırılmayacağını belirlenmesidir. Yapılan literatür çalışmalarında çeşitli eğitim yöntemleri ile liderlik becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmiş ve bu yöntemlere ek olarak bir öğretim yöntemi olarak kabul edilen yaratıcı drama bu amaçla kullanılmak istenmiştir. Araştırma ortalama 100 ile 120 dakika arasında süren en az beş drama atölyesinde yürütülecektir. Araştırma yeri olarak A.Ü. Spor Bilimleri Fakültesi Drama Sınıfı kullanılacaktır. Atölyelerin bitiminde kişisel bilgi formlarını içtenlikle doldurduğunuz takdirde, doğru verilere ulaşılmasında büyük katkınız olacaktır. Ölçek sorularının yanıtlanması ortalama 10 dakikanızı alacaktır.

Araştırmada elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma olarak yüksek lisans tezimde kullanılacaktır. Verilen bilgi ve düşünceler kesinlikle gizli tutulacak ve başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmada gizlilik esas olacaktır ve istenildiğinde elde edilen bilgiler araştırmanın her aşamasında sizinle paylaşılacaktır.

2. Çalışmaya Katılım Onayı

Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Kişisel Bilgi Formuna Katılan Öğrencinin:

Adı Soyadı:

Tarih :

İmza :

Sorumlu Araştırmacının :

Adı Soyadı: Övünç Erdeveciler

Tarih :

İmza :

ÖZ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Bu çalışma spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin liderlik becerilerinin gelişip gelişmeyeceğini ölçmek amacıyla planlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, bu araştırmanın dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amaçlarına ulaşması, anket sorularını içtenlikle ve eksiksiz cevaplamanıza bağlıdır. Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Spor Bilimleri/Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi Övünç Erdeveciler

Kişisel Bilgiler

- 1- Yaş () 18- 20 arası () 21-23 arası
- 2- Cinsiyet ()K ()E
- 3- Üniversite ve Bölüm (Lütfen yazınız)
- 4- Spora katılma durumunuz?
() Spor yapıyorum () Spor yapmıyorum () Geçmişte spor yapmıştım
Spor yapmıyorsanız 7. Soruya geçiniz
- 5- Eğer spor yapıyorsanız, spor yapma sıklığınız nedir?
() Düzenli olarak () Fırsat buldukça
- 6-Lisanslı sporcu olup olmama durumunuz?
() Lisanslı sporcuyum () Lisanslı sporcu değilim
- 7- Daha Önce Drama Eğitimi Aldınız mı?
()Evet ()Hayır
- 8- Daha Önce Liderlik Eğitimi Aldınız mı?
()Evet ()Hayır

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadelere katılma düzeyinizi gösteren, yan sütundaki parantezlerden yalnızca birine (x) işareti koyunuz.

KATILMA DÜZEYİ

NO	İFADE	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her Zaman
1.	Önemli işlerde, başarıımı üst düzeyde sergileyebilmek için hayal gücümü kullanırım.					
2.	Karşılaştığım problemleri çözmeye çalışırken kimi zaman yüksek sesle, kimi zaman da içimden kendi kendime konuşarak durumu gözden geçirmeye çalışırım.					
3.	Bir görevi başardığımda, özellikle zevk aldığım bir şeyleri yaparak kendimi ödüllendiririm.					
4.	Zor bir durumla karşılaştığımda, kendi mantığıma başvurarak durumu değerlendiririm.					
5.	Başarısız olduğum zamanlarda, kendimi yetersiz bulma eğilimindeyimdir.					
6.	Mesleğimde ne kadar iyi olduğumu takip ederim					
7.	Neyi başarmam gerektiğini hatırlamak için notlar kullanırım.					
8.	Bir işe başlamadan önce, kendimi o işi başarıyla tamamlamış gibi hayalimde canlandırım.					
9.	Zor koşullar altında çalışırken, kimi zaman kendi kendime konuştuğum olur (yüksek sesle veya zihnimden).					
10.	Bir işi iyi yaptığımda, kendimi özel bir şekilde (iyi bir akşam yemeği, sinema, alış veriş, seyahat, vb.) ödüllendiririm.					
11.	Sorun yaşadığım durumlar hakkındaki düşüncelerimin doğruluğunu zihnimde tartmaya çalışırım.					
12.	Başarısız olduğum durumlarda kendime çok kızarım.					
13.	Bir işi yaparken ne kadar iyi olduğumun farkındayım.					
14.	Çevremde heyecanımı ve tutkumu diri tutan, bana pozitif enerji veren insan ve nesneler bulundurmaya çalışırım.					
15.	Başarmam gereken işlere odaklanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar kullanırım(notlar, listeler, vb.).					
16.	Bir işi yapmadan önce, o işi başarıyla yaptığımı kafamda tasarlarım.					
17.	Kendim için tespit ettiğim belirli hedefleri gerçekleştirmek için çalışırım.					
18.	Zor durumlarla karşılaştığımda, o durumun üstesinden gelebilmek için kendi kendime sesli ya da sessiz konuşmalarla telkinler yaparım.					
19.	Bir görevi başarıyla sonuçlandırdığımda, çoğunlukla kendimi sevdiğim bir şeyle ödüllendiririm.					
20.	Biriyle anlaşmazlığım olduğunda, kendi düşünce ve fikirlerimi açıkça ifade eder, gerekirse o düşünce ve fikirleri doğruluğu açısından değerlendirebilirim.					
21.	Bir işte yeterince başarılı olamadığım zamanlarda kendimi suçlu hissederim.					
22.	İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim.					
23.	Karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebildiğimi, özellikle gözümde canlandırım.					
24.	Gelecekte ulaşmak istediğim hedefleri düşünürüm.					
25.	Fikirlerim ve inançlarım hakkında düşünür ve değerlendirmeler yaparım.					
26.	Bir işi başaramadığım zaman, kendimle ilgili memnuniyetsizliğimi açık olarak ifade ederim.					
27.	Üzerinde çalıştığım konuların hangi aşamasında olduğumu takip ederim.					
28.	Kişisel başarımlar için özel hedefler belirlerim.					
29.	İşlerin yapılması için kendime has yöntemlerim vardır.					

EK 4

ANKARA ÜNİVERSİTESİ İZİN YAZISI



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 35654338-302.01.08/E.1052

06.10.2015

Konu : Övünç ERDEVECİLER hk.

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Spor Yönetim Bilimleri Yüksek Lisans öğrencisi Övünç ERDEVECİLER'in "Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Üzerine Etkisi" isimli tez araştırmasında Fakültemiz Öğrencilerine ölçek ve bireysel görüşme formlarını uygulamasına izin verilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla rica ederim.

 Prof.Dr. Mitat KOZ

Prof.Dr. Mitat KOZ
Dekan

Ek : 1-Dilekçe 1 sayfa

06.10.2015 Memur : Arda ÜNSAL
06.10.2015 Fakülte Sekreteri : Gülşen KAPUCU

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Bahçelievler mah. Gölbaşı 50.Yıl Yerleşkesi
Gölbaşı /ANKARA
Telefon No: (312) 600 01 00 Belge Geçer No: (312) 256 59 60
e-posta: -besyo@ankara.edu.tr internet adresi: besyo.ankara.edu.tr

Bilgi için: Arda ÜNSAL
Memur

EK 5

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 12/11/2015

Toplantı Sayısı : 20

Karar Sayısı : 317

317- Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi araştırma görevlilerinden **Övünç Erdeveciler**'in "Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Üzerine Etkisi" başlıklı çalışması ile ilgili 06/10/2015 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi araştırma görevlilerinden **Övünç Erdeveciler**'in "Yaratıcı Drama Eğitiminin Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
12/11/2015


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 6 DRAMA ATÖLYELERİ

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:1

Konu: Liderlik ve İletişim

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekân: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu,

Kazanım:

- Liderlik ve iletişim arasındaki bağlantıyı kurar
- İletişimin liderlikteki önemini kavrar

Süreç

A-Hazırlık/Isınma

1. Etkinlik: Lider katılımcılara çember olmalarını birazdan müzik açacağını ve tüm katılımcıların müzik eşliğinde mekanda serbestçe dolaşmalarını söyler. İkinci yönergede herkesin serbestçe dolaşırken birbirlerine gözleriyle hiç konuşmadan selam vermelerini ve dolaşmaya devam etmelerini söyler. Üçüncü yönergede serbest dolaşırken herkesin sağ elini havaya kaldırmasını ve yanından geçen kişiye çak yaparak, yürümeye devam etmesini söyler. Son yönergede ise katılımcılardan kendilerine bir merhaba jesti bulması istenir. Daha sonra en yakındaki kişiye bu ifade şekliyle merhaba demesi istenir, bir süre devam edildikten sonra etkinlik sonlanır.

2. Etkinlik: Liderini Takip et oyunu: katılımcılar çember olur ve 1 gönüllü seçilir gönüllü “Liderini takip et” der ve bir hareket yapmaya başlar. Örneğin el çırpıp ve bütün grup üyeleri el çırpmaya başlar. Bir süre bu yapıldıktan sonra başka bir kişi “Liderini takip et” der ve bir hareket gösterir, bütün grup aynısını yapar tüm üyeler yapana kadar etkinlik devam eder.

3. Etkinlik: Parazit Oyunu Lider katılımcılara 3 grup olmalarını söyler. Üç grubu salon içerisinde belirli aralıklarla arka arkaya dize ve 1. Grubun eline ve daha sonra birinci grup olacak kişilerin eline

“**Liderlik, diğer insanları ortak hedeflere ulaşmak üzere harekete geçirmek demektir**”,

“**Liderlik, liderin diğer bireyler ile olan ilişki/etkileşiminin bir sonucu ve kişinin belirli bir grup içerisinde diğerlerinden farklı olarak üstlendiği bir roldür**”

“insanları belirlenmiş hedefler doğrultusunda yöneltmeye ikna etmeye liderlik denir” yazılı bir kart verir ve 3. Gruba bunu anlatmalarını ister. İkinci grup üyelerinin yüzü 1. Gruba dönüktür ve onlar 1. Grubun söylediklerinin karşı tarafa geçmemesi için bağırıp ses çıkartarak ya da kendi yöntemleriyle yerlerinden ayrılmamak koşuluyla sözlerin duyulmamasını sağlamaya çalışırlar. 3. Grup üyeleri ise 1. Grubu anlamaya çalışırlar. Belirli bir süre içerisinde gruplar bu etkinliği yaparlar ve 3. Grup üyelerine ne anladıkları sorulur. Doğru kelimeleri söylemeleri durumunda tüm üyeler alkışlarlar. Daha sonra grup üyeleri yer değiştirerek her grup üyelerinin 1,2 ve 3. Sıraya geçmelerinden sonra etkinlik sonlandırılır.

Ara Değerlendirme

B. Canlandırma

4. Etkinlik: Lider herkesin ikiyeşli olmasını ister. 2 li grupları A ve B diye ayırır. Gruplara doğaçlama yapacaklarını söyler. Tüm gruplara bu dramatik durumları paylaştırdıktan sonra herkesin olduğu yerde canlandırmaları izlenir.

A1: Apartman yöneticisisiniz apartman toplantısında koyduğunuz karar doğrultusunda saat 6’ dan önce çöplerin kapının önüne koyulmaması kararı aldınız. Fakat bir apartman sakini inatla 6’dan önce çöpleri dışarı çıkarıyor. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

B1:Gece güvenlik görevlisi olarak çalışıyorsunuz. Çöpleri vaktinde iş saatlerinizden dolayı dışarı koyamıyorsunuz. Yine böyle bir günde apartman görevlisi kapınızı çalıyor. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

A2: Matematik öğretmenisiniz. Öğretmenler odasında fizik öğretmeniyle öğrencilerle dersteyken takınılacak tutumu tartışıyorsunuz. Sert ve yüksek sesli ifadenin daha etkili olduğunu çünkü öğrencilerin ancak bu tavırdan anladıklarını yoksa baş edilemeyeceğini savunuyorsunuz. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

B2: Fizik öğretmenisiniz. Öğretmenler odasında matematik öğretmeniyle öğrencilerle dersteyken takınılacak tutumu tartışıyorsunuz. Sakin ve açık konuşarak iletişimde daha güçlü sonuçlara ulaşılacağını düşünüyorsunuz kendi öğrencilerinizin bu yöntemle gayet ilgili bir şekilde dinlediklerini savunuyorsunuz. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

5. Etkinlik: Lider katılımcılardan çember olmalarını ister ve sıradan 1, 2, 3 şeklinde sayarak birler ikiler ve üçlerin yan yana gelmelerini ister. Daha sonra oluşan bu üç gruba belirli konular verir ve bu konularla ilgi grup olarak doğaçlama yapmaları istenir.

1. Grup işitme engelli çalışanların olduğu bir şirkette yönetici çalışanlarına sürekli sözlü ifadelerle iş anlatmaya çalışıyor ortaya çıkabilecek sorunlar nelerdir? Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

2. Grup görme engelli bireylerin olduğu bir şirkette yönetici çalışanlarına sürekli görsel materyallerle ilgili işler veriyor ortaya çıkabilecek sorunlar nelerdir? Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

3. Grup bedensel engelli çalışan bireylerin olduğu bir şirkette yönetici çalışanlarının ulaşım vb. ihtiyaçlarını görmezden gelerek bir çözüm üretmeyi reddediyor ortaya çıkabilecek sorunlar nelerdir? Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

C. Değerlendirme

Lider katılımcılardan çember şeklinde yere oturmalarını istiyor ve sonrasında liderlikte iletişimin önemini anlatan bir kitap hazırlayacağından bahsediyor. Herkese kitabın yazarlarısınız deniyor ve kitap için bir cümle yazmaları isteniyor. Tüm cümlelerin yazılı olduğu kâğıtları ortada topladıktan sonra bireysel görüşme formları dağıtılıp doldurmaları isteniyor.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:2

Konu: Liderlik ve Hedef Belirleme

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekân: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu,

Kazanım:

- **Hedef belirleme ve liderlik arasında bağlantı kurar**
- **Hedef belirlemenin liderlikteki önemini kavrar**

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Gizli Lideri Bul: Lider katılımcılardan çember olmasını ister. Bir ebe seçilir salondan dışarı çıkarılır. Sonrasında gizli bir lider seçilir ve ebe içeri alınır. Liderini takip et oyunu gibi o liderin yaptığı hareketlerin tamamını tüm grup üyeleri yapar. Lider hareketi değiştirdiğinde tüm gruptakiler hareketi değiştirir. Ebe gizli lideri yani hareketleri değiştirenin kim olduğunu bulmaya çalışır. Oyun lideri bulana kadar devam eder.

2. Etkinlik: 4grup arka arkaya sıra olur. Sağ kollar yanındakinin omzunda olur. Bir hırsız bir de polis gönüllü seçilir. Hırsız kaçarken polis de onu kovalamaya başlar ve hırsız yakalanmamak için “değiştir” komutu verir ve bu komutla birlikte bütün grup üyeleri sağ tarafa dönmek zorundadırlar polis veya hırsız kolun altından geçemez. Oyun hırsızın yakalanmasıyla biter ve yeni bir hırsız-polis seçilir.

Ara Değerlendirme

Lider katılımcılara birinci oyunda ebe olan kişilerin ve gizli liderlerin nasıl bir taktik uyguladıklarını sorar oyundaki amaçlarını sorar. Daha sonrasında ikinci oyunda hırsız ve polisin neler yaptıklarını sorar. İki oyun üzerine konuşulduktan sonra iki oyun arasındaki benzerlikler nelerdir diye sorulur ve katılımcıların yorumları alınır

B. CANLANDIRMA

3. Etkinlik: Lider, 2’li eş olmalarını söyler, biri A diğeri B olur. A’lar üniversite sınavında hatırı sayılır bir puan almıştır fakat kafası karışıktır, hangi bölümü tercih edeceğini bilemez. B’ler A’ların annesidir ve tıp fakültesi seçmesi konusunda

ısrarcıdır. Karşılıklı diyalogları başlar. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

4. Etkinlik: Lider katılımcıları rastgele olarak 4 gruba ayırır.

1. Grup: Üniversitede okuyan bir öğrenci yanlış bölüm tercih ettiğini düşünüyor fakat 3. Sınıfın haziran ayında yani seneye okulu bitirecek. Ailesine bu durumu açıklayıp okulu bırakmak istiyor. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

2. Grup: Evli bir erkeksiniz ve eşinizin doğum yapmasına 1 ay var. Çalıştığınız kurumda bir takım huzursuzluklar var ve artık dayanamayacak boyuttasınız bir gün istifa dilekçenizi yazma kararınızı eşinizle paylaşıyorsunuz. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

3. Grup: Fakir bir ailede büyümüşsünüz aileniz sizi zorlukla üniversiteye kadar okutabilmiş artık mezun olmak üzeresiniz ve çok zengin olma hayaliniz var. Bir takım girişimlerde bulunuyorsunuz fakat hepsi sonuçsuz kalıyor. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

4. Grup: Çocukluktan bu yana birlikte antrenman yapan iki sporcunun bir gün gelip yolları ayrılıyor. A sporcusu çok sistemli bir antrenman yapan bir hocayla yetişiyor sürekli testlere tabi tutuluyor, sürekli hazırlık maçına çıkıyor ve B sporcusu sıradan bir kulüpte çalışmalarını kara düzen sürdürüyor ve herhangi bir sistematik çalışma içerisine girmiyor. Bir gün bir yarışta karşılaşıyorlar. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

C. Değerlendirme

Lider katılımcılardan çember olmalarını ve oldukları yere oturmalarını ister. Teker teker yapılan canlandırmalarla ilgili konuşmaya başlanır. Bütün gruplarda oluşan olumsuzlukları tartışmaya açar ve neden bu olayların yaşandığı üzerinde konuşurlar lider bütün grupları dinledikten sonra yazı tahtasının başına geçer ve teker teker kazanımları tahtaya yazar.

-Hedefleriniz size ait olmalı (1.Grup)

-Hedefleriniz Gerçekçi Olmalı(2.Grup)

-Hedefleriniz kesin ve ölçülebilir olmalı(3.Grup)

-İlerleyişinizi sürekli olarak gözlemleyin(4.Grup)

Sonrasında bireysel görüşme formları doldurulur ve ders sonlandırılır.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:3

Konu: Liderlik ve Kendini Ödüllendirme

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekân: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama, Doğaçlama, Donuk İmge

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu,

Kazanım:

- **Liderlik alt boyutlarından kendini ödüllendirmenin önemini kavrar,**
- **Motivasyonun kendini ödüllendirmeye artırılabilirliğini öğrenir.**

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Lider katılımcılardan çember olmalarını ister ve CD çalardan müzik açılır. Yerlere kare biçimindeki kâğıtlar bırakılır bu kâğıtların üzerinde çeşitli duygu durumları yer almaktadır. Örneğin arkadaşlarla bir şeyler içme, sarılma, tatil, aile ziyareti vb. gibi herkesin kendine göre göre bir durum seçmesi istenir. Seçilen durumla ilgili herkes kâğıtta yazan şekilde donuk imge olarak durması ve kâğıtta yazanı arkadaşlarına göstermemesi istenir. Daha sonra teker teker herkesin donuk imgeleri değerlendirilerek ne anlama geldiği konuşulur

2. Etkinlik: Kişileri Eşleştirme: İki gönüllü ebe seçilir. Gönüllü ebeleri odadan çıkardıktan sonra herkesten ikili eş olmaları istenir. İkili olan eşlere bir durum kartı verilir ve aynı şekli almaları istenir. Durum kartlarının üzerinde plajda uzanma figürü, havuzda yüzme figürü, uyku figürü gibi kendini ödüllendirme ile ilgili ifadeler yer almaktadır. İkili salona eşit olarak dağıldıktan sonra ebeler salona çağırılır ve aynı şekli almış iki kişiyi eşleştirmeleri istenir. En hızlı şekilde eşleştiren kişi kazanır. Tüm grupla birkaç kere bu oyun oynanır.

Ara Değerlendirme

Lider katılımcılardan çember olmalarını ister. Birinci etkinlik ve ikinci etkinlikte neler yapıldığını sorar. Ortak noktaların ne olduğu konuşulur? Lider katılımcılara, sizce bu ifadeler hangi durumlarda hayatımızda yer alır ne zaman bunlara ihtiyaç duyarız ya da ne zaman ihtiyaç duymalıyız? Şeklinde sorularla katılımcıların fikirlerini almaya çalışır.

B. Canlandırma

3. Etkinlik: Lider katılımcıları 4 gruba ayırır. Ve yönergelerini okur. 6 aydır müsabakaya hazırlanıyorsunuz ve artık zamanı geldi. Ertesi gün müsabaka var. Müsabakadan bir gece öncesini hayal edin o gününüzü bir donuk imgeyle bize anlatın. 4 ayrı grup teker teker donuk imgelerini gösterir ve her gruptan yorumlamalar istenir.

4. Etkinlik: Lider katılımcıları 4 gruba ayırır. Şimdi müsabaka bitmiştir. Aylardır hazırladığınız onca emek harcadığınız ve ter döktüğünüz süreç geride kalmıştır. Eve dönmüşsünüzdür ve çok kısa sürede bir sonraki müsabaka çalışmalarına başlamak zorundasınız. Sadece ertesi gün izinlisiniz. O gün tamamen size ait. Ayrıca Aileniz, varsa eşiniz, varsa çocuğunuz, özel işleriniz, sosyal sorumluluklarınız ve yapılabilecek tüm işlerinizi bu gün yapmak zorundasınız. Önceliklerinizi belirleyin bir gün içinde bu kadar işi birlikte yürütemezsiniz. Bu gün içinde ne yaparsınız. Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız. Tüm grupların canlandırmaları izlenir.

C. Değerlendirme

5. Etkinlik: Lider herkesten çember olmasını ve oldukları yere oturmalarını ister herkesten gün değerlendirmesi istenir. Donuk imge ve doğaçlamalar düşünülerek hedeflenen kazanımlar üzerinde yorumlar yapılır. Ardından bireysel görüşme formları doldurulur.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:4

Konu: Liderlik ve Güven

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekan: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu, 50x70 Resim kağıdı, Pastel boya

Kazanım:

- **Kendine güven, lidere güven, grup çalışanlarına güven hakkında fikir sahibi olurlar.**
- **Lider için güven duygusunun önemini kavrarlar.**

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Katılımcılar çemberde toplanır. A ve B şeklinde sayılması istenir. A'lar bir grup B'ler bir grup oluştururlar. A2lara yere yatmaları söylenir ve gözlerini açmamaları istenir. B'ler yatan A'ların arasında yavaşça dolaşmaya başlarlar. Lider elini çırpıtığında hızlı yürüme ve tekrar çırpıtığında koşmaya başlarlar. Aynı işlem gruplar yer değiştirerek tekrarlanır. Etkinlik sonunda grup üyelerine gözleri kapalı yatarken ne hissettikleri sorulur.

2. Etkinlik: Güven etkinliği: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler. Katılımcılardan ikili eş olmaları istenir. İkili eşlerden birisi gözünü kapatır ve eşi bir eliyle elinden tutar diğer eliyle omzundan tutarak alan içinde serbestçe dolaşırlar. Sonra eş değiştirilir aynı işleme devam edilir. Sonra sadece işaret parmağıyla tutarak gözler kapalı alanda yürümeye devam edilir. Eş değiştirilip etkinlik devam eder. Sonrasında herkesten cep telefonlarını yere koymaları istenir ve ikili parmak ucu temasıyla alanda serbestçe dolaşmaya devam edilmesi istenir. Bir süre sonra eşler

değişir ve tekrar serbestçe alanda dolaşmaya başlanıldığında lider gizlice yerdeki telefonları kaldırır ve el çırpmasıyla gruptaki katılımcıların gözünü açması istenir.

Ara Değerlendirme

Lider katılımcılardan etkinlik ile ilgili görüşlerini dinler ve aşağıda yazan liderlik ve güven ile ilgili tanımları okur ve ne düşündüklerini sorar.

Yöneticiye, lidere güven, yöneticinin dürüstlük ve doğruluk gibi unsurları içeren etik davranışlarının astlar tarafından algılanmasını ifade etmektedir(Chung vd.,2010: 4).

Astlar ve lider arasında oluşan güven algısı, astların liderin karakter özellikleri ile ilgili yaptıkları çıkarımlara dayanmaktadır (Sharkie, 2009:494).

Araştırmacılar liderin, güven oluşturmaya yönelik çabalarının örgütsel etkinliğin artırılmasında anahtar bir mekanizma olduğunu ortaya koymuşlardır (Kovac ve Jesenko, 2010: 10-12).

B. Canlandırma

3. Etkinlik: Lider katılımcıları 3 gruba ayırır. Ve yönergelerini okur.

Birinci Grup: Okurlar, Gazeteci ve Gazete Patronu arasındaki güven-güvensizlik durumunu ve Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

İkinci Grup: Patron işçiler, Müdür Arasında geçen bir güven-güvensizlik durumunu ve Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

Üçüncü grup: Antrenör, Sporcu, Federasyon arasında geçen güven-güvensizlik durumunu ve ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

C. Değerlendirme

4. Etkinlik: Lider katılımcıları üç gruba ayırır. Gruplara 3 adet resim kâğıdı dağıtılır. Grup üyelerine bir konumuz “güven” Bu kâğıtlara güvenle ilgili aklınıza ne geliyorsa bir tema oluşturarak gazete manşeti, web sitesi, poster vb. hazırlayacağız. Bunları hazırlarken kendine güven, lidere güven, takım arkadaşlarına güven şeklinde konular oluşturabiliriz diyerek ek yönerge verilebilir.

Lider katılımcı resimleri bittikten sonra tüm resimlere duvara yapıştırır ve sırasıyla resimlerde anlatılanlar üzerinde konuşulmaya başlanır. Öncelikle resim sahipleri yorumları dinler ve sonrasında eklemeler varsa yapar ve diğer resimlerin yorumlanmasına geçilir.

5. Etkinlik: Katılımcılardan çember olmaları istenir ve güvenle ilgili fikir alışverişinde bulunulur. Ardından gün sonu değerlendirme formları doldurmaları istenir.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:5

Konu: Liderlik ve Güven

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekân: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu, 50x70 Resim kâğıdı, Pastel boya

Kazanım:

- **Kendine güven, lidere güven, grup çalışanlarına güven hakkında fikir sahibi olurlar.**
- **Lider için güven duygusunun önemini kavrarlar.**

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Katılımcılar çemberde toplanır. A ve B şeklinde sayılması istenir. A'lar bir grup B'ler bir grup oluştururlar. A2lara yere yatmaları söylenir ve gözlerini açmamaları istenir. B'ler yatan A'ların arasında yavaşça dolaşmaya başlarlar. Lider elini çırpıtığında hızlı yürüme ve tekrar çırpıtığında koşmaya başlarlar. Aynı işlem gruplar yer değiştirerek tekrarlanır. Etkinlik sonunda grup üyelerine gözleri kapalı yatarken ne hissettikleri sorulur.

2. Etkinlik: Güven etkinliği: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler. Katılımcılardan ikili eş olmaları istenir. İkili eşlerden birisi gözünü kapatır ve eşi bir eliyle elinden tutar diğer eliyle omzundan tutarak alan içinde serbestçe dolaşırlar. Sonra eş değiştirilir aynı işleme devam edilir. Sonra sadece işaret parmağıyla tutarak gözler kapalı alanda yürümeye devam edilir. Eş değiştirilip etkinlik devam eder. Sonrasında herkesten cep telefonlarını yere koymaları istenir ve ikili parmak ucu temasıyla alanda serbestçe dolaşmaya devam edilmesi istenir. Bir süre sonra eşler

değişir ve tekrar serbestçe alanda dolaşmaya başlanıldığında lider gizlice yerdeki telefonları kaldırır ve el çırpmasıyla gruptaki katılımcıların gözünü açması istenir.

Ara Değerlendirme

Lider katılımcılardan etkinlik ile ilgili görüşlerini dinler ve aşağıda yazan liderlik ve güven ile ilgili tanımları okur ve ne düşündüklerini sorar.

Yöneticiye, lidere güven, yöneticinin dürüstlük ve doğruluk gibi unsurları içeren etik davranışlarının astlar tarafından algılanmasını ifade etmektedir(Chung vd.,2010: 4).

Astlar ve lider arasında oluşan güven algısı, astların liderin karakter özellikleri ile ilgili yaptıkları çıkarımlara dayanmaktadır (Sharkie, 2009:494).

Araştırmacılar liderin, güven oluşturmaya yönelik çabalarının örgütsel etkinliğin artırılmasında anahtar bir mekanizma olduğunu ortaya koymuşlardır (Kovac ve Jesenko, 2010: 10-12).

B. Canlandırma

3. Etkinlik: Lider katılımcıları 3 gruba ayırır. Ve yönergelerini okur.

Birinci Grup: Okurlar, Gazeteci ve Gazete Patronu arasındaki güven-güvensizlik durumunu ve Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

İkinci Grup: Patron işçiler, Müdür Arasında geçen bir güven-güvensizlik durumunu ve Ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

Üçüncü grup: Antrenör, Sporcu, Federasyon arasında geçen güven-güvensizlik durumunu ve ortaya çıkabilecek durumları doğaçlama, rol oynama tekniklerinden yararlanarak canlandırınız.

C. Değerlendirme

4. Etkinlik: Lider katılımcıları üç gruba ayırır. Gruplara 3 adet resim kâğıdı dağıtılır. Grup üyelerine bir konumuz “güven” Bu kâğıtlara güvenle ilgili aklınıza ne geliyorsa bir tema oluşturarak gazete manşeti, web sitesi, poster vb. hazırlayacağız. Bunları hazırlarken kendine güven, lidere güven, takım arkadaşlarına güven şeklinde konular oluşturabiliriz diyerek ek yönerge verilebilir.

Lider katılımcı resimleri bittikten sonra tüm resimlere duvara yapıştırır ve sırasıyla resimlerde anlatılanlar üzerinde konuşulmaya başlanır. Öncelikle resim sahipleri yorumları dinler ve sonrasında eklemeler varsa yapar ve diğer resimlerin yorumlanmasına geçilir.

5. Etkinlik: Katılımcılardan çember olmaları istenir ve güvenle ilgili fikir alışverişinde bulunulur. Ardından gün sonu değerlendirme formları doldurmaları istenir.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:6

Konu: Liderlik ve Çatışma çözme yönetimi

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekan: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Doğaçlama, rol oynama

Araç-Gereç: Müzik çalar, göz bandı, ip ya da yumak

Kazanımlar:

- Çatışma yönetimi hakkında fikir sahibi olur,
- Liderlikle çatışma çözme yöntemi kavramlarının arasında bağ kurar.

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: lider katılımcılara çember olmalarını söyler. Hafta sonlarının nasıl geçtiğini sorar. Bu gün nasıl hissettiklerini sorar ve katılımcıları dinler.

2. Etkinlik: Katılımcılardan çember olmalarını ister, tüm katılımcılara birer adet göz bandı dağıtır ve kendi gözlerini bu bant aracılığıyla kapatmalarını ister. Katılımcılar çemberde gözlerini kapattıktan sonra avuç içleri yukarı bakacak şekilde iki ellerini açıp beklemelerini ister. Herkes bu şekilde elini açtıktan sonra katılımcı geniş bir halka şeklinde olan ipi katılımcıların eline bırakır. Katılımcılardan gözleri kapalı biçimde çeşitli geometrik şekiller oluşturmalarını isteyeceğini söyler. Bu şekiller; üçgen, kare, dikdörtgen olabilir. Katılımcılar yaptıklarını düşündüğünde “Hazırız” derler ve göz bantları açılır istenilen şekil yapılmış mı kontrol edilir.

3. Etkinlik: Lider katılımcılardan çember olmalarını ister ve el ele tutuşmalarını söyler bir gönüllü ebe seçilir ve dışarı alınır. Lider el ele tutuşurken bir elini bırakır ve çemberdeki üyelerin aralarından geçerek bir düğüm olacak şekilde karışık dolaşır.

En son il elini bıraktığı kişinin elini tekrar tutar ve grubu birleştirir. Ebe içeri alınır. Herkese ebe ne derse onu yapacağız ama kimse elini bırakmayacak. Ebe bizi çözmeye çalışacak der ve oyun başlar.

Ara Değerlendirme

Lider İki etkinlik arasında çatışma çözümüne yönelik ne gibi farklılıklar ve benzerlikler ortaya çıkmıştır? Şeklinde grup üyelerine soru sorar ve cevap dinlenir.

B. Canlandırma

4. Etkinlik: lider katılımcılardan eş olmalarını ister ve ikili doğaçlama yapacaklarını söyler. Taraflardan biri A diğeri B olur. Lider A'lara bir cümle söyler ve B'ler karşılık vererek doğaçlamaya devam etmeleri istenir.

- Yeter artık senin yükünü çekmekten bıktım
- Arkadaş hem iş veriyorsun hem de nasıl yaparsan yap diyorsun. Malzemem yok malzemem!
- Bir kere de elini taşın altına koy ve bir fikir söyle.
- Ben 20 yıldır buraya emek verdim her taşın yerini bilirim!
- Arkadaş benim de ailem var yeter bu saate kadar çalışmak zorunda mıyım?
- Patron değil misiniz hepiniz aynısınız...
- Arkadaş burada herkes müdür zaten.
- Ben buyum arkadaş beğenmiyorsan git başka yerde çalış..
- Türkçe konuşmuyor muyum arkadaş ben yaa...
- Zaten yeni çalışanlar alacaklarmış..

5. Etkinlik: lider katılımcıları üç gruba ayırır ve grup olarak canlandırma yapacaklarını söyler ve gruplara dramatik durumun yazılı olduğu kâğıtları verir.

Dramatik durum: Üst düzey bir şirkette çalışanlarsınız ve bir lideriniz var. Çalışanlar arasında işbölümü yüzünden sürekli huzursuzluk çıkıyor. Bazı çalışanlar bunun artık katlanılamayacak bir durum olduğunu söylüyor. Lider bir

özüm bulmak zorunda çünkü yetiştirmeniz gereken çok önemli bir iş var nasıl bir çözüm bulursunuz.

Dramatik durum: X spor merkezinde fitness sorumlusunuz. Antrenörleriniz arasında çalışma saatlerinden dolayı her mesai yazılma günü çatışma çıkıyor. Bu durum üyeler de yansıma boyutuna ulaştı. Derhal bir çözüm bulmak zorundasınız.

Dramatik durum: Bir spor programı Sunucusu haftanın maçlarını değerlendirmek üzere alanında uzman spor adamlarını konuk ediyor. İzledikleri bir maçta penaltı kararını konuşan uzmanlar arasında hararetli bir tartışma başlıyor. Bir grup uzman penaltı derken, bir grup aksini iddia ediyor. Canlı yayındasınız belirli kurallar var ve bu tartışmanın daha kötü boyutlara taşınmamasını sağlamak zorundasınız. Bir özüm bulmanız gerekiyor.

C. Değerlendirme

6. Etkinlik: Katılımcılar ember şeklinde oturur ve lider çatışma kavramları ve çözüm yolları üzerine neler düşündüklerini sorar. Ardından atışma yönetimi kavramını açıklar ve katılımcılardan bireysel görüşme formlarını doldurmalarını ister.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:7

Konu: Katılım ve liderlik

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekân: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama, doğaçlama

Araç-Gereç: Renkli bir yumak ip, sandalye, kurdele, resim

Kazanımlar:

- **Grup içindeki davranışlarını katılım ilkesi açısından değerlendirir.**

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: İp-Örümcek Ağı: Katılımcılar çember olurlar ve aralarından birinin kullanılmak üzere getirdiği yumak şeklindeki ip oyuna başlamak için gönüllü olan kişiye verilir. Çember içinde ipi eline alan her katılımcı bir mekân ismi söyleyerek diğer bir katılımcıya tutması için fırlatır. Yumak bitene kadar aynı işlem tekrar edilir. Çalışma esnasında ipin gergin tutulması önemlidir. İpin çözülerek geri sarılması işleminde her katılımcı söylediği mekân ismine göre mekânı tasnifleyecek biçimde o mekâna ait bulduğu duygu durumunu aktaracaktır.

2. Etkinlik: Sandalye: Grup lideri bir sandalyeyi varsayılan sahne boşluğuna bir kimse ve onun duygu durumunu düşündürtecek biçimde koyar. Grup katılımcıları da teker teker sandalyeler olarak aynı düşünsel sürece katılacak biçimde sandalyelerini yerleştirirler. Her sandalye konulduğunda değişen mekân ve duygu durumu üzerine tahminler yapılır. Düşünsel sürecin katılımcılar üzerindeki etkisinin aktif tutulması ve her değişiklikte değerlendirilmesi önemlidir. Katılımcıların ortak kararı ile sandalyeler ilk oluşturulduğu varsayılan mekânlardan birisi seçilir ve katılımcılardan sandalyelerin üzerine oturmaları istenir.

Bundan sonraki devrim duygu durumları ile ilgili diyalog kurma ve canlandırmaya yönelik olarak belirlenecektir.

Yedek etkinlik: Kurdele Oyunu: Sınıf iki gruba ayrılır ve belirlenen yerin arkasında derin kolda sıra olurlar. İki sandalye en öndeki katılımcıların 3 metre uzağına yerleştirilir. Lider katılımcıların tam karşısına geçer ve elindeki iki adet kurdeleyi gösterir. Üçe kadar sayacağım ve 3 dediğimde en öndekiler kurdeleyi elimden kapacaklar ve bir arkadakine uzatacaklar. Kurdeleyi alan da bir arkadakine uzatarak sıranın sonuna kadar elden ele uzatılır ve en arkadakiler koşarak kurdeleyi gelip kendi sıralarının önündeki sandalyenin ayağına bağlarlar. Bağladıktan sonra sıranın en önündekine çak yaparlar ve en önden en arkaya kadar herkes sırayla çak yapar ve en arkadakine en son çak yapıldığında hızla koşar ve bağlı kurdeleyi çözer sıra başına arkaya iletmek üzere verir. Bu şekilde sıra başa dönene kadar oynanır ve ilk bitiren grup kazanır ve gruplar birbirini alkışlarlar.

Ara Değerlendirme

Katılımcılardan çember olmaları istenir ve iki etkinlik hakkında düşünceleri istenir. Lider “katılımınızı neler etkiledi” İlk etkinlik sırasında ipi atarken mi, yoksa toplarken mi daha çok yoruldunuz? Diye sorar ve sırasıyla cevaplar dinlenir.

B. Canlandırma

4. Etkinlik: Lider katılımcılardan ikişerli olmalarını ister. Dramatik durum kartlarını verir ve canlandırma için hazırlanmalarını ister. Eşlerden birisi A diğeri B olur. A ile B’ nin katılması gereken bir toplantı vardır.

A muhafazakâr bir yapıya sahip ve belirli kuralların dışına çıkamayan bir öğretmendir. Beden eğitimi dersinin fen bilimleri ve matematik alanlarında performansı azalttığını düşündüğü için kaldırması gerektiğini savunmaktadır.

B aydın görüşlü ve yeni fikirlere açık erkek bir öğretmendir. B toplantıya katılmak istememektedir çünkü beden eğitimi derslerinin kaldırılmasının tartışmaya açık bir konu olmadığını savunmaktadır. A ve B öğretmenler odasında karşılaşırlar.

5. Etkinlik:

Lider katılımcılardan 4'erli grup olmalarını ister. Her gruba bir resim verir ve katılım kelimesinden yola çıkarak verilen resme uygun bir canlandırma hazırlamalarını söyler. (Resimle ilgili ayakta olan kişinin lider ve diğerlerinin astlar olduğunu belirtir oluşacak doğaçlamalarda lider ve çalışan ayrımını vurgular.)



C. Değerlendirme

6. Etkinlik: Lider katılımcıların canlandırma aşamasındaki dörderli gruplar halinde oturmasını ister. Gün içinde yaptığı hazırlık ısınma etkinlikleri ve canlandırmalarıyla ilgili küçük hatırlatmalar (Neler yaptık? Hangi oyunları oynadık? vs.) yapar. Katılımın hangi koşullar altında değiştiğini konuşulur ve her gruba 50X70 boyutlarında resim kâğıtları ve pastel boyalar dağıtılır.

- Her gruba katılımı etkileyen faktörleri yazmalarını söyler sonra kâğıtlar saat yönünde döndürülür ve eklemeleri olan varsa eklemelerini söyler.
- Sonra katılımı artırma ile ilgi yapılabilecekler sorulur ve saat yönünde döndürerek grupların yazdıklarına ek yapmaları ister
- Katılımı artırmada liderin faktörü nelerdir diye sorulur yine saat yönünde döndürülerek tüm gruplardan ekleme yapmaları istenir.

Her grup çalışmalarını tamamladıktan sonra sırayla bütün resimler grup grup gezilerek katılım ve demokrasi anlamında katılımcılardan görüşleri dinlenir.

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:8

Konu: Etik liderlik

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekan: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama, Bilinç Koridoru

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu,

Kazanım:

- Etik liderlik hakkında fikir sahibi olur.

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Kelime eşleştirme oyunu. Etik liderlikle ilgili kavramlardan aşağıda yazılı olanlar sınıfa iki şer tane olacak şekilde dağıtılır. Katılımcılardan aynı cümleleri bulmaları ve eşleştirmeleri istenir.

- Değerleri ve etik bilinci oluşturmak
- İnsanlara sorumluluk vermek
- Başkalarına örnek olmak
- Değerler çerçevesinde karar vermek
- Politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek
- Değerler ve etik konusunda eğitim vermek
- Algılara dikkat etmek
- İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak
- Etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek
- İnisiyatif almayı desteklemek.

2. Etkinlik: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler ve katılımcılara; bir odada 1 milyon dolar var. Bu parayı almanızın tek koşulu iki kişi parayı paylaşmanız.

Odaya ilk giren kişi islediği kadar para alabilir ama ikinci kişi ben kalan bu parayı kabul etmiyorum derse ikisi de para alamaz ve çıkarlar. Eğer 1. Kişi olsaydınız ne kadar para alır çıkardınız, eğer ikinci kişi olsaydınız ne yapardınız?

Ara Değerlendirme

Lider katılımcılara iki etkinlik arasında nasıl bir bağ kurdunuz diye sorar. Katılımcı görüşleri dinlenir.

B. Canlandırma

3. Etkinlik: Bilinç Koridoru. Katılımcılardan çember olmaları istenir. Lider dramatik bir durum yaratır ve katılımcılara yarattığı durumu anlatır. 20.000 çalışanı olan X şirketinde 15 yıldır muhasebe bölümü sorumluluğu yapıyorsunuz. Şirketin eskiye dönük mali tablolarını incelerken çalışanların maaşlarında sistemde otomatik olarak 0.5 tl lik kesintiler yapıldığını ve bu kesintilerin şirket kasasına girmediği veya herhangi bir şekilde kayıt altına alınmadığını fark ettiniz. Kimsenin farkına varamayacağı ve ortaya çıkaramayacağı bu kesintileri kolaylıkla kendi hesabınıza geçirme şansınız var. Ödemekte olduğunuz bir ev kredisi ve okutmakta olduğunuz 3 çocuğunuz var. Her ayın sonunu zor getirirken bu aksaklığı fark ettiniz ve önünüzde iki yol var; Parayı almak ya da almamak. Şirketin koridorlarında yürürken kafanızda cümleler duyulmaya başladı.

Bir futbol kulübünde antrenörlük yapıyorsunuz. Bir gün Türkiye futbol federasyonundan bir yazı gelmiş. 2016 gençler Avrupa futbol şampiyonası için her kulüpten seçmeler için altyapı oyuncularını toplanıyor ve 1 kişinin ismi isteniyor. Bir tercih yapmanız gerekiyor, Kulüp başkanının oğlu çalıştırdığınız kulüpte ve bir de çok yetenekli bir oyuncunuz var. Eşiniz hamile ve sezon ortasında işten ayrılmanız gibi bir sorun olursa yeni bir kulüp bulmanız çok zor. Ama yetenekli oyuncunuzun da hak ettiğini ve mutlaka seçileceğini düşünüyorsunuz. Hangisinin ismini yazacaksınız?

4. Etkinlik: Lider katılımcılardan 4 gruba ayrılmasını söyler ve bilinç koridoru tekniğinde kullandığımız konudan yola çıkarak grupların doğaçlama rol oynama yapmalarını ister.

C. Değerlendirme

5. Etkinlik: Lider katılımcılardan çember olmalarını ve oldukları yere oturmalarını ister. Bir soru havuzu oluşturacağız; eğer etik bir lider olmak istiyorsak kendimize ne gibi sorular sorabiliriz herkes elindeki küçük kâğıtlara bu soruları yazsın der. Herkes yazdıktan sonra duvara yapışkanlı kâğıtlarla bulunan sorular yapıştırılır. Ve lider yapılan çalışmalarda bulduğu verileri paylaşır ve oturum bitirilir.

Etik liderlik alanındaki diğer 2 uzman olan Lamberton ve Minor'a göre, bir yönetici belli bir konuda karar verirken aşağıdaki altı soruya cevap aramalıdır:

1. Bu doğru mu?
2. Bu adil mi?
3. Eğer birisi zarar göreceksen bu kim?
4. Eğer verdiğiniz karar gazetelerin 1. sayfasında yer alsaydı kendinizi rahat hissedebilir miydiniz?
5. Aileniz, çocuğunuz ya da akrabalarınıza bunu söyleyebilir misiniz?
6. Olay nasıl görünüyor?

Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:9

Konu: Liderlik ve Motivasyon (Ödül Ceza)

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekân: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama, Bilinç Koridoru

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu,

Kazanım:

- **Liderlikte motivasyon kavramının ne anlama geldiğini kavrar**

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Lider katılımcılardan çember olmalarını ister. Bir oyun oynayacaklarını söyler. Hepimiz fabrikadaki işçileriz ve herkesin üzerinde başka birinin basarak durduracağı bir tuş var amaç işten erken çıkmak için fabrikadaki bütün düğmeleri kapatmak diye açıklar ve herkesin sol elini açık bir şekilde beline koyması gerektiğini ve sağ elinin işaret parmağını kullanarak elleri arkada olan kişilerin ellerine dokunup onları dışarı çıkarmaya çalışır. 2 kişi kalana kadar oyun devam eder.

2. Etkinlik: Lider aynı oyunu tekrar oynayacağımızı ve ilk elenen 5 kişinin 15 şnav çekeceğinden bahseder.

3. Etkinlik: Lider son kez bu oyunu oynayacaklarını ve son kalan 2 kişinin haftaya devamsızlıktan muaf olacağını söyler ve tekrar oynatır.

Ara Değerlendirme

Oyunu toplanda 3 kere oynadıklarından ve 3 şekilde oynarken oyuna katılma düzeylerinin hangi sebeplere bağlı olarak değiştiğini sorar.

B. Canlandırma

4. Etkinlik: katılımcılar çember olur ve lider onlara bir hikâye anlatır.

CHARLES İN FABRİKASI

Charles Schwab'ın istediği kadar verim alamadığı bir fabrikası vardı. Bir gün ustabaşı ile konuşuyordu: -Senin gibi becerikli birisi nasıl oluyor da fabrikadan istediği kadar verim alamaz? -Bilmiyorum. Bütün işçileri çok çalıştırdım. Birçoğunu isten atmakla tehdit ettim. Ama başarılı olamadım. Schwab yakınında duran bir işçiye sordu: -Bugün kaç kazan çelik erittiniz? -Altı. Schwab bir tebeşir parçası alarak yere büyük bir 6 yazdı. Çıkıp gitti. Gece işçileri geldiği zaman bu altı rakamının ne olduğunu sordular. Gündüz işçileri de: -Patron bugün burada, Bize kaç kazan çelik erittiğimizi sordu altı cevabını verdik, buraya altı yazdı ve gitti. Ertesi gün Schwab fabrikayı yine dolaştı. Altı rakamı silinmiş ve yerine yedi yazılmıştı. Gündüz işçileri gelince yediyi gördüler. Demek gece çalışanlar kendilerinden daha iyi iş yaptıklarını zannediyorlardı? Kendilerini gece işçilerinden üstün göstermek için büyük bir gayretle çalıştılar ve yere 10 yazdılar. Çok geçmeden fabrikanın verimi o civardaki bütün fabrikaları geçti. Nasıl mı? Schwab bunu şöyle açıklıyor: "İş yaptırmak için rekabet hissini uyandırmak gerekir. Amaç herkesi mücadele etmeye sevk etmek değildir. Onları birbirine üstün gelmeye teşvik etmektir. Üstün gelme hissi insanların ruhunu coşturur. Hayatta başarılı olan her insanın en sevdiği şey; başaracağı işidir. Çünkü bu başarıda kendisini ifade eder ve bu sayede değerini, üstünlüğünü gösterir. İşte bu yüzden, bir oturuşta bir kilo dondurma yemek, elli bardak su içme gibi manasız yarışmalar buradan gelir. Üstün gelmek, değerini göstermek, insanların en önemli isteğidir. O halde insanları kendi özelliklerini ortaya çıkarmaları için cesaretlendiriniz.

Hikâye bittikten sonra lider katılımcıları 4 gruba ayırır ve dinledikleri bu hikâyeden yola çıkarak ya da kendilerince farklı bir yöntem düşünerek motivasyonu artırmada ne gibi yöntemler olabileceği ile ilgili bir doğaçlama yapmalarını ister. Dramatik durum: fabrikada ya da iş yerinde çalışanların motivasyonunu artıramıyorsunuz neler yapabilirsiniz?

5. Etkinlik: Toplamda üç donuk imgeyle motivasyonu artırmayı bize nasıl anlatırsınız diye sorar. Katılımcılar donuk imge tekniği ile canlandırdıkları olayları tekrardan sahnelerler. Tüm gruplar donuk imgeleri gerçekleştirdikten sonra diğer gruplar sahneler üzerinde fikirlerini dile getirirler.

C. Değerlendirme

6. Etkinlik: Lider motivasyonu arttırmada ne gibi yöntemler kullanılabilir diye sorar ve herkesten cevapları tahtaya yazmalarını ister. Gün sonunda katılımcılardan çember olmaları istenir ve bireysel görüşme formları doldurmaları istenir.



Liderlik Becerisi Kazanımı Atölye Çalışmaları

Ders: Yaratıcı Drama

Tarih:10

Konu: Liderlik Türleri

Grup: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri

Süre: 100 dakika

Mekan: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Drama Salonu

Yöntem/Teknikler: Rol oynama Doğaçlama, Bilinç Koridoru

Araç-Gereç: Müzik çalar, A4 kâğıtları, Kalem, Bireysel Görüşme Formu,

Kazanım:

- Liderlik türleri hakkında bilgi sahibi olur.

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Katılımcılardan çember olmaları istenir. Ve rastgele üç gruba ayrılmalrı sağlanır. Gruplara ayrıldıktan sonra her gruba bulmaca kağıtları verilir ve belirlenen süre içinde bulmacayı çözmeleri istenir.

S	V	F	E	A	Z	C	I	J	E	K	İ	Ş	Y	T	V	U	T	Y	A
H	Q	W	E	R	F	D	S	X	C	V	K	İ	İ	L	I	K	O	B	F
D	S	T	I	T	G	A	T	D	U	Y	Ö	K	L	Y	T	R	D	F	S
F	A	G	O	F	D	B	G	A	S	E	T	R	V	C	O	F	V		X
D	G	S	K	A	F	G	H	I	O	Ö	B	S	A	E	R	T	H	I	N
C	B	A	M	S	Y	T	J	I	O	M	H	Ü	İ	Ş	L	Y	I	H	U
A	R	S	N	O	N	V	D	A	E	S	X	Z	T	Y	N	V	P	L	F
Z	V	D	B	D	T	D	L	I	K	M	J	U	Y	H	N	B	G	T	C
D	I	U	G	L	O	S	L	K	J	N	Ö	T	R	F	D	H	B	N	U
N	F	R	T	T	Y	H	K	T	İ	K	M	Ç	A	S	E	Y	K	A	P
Z	E	R	R	B	İ	Ş	Y	R	A	T	İ	L	N	H	P	İ	D	B	R
T	D	F	R	İ	S	A	W	H	A	M	J	U	I	L	T	X	D	R	F
H	Y	I	C	J	F	H	N	U	O	T	I	M	N	A	H	J	O	P	L
C	D	T	R	F	A	W	X	Z	R	Y	İ	R	R	X	E	B	G	T	E
M	O	Y	U	H	T	B	G	K	S	D	C	K	A	R	E	C	X	M	V
A	W	S	E	R	K	F	V	B	G	T	O	N	M	J	U	I	J	M	N
B	H	Y	T	G	A	F	R	E	D	M	Ş	P	Ğ	İ	O	L	K	I	M
J	U	N	H	G	R	H	N	M	E	I	A	S	R	E	T	G	B	V	H
U	I	O	K	M	İ	Ş	P	E	K	K	G	F	D	R	G		V	G	Y
G	U	J	H	L	Z	I	K	Y	U	J	H	N	B	G	T	R	F	V	C
D	E	R	S	E	M	V	B	N	H	U	J	K	I	O	L	Ş	P	Ğ	İ
Ç	Ö	M	N	J	A	H	Y	U	J	K	I	O	L	M	C	X	S	ZE	R
T	G	N	V	Ö	T	Y	U	J	N	M	K	O	P	Ğ	İ	Ş	A	E	R
W	D	S	X	C	İ	T	Y	H	B	N	M	K	I	O	L	Ö	M	K	J
H	Y	U	T	G	K	P	L	O	K	I	M	L	Ş	P	İ	Ğ	Y	T	V
D	R	T	G	B	V	I	U	K	M	Y	U	T	R	A	S	E	R	P	İ

2. Etkinlik: Birinci etkinlikte bulunan liderlik türleri tahtaya yazılır ve tahta 3 bölüme ayrılır. Yerlere liderlik türleriyle ilgili cümleler atılır ve katılımcılar bu cümleleri tahtaya ilgili türün altına yapıştırırlar.

Weber'in bu tiplemesinden hareketle üstlendiği rol ve icra ettiği görevler bakımından lider ve liderlik türlerini:

- Otokratik lider ve liderlik
- Karizmatik lider ve liderlik
- Demokratik lider ve liderlik olarak üçe ayırmak mümkündür.

Otokratik liderler (Autocratic Leaders)

- Genellikle merkezi otoriteye sahiptirler ve kararları kendi başlarına vermektedirler.
- Çalışanlarını motive etmede yasal güçlerini, ödüllendirme gücünü ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar.
- İşle ilgili durumların hepsini önceden belirleyerek çalışanlarına iletirler ve çalışanlar ne yapacaklarını böylece önceden bilebilirler. Otorite ve sorumluluğun tamamına sahiptirler.
- Esas itibarıyla izleyicileri yönetim dışında tutmaktadırlar.
- Bu liderlik tarzında lider, bir politika tespit etmekte; buna uygun örgütsel çatıyı belirlemekte; faaliyet biçimini tayin etmekte; izleyicilerden belirlenenleri yapmalarını istemekte, izleyicilerde bunu yerine getirmektedir.

Demokratik-katılımcı liderlik (Democratic-Participative Leadership)

- Lider yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimini taşır
- Çalışanlar yaptıkları işi etkileyen durumlar hakkında bilgilendirilmekte ve fikirlerini söylemeleri ve öneriler getirmeleri için lider tarafından cesaretlendirilmektedirler.
- Astlarını etkilemek için uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmaktadırlar.
- Bu liderlik tarzında üyeleri hedefe ulaşma noktasında cesaretlendiren ve üyelerin yetki ve sorumluluklarının belirgin bir biçimde yapıldığı, övgü ve eleştirilerin de bu standartlara uygun olduğu görülmektedir.
- Liderlik tarzının en belirgin özelliği, liderin amaç, plan ve politikaların belirlenmesinde astların fikir ve düşüncelerinden yararlanmasıdır.

Karizmatik liderlik,

- Max Weber (1947) tarafından geliştirilmiş teori olarak kabul etmiştir
- İzleyici kitleleri peşlerinden sorgusuz sualsiz sürükleyebilme becerisine sahiptirler.

- Heyecanlandıran bir vizyona sahip olma, yaptıkları ile örnek olma, sahip olduğu heyecan, coşku ve enerji ile diğerlerini motive etmek şeklinde sıralanabilir.
- Bu liderler kişisel becerileri sayesinde kitleleri etkilemektedirler.
- Bu kişilerin iktidar güduları yüksek olduğu için lider olma güduları de yüksek olmaktadır.
- İmaj yaratma, izleyenlerine örnek olma, güven verme, izleyenlerinin motivasyonunu yükseltme gibi beceriler, bu liderin sahip olduğu özelliklerdir.
- Bu liderlik kuramları, bu liderlerin yüksek ahlak standartlarına sahip olduklarını, kendi kendilerini feda ettiklerini, yeni problemleri çözdüklerini ve izleyenlerine davranışlarıyla örnek olduklarını ileri sürmektedir.
- Bu liderler tehlikeleri ilk olarak keşfetmekte ve yeni problemleri çözmektedirler. Bunun yanı sıra kendilerine saygı ve sevgi gösterilmesini sağlamaktadırlar

Ara Değerlendirme

B. Canlandırma

3. Etkinlik: katılımcılar üç gruba ayrılır ve gruplara üç farklı resim verilir bu resimden yola çıkarak canlandırma yapmaları istenir.

1. grup:



2. grup



3.grup



4. Etkinlik: Yapılan canlandırmalar izlendikten sonra fragman tekniği anlatılır ve her gruptan canlandırmaların fragman tekniği ile tekrar sahnelemeleri istenir.

C. Değerlendirme

5. Etkinlik: Katılımcılarla gün sonunda ne öğrendikleri sorulur ve herkes tek tek hangi liderliğin kendince daha iyi olduğunu ve sebebini belirtir. Bireysel görüşme formları doldurulur.

ÖZGEÇMİŞ

I- Bireysel Bilgiler

Adı: Övünç

Soyadı: Erdeveciler

Doğum yeri ve tarihi: İzmir 16.02.1988

Uyruğu: T.C.

Medeni durumu: Evli

Askerlik durumu: Tecilli

İletişim adresi ve telefonu: Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

0312 600 01 00 – 0312 600 01 02

ovunc_erdeveciler@hotmail.com

II- Eğitimi

Lisans: Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Bölüm: Spor Yöneticiliği

Yabancı Dil: İngilizce

IV- Mesleki Deneyimi

- Hitit Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümü Arş. Gör. 2013-2015
- Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü Arş. Gör. 2015-

VI- Diğer Bilgiler

- Basketbol 2. Kademe antrenörlük belgesi
- Yaratıcı Drama 4. Aşama Katılım sertifikası