

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı  
Eğitim Bilimleri Bölümü

**ÖĞRENCİ LİDERLİĞİ PROGRAMI'NIN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
LİDERLİK ROLLERİ VE DAVRANIŞLARINA  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Burçak Tüysüz

İstanbul, 2007

## İÇİNDEKİLER

Tablolar Listesi.....	I
Şekiller Listesi.....	IV
Özet.....	V
Abstract.....	VI

### BÖLÜM I: PROBLEM

1.1. Giriş .....	1
1.2. Problem Durumu.....	2
1.3. Amaç.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

### BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Liderlik Kavramı.....	7
2.1.1.Liderlik Teorileri.....	11
2.2. Öğrenci Gelişim Teorileri ve Liderlik	
Eğitimi.....	17
2.2.1.Öğrenci Gelişimi Teorisi.....	17
2.2.2. Liderlik Öğretilbilir mi?.....	22

2.2.3. Lider Öğrenci Eğitimi.....	23
2.2.3.1. Lider Öğrenci Yetiştirilmesinde Öğretmen Görevleri.....	29
2.2.3.2. Lider Öğrenci Yetiştirilmesinde Okulun ve Yöneticinin Görevleri.....	37
2.2.3.3. Lider Öğrenci Özellikleri.....	40
2.3. Eğitim Tarihinde Öğrenci Liderlik Gelişimi.....	45
2.4. Öğrenci Liderliği Programları.....	51
2.5. Lider Öğrenci Rollerini.....	58
2.5.1. Temel Liderlik.....	58
2.5.2. Öğrenci Liderliği ve Kişisel Yetenek .....	58
2.5.3. Öğrenci Liderliği ve Takım Çalışması.....	61
2.5.4. Öğrenci Liderliği ve Problem Çözme.....	67
2.5.5. Öğrenci Liderliği ve Toplumsal Hizmet.....	71
2.6. Türkiye de Öğrenci Liderliği Konusundaki Gelişmeler... ..	74
2.6.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi.....	76
2.7. İlgili Araştırmalar.....	78
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b>	
3.1. Araştırma Modeli.....	84
3.2. Denekler ve Grupların Oluşturulması.....	84
3.2.1. Deney Öncesi Ölçümlerin Analizi.....	84
3.3. Deneysel İşlemler.....	89

3.4. Biz Lideriz Eğitim Programının	
Amaçları.....	90
3.4.1. Program Kitapları.....	92
3.4.2. Programın Uygulanması.....	93
3.5. Veri Toplama Araçları.....	93
3.5.1. Ölçme Araçları .....	94
3.5.2. Lider Öğrenci Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	95
3.5.2.1. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması.....	95
3.5.2.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	96
3.5.3. Lider Öğrenci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik	
Çalışması.....	96
3.5.3.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	96
3.5.3.2. Lider Öğrenci Ölçeğinin Alt Boyutları ile	
İlgili Geçerlilik Çalışması.....	108
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	109
<b>BÖLÜM IV: BULGU ve YORUMLAR</b>	
4.1. Bulgu ve Yorumlar.....	111
<b>BÖLÜM VI: SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	
5.1. Sonuç ve Öneriler.....	123
5.1.1. Sonuçlar.....	123
5.1.2. Öneriler .....	132
<b>KAYNAKLAR.....</b>	134
<b>EKLER.....</b>	149

## ÖNSÖZ

Araştırmanın gerçekleşmesinde bir çok kişinin emeği ve desteği oldu. Öncelikle, yüksek lisans yıllarımdan bu yana, sayısız değerli katkıları ile akademik anlamda gelişmemi sağlayan, kişisel olarak desteğini ve güvenini her zaman arkamda hissettiğim ve doktora tez çalışmamın her aşamasında olumlu yaklaşımıyla, yapıcı eleştiri ve önerilerde bulunan değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Hoşcan Ensari'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya değerli yorumlarıyla destek veren sayın Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu'na, araştırmanın istatistiksel çözümlenmesinde büyük emeği olan ve gerekli yardımı hiçbir zaman esirgemeyen sayın Yard. Doç. Dr. Canan Savran'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince, değerli fikirlerinden yararlandığım, tezin bilimsel bir ürün haline getirilmesinde önemli katkıları bulunan sayın Yard. Doç. Dr. Levent Deniz'e teşekkür ederim.

Araştırmaya değerli yorumları ve yapıcı eleştirileri ile destek veren sayın Yard.Doç.Dr. Nurhayat Özdayı'ya ve büyük özveri göstererek, beni yalnız bırakmayan ve araştırmanın değerlendirilmesi sürecinde katkılarını esirgemeyen sayın Yard. Doç .Dr. Sevinç Peker'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma konusunun belirlenmesinde ve araştırma sürecinde yapıcı eleştirileri ile beni yönlendiren, sayın Prof. Dr. Nuray Sungur Oakley'e teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine destek veren ve uygulama aşamasında özveriyle yardımcı olan Özel Atafen İlköğretim Okulunun değerli öğretmen ve yöneticilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresi boyunca, desteğini daima yanımda hissettiğim, araştırmanın son hale gelmesinde büyük yardımları olan ve en az benim kadar bu çalışmayı başarılı şekilde bitirmemi gönülden isteyen Yard. Doç. Dr. Zeynel Kablan'a teşekkür ederim.

Girdiğim tüm zorlu jüri savunmalarında beni yalnız bırakmayan ve destek olan Başak-Bülent Tungaz'a teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her aşamasında olduğu gibi doktora çalışmam süresince de manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, bu noktaya ulaşmam da sayısız emekleri ve yardımları olan, sevgili annem ve babam İlter-Mehmet Tüysüz'e şükranlarımı sunuyorum.

Burçak Tüysüz

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Etkili Liderlik Programlarının Listesi.....	54
Tablo 2: Öğrenci Liderlik Programları.....	57
Tablo 3: Takım Üyeleri Rollerini.....	64
Tablo 4: Etik-Etik Olmayan Lider Özellikleri.....	73
Tablo 5: Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı.....	84
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Genel Yetenek Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	85
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soyut Yetenek Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Problem Çözme son test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	86
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Takım Çalışması) Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	87
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Temel Liderlik ) Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	87
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Kişisel Yetenek )Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	88
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Toplumsal Hizmet ) Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	89
Tablo 13: Genel Test Toplam ve Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 14: Lider Öğrenci Ölçeğinde Yer alan Maddeler ile İlgili Test Tekrar Test Sonuçları (Devamlılık Katsayısı).....	98
Tablo 15: Lider Öğrenci Ölçeği Genel Toplam İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	99
Tablo 16: Lider Öğrenci Ölçeği Toplam İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	99
Tablo 17: Lider Öğrenci Ölçeği Takım çalışması Alt Ölçeği ve Test Maddelerinin Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri...	101

Tablo 18: Lider Öğrenci Ölçeği Takım çalışması Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	102
Tablo 19: Lider Öğrenci Ölçeği Takım Çalışması Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	103
Tablo 20: Lider Öğrenci Ölçeği Toplumsal Hizmet Alt Ölçeği ve Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....	103
Tablo 21: Lider Öğrenci Ölçeği Toplumsal Hizmet Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	104
Tablo 22: Lider Öğrenci Ölçeği Toplumsal Hizmet Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	104
Tablo 23: Lider Öğrenci Ölçeği Kişisel Yetenek Alt Ölçeği ve Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....	105
Tablo 24: Lider Öğrenci Ölçeği Kişisel Yetenek Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	105
Tablo 25: Lider Öğrenci Ölçeği Kişisel Yetenek Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	106
Tablo 26: Lider Öğrenci Ölçeği Temel Liderlik Alt Ölçeği ve Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Tablo 27: Lider Öğrenci Ölçeği Temel Liderlik Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	107
Tablo 28: Lider Öğrenci Ölçeği Temel liderlik Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	107
Tablo 29: Lider Öğrenci Ölçeği ile İlgili Faktör Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 30: Lider Öğrenci Ölçeği Boyut ve İlgili Maddeleri.....	109
Tablo 31: Alt Ölçeklerin Toplam ve Birbiri ile Korelasyonu.....	109
Tablo 32: Temel Liderlik Alt ölçeğinin Gruplara Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonucu.....	111
Tablo 33: Temel Liderlik Boyutu İle İlgili Tematik Veriler.....	112
Tablo 34: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Kişisel Yetenek Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	114

Tablo 35: Kişisel Yetenek Boyutu İle İlgili Tematik Veriler.....	115
Tablo 36: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	116
Tablo 37: Problem Çözme Boyutu İle İlgili Tematik Veriler.....	117
Tablo 38: Takım Çalışması Alt Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann-Whitney “U”-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 39: Takım Çalışması Boyutu ile ilgili Tematik Veriler.....	119
Tablo 40: Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Toplumsal Hizmet Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	120
Tablo 41: Toplumsal Hizmet Boyutu İle İlgili Tematik Veriler.....	121

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Liderlik Gelişimi Üzerindeki Temel Etkiler.....	26
Şekil 2: Liderlik ve Takipçi İlişkisi.....	42
Şekil 3 : Gençlik Liderliği Müfredatı Modeli.....	48
Şekil 4 : Grup projeleri kullanımı ile öğrenci liderliği gelişimi. ....	66
Şekil 5: Değerler Kademesi.....	72

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı “biz lideriz” eğitim programının öğrencilerin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisini belirlemektir.

Çalışma temel olarak iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşama lider öğrenci ölçeğinin geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması, ikinci aşama “biz lideriz” eğitim programının yazılması, programın oluşturulması ve ardından çalışma gruplarının oluşturularak uygulamanın gerçekleştirilmesidir. “Biz lideriz” eğitim programı, temel liderlik, kişisel yetenek, toplumsal hizmet, problem çözme ve takım çalışması olmak üzere beş temel alanda öğrencilerin geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Program 5 gün boyunca, 26 ders saati süre ile araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çalışmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 2006–2007 eğitim öğretim yılında Özel Atafen İlköğretim Okulu 6. sınıfına devam eden 49 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda biz lideriz eğitim programına dâhil olan öğrencilerde, dâhil olmayanlara göre, temel liderlik, kişisel yetenek, problem çözme, takım çalışması ve toplumsal hizmet boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin liderlik potansiyellerinin eğitim programları yoluyla geliştirilmesiyle onların okullarında, toplumlarında ve ülkelerinde yapıcı değişimler oluşturabilecek etkili liderler olarak yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine the effect of “We are Leaders” program on leadership roles and behaviors of students.

The study mainly consisted of two stages. The first stage included developing leader student scale and making validity and reliability tests, the second stage included drawing up “We are leaders” education program, constructing it, and setting up samples and implementation. “We are Leaders” education program was prepared for students to be developed in five basic areas; basic leadership, personal abilities, community service, problem solving and teamwork. Program was implemented by researcher during 5 days, for 26 class hours.

Experimental research model was utilized in the reasearch. The sample was formed by 49 students, attending 6<sup>th</sup> grade at Private Atafen Elementary School in 2006-2007 school year.

Significant differences were found at the students who attended to “We are leaders” education program compared to students who did not, in dimensions of basic leadership, personal abilities, problem-solving, teamwork, and community service.

Findings of the research emphasizes the importance of students being developed as efficient leaders who will make constructive changes at their schools, communities, and countries; by developing students’ leadership potentials by means of education programs.

## **BÖLÜM I: PROBLEM**

Bu bölümde, giriş, problem durumu, amaç, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### **1.1. Giriş**

Günümüzde ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik alanda yaşanan hızlı değişimler toplumları en çok da çocukları ve gençleri etkilemektedir. Hızlı değişim süreci içinde değişimi yönetebilen her alanda etkili liderlere ihtiyaç vardır.

Günümüzde liderlik, tarih boyunca hiç olmadığı kadar örgütlerde yaygın hâle gelmiş ve çok daha fazla insan tarafından geçerliği kabul edilmiş bir olgudur. İnsanların çoğu “süreçte” bir etki istemektedir ve etki de liderliğin bir parçası olduğu için liderlik okullarda, işletmelerde ve toplumsal örgütlerde giderek daha yaygın hale gelmektedir.

Bulduğumuz zaman içinde var olabilmek, arzu ettiğimiz geleceğe doğru ilerlemek için liderlik potansiyeli taşıyan öğrencilerimize vereceğimiz destek oldukça önemli görülmektedir.

Bu süreçte ülkenin eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Öğrencilerimizi etkili liderler olarak yetiştirebilmek için gerekli olan problem çözme, takım çalışması, sosyal sorumluluk gibi beceriler, çeşitli eğitim programları yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

## 1.2. Problem Durumu

Öğrenciler okullarda, eğitim süreci boyunca ve bu süreç sona erdikten sonra yaşayacakları toplumda çeşitli rolleri yerine getirmek için hazırlanmaktadırlar; bunlardan biri de liderlik rolüdür.

Eğitim hakkındaki literatürde çok sayıda liderlik tanımı bulunmaktadır. R. Dubin (1968, s. 25) liderliği, “otorite ve karar verme uygulamaları” olarak tanımlarken F. E. Fiedler (1967, s.25) lideri “grup içerisinde yine grup tarafından yönetme ve görev yönetimli etkinlikleri yönlendirme görevi verilen kişi” olarak tanımlamaktadır.

C. Roberts, liderliğin oluşumculuk, problem çözme, sürece katılma ve otorite temelli olmasından ziyade öğrenmeyi yönlendirme ile gerçekleştiğini ifade etmiştir (2001; aktaran L. Lambert, 2003, s.423- 424). R.M.Stogdill, liderliği daha geniş bir tanımla ele almakta ve hedefe yönelmiş organize bir grubun etkinliklerini etkileme süreci olarak tanımlamaktadır (R. M. Stogdill,1974, s. 56). Bu tanım R. Dubin ve F. E. Fiedler’i kapsamasına rağmen, aynı zamanda bu görevi yerine getirecek kişinin formal lider olmayabileceğini de belirtmektedir.

R. M.Stogdill, (1974)’ e göre liderin özellikleri şunlar olmalıdır:

- Sorumluluk bilinci, görevi yerine getirme,
- Enerji,
- Dayanıklılık,
- Risk alma,
- Özgünlük (içtenlik),
- Kendine güven,
- Stresle başa çıkabilme,
- Etkileme kapasitesi.

J. Dewey (1916/1944), sorumluluğun, demokratik liderliğin bir unsuru olduğunu söyler, C. Hodgkinson (1983, 1995), ahlâkî liderliğin ve ahlâkî değerlere göre karar almanın önemine işaret eder ve T. B.Greenfield (1993), organizasyonların, liderlerin özellikleri yerine karaktere odaklanarak, organizasyonun insanları ve deneyimleri yoluyla anlaşılması kavramını vurgular. Bu kavramlarda, liderlerin sosyal sorumluluğunun olması, adanmış, insancıl ve ahlâkî olmaları gerektiği varsayılır. Bu alandaki belli başlı yazarların odak noktası, yetişkin liderliğidir; ancak, liderlik tarzı, vasıflar ve değerlerle ilgili fikirler, öğrenci liderliği ile ilgili araştırmalar için de kullanılabilir.

Toplumda mevcut olan birçok problemle başa çıkabilmek için, okullarda, günümüz gençliğinin ahlâkî sorumluluk ve ahlâkî değerlere göre karar almayı teşvik eden programlar oluşturması zorunlu hale gelmektedir. Okullarda sosyal sorumluluk gelişimi erken başlamaktadır. İlk sınıflarda, küçük öğrenciler paylaşma, takım çalışması, adil, dürüst ve birbirine karşı saygılı olmaya yönlendirilir.

Öğrenciler sınıflarında ilerledikçe, öğrenci konseyleri ve liderlik fırsatları için dizayn edilen ve niteliği liderlik olan diğer programlara katılmaya hazırdır.

Okullarda uygulanan liderlik programları incelendiğinde, iletişim becerileri, organizasyonel beceriler, toplum önünde konuşma becerileri, takım çalışması ve problem çözme stratejileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Canadian Intramural Recreation Ass, 1985; Institute for Educational Leadership, 1964).

F. A. Waldenstein ve T. C. Reiher (2001) okullarda liderlik programlarının, kişinin hayatını zenginleştirecek kişisel gelişim imkânı verdiğini ve demokratik değerleri korumaya katkıda bulunduğu belirtmektedir.

Öğrenci liderliği üzerine yapılan geçmiş araştırmalar incelendiğinde, öğrenci liderliği programlarının, öğrenci katılımı, insiyatifi, hayal gücünü ve yaratıcılığı (G. H. Bevan, 1970; W. J. Furtwengler, 1991 ; D. E.Gullatt, 1995; F. M. Raubinger, M. R. Sumption ve R. M. Kamm, 1973) teşvik ettiği için öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Öğrenci liderleri, hedef koyma, plânlama, değerlendirme (G. H. Bevan, 1970; W. J. Furtwengler, 1991) gibi sosyal beceriler geliştirmiştir. Öğrenciler ayrıca,

artan katılım ve karar almayla birlikte “ben” kavramının geliştiğini bildirmişlerdir (G. H. Bevan, 1970; W. J. Furtwengler, 1991).

Öğrenci liderliği fırsatları aynı zamanda, insan ilişkilerini ve iletişim becerilerini de geliştirmiştir. Öğrenciler, bağımsızlığın, sorumluluğun, olgunluğun, kendi hedeflerini koymalarına ve gerçekleştirmelerine izin verildiği zaman mümkün olduğunu hissetmişlerdir (M. A. Hepburn, 1993).

Liderlik araştırmalarının önemli bulgularına rağmen liderlik eğitiminin, ülkemiz eğitim kurumları tarafından yeterince ilgi görmediği gözlenmektedir. Bu önemli bir noktadır, çünkü her toplumda olduğu gibi bizim toplumumuz da da iyi yetişmiş liderlere ihtiyaç vardır.

Bu düşünceden hareketle araştırmanın temel problemini, “ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen bir liderlik programının öğrencilerin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisi nedir?” Sorusu oluşturmaktadır.

### **1.3. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, uygulanan “biz lideriz” eğitim programının öğrencilerin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin temel liderlik becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?
2. “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kişisel yeteneklerinin gelişmesine etkisi var mıdır?
3. “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?
4. “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin takım çalışması becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

5. “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal hizmet becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma günümüzde giderek önemli hale gelen liderlik rolünün, öğrencilere kazandırılmasında etkili olabilecek bir programın tanıtılması ve uygulanabilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere öneri niteliği taşıması açısından önemlidir.

Ayrıca liderlikle ilgili temel rollerin öğrencilere kazandırılması, geleceğin potansiyel liderlerinin yetiştirilmesinde önemli rol oynayan eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada toplanan verilere dayanarak, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin liderlik becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek elde edilecektir. Bu ölçeğin bu alanda yürütülecek daha sonraki çalışmalar için yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucu elde edilecek bulguların, öğrencilerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilere yönelik eğitim programları oluşturulmasında yürütülecek yeni çalışmalara çıkış noktası olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma bulgularının ilköğretim düzeyindeki diğer sınıflarda öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi amacı ile yürütülecek başka uygulama ve araştırmalara da fikir verebileceği düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

1. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin, ölçeğin maddelerini içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.
3. Kullanılan testlerin, ölçmek istenen nicelikleri doğru olarak ölçtüğü kabul edilmiştir.

## 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2006-2007 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Araştırma Kocaeli ilinde yer alan Özel Atafen İlköğretim Okulu 6-A ve 6-B sınıflarında okuyan 49 öğrenci ile sınırlıdır.
3. “Biz lideriz” programına ilişkin değerlendirmeler, temel liderlik becerileri, kişisel yetenek, takım çalışması, sosyal sorumluluk ve problem çözme becerileri ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Liderlik:** Topluma yarar sağlayan değişimi yönetmek için, sorumluluğu, sezgi, zeka ve bilgiye dayalı karar ve uygulamalarla taşıyan kişiye lider denir. Lider; elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak, çevresini etkileyen kişidir. Gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilir (L. Lambert, 2003, s. 423).

**Lider Öğrenci:** Liderliğin temel öğelerini bilen ve kendi liderlik potansiyelini geliştirip hayata aktarabilen öğrenci (F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1990).

**Takım Çalışması:** Tüm enerji ve birikimlerini, ortak ve sahiplenilen hedefler doğrultusunda, tanımlanmış rol dağılımı çerçevesinde, karşılıklı sorumluluk anlayışıyla, yapıcı ve kalıcı etkileşmelerle sinerjik biçimde seferber edebilmiş olan bir grup insanın ortak çalışması (J. M. Kouzes ve B.Z. Posner 2001).

**Problem Çözme:** Bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma süreci (M. Altun, 2000).

**Toplum Hizmeti:** toplumda yardıma muhtaç olan her türlü kesime, bilinçli ve gönüllü biçimde maddî ve manevî yardımda bulunmak, sorumluluk almak ve yerine getirmek (P.W. Cookson, 2001).

## **BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR**

### **2.1. Liderlik Kavramı**

Liderlik hakkındaki literatür, işletme, politika, eğitim, profesyonel spor gibi bir çok alana yönelir. Değişik alanlardan fikirler, birbirini bilgilendirmek için kullanılabilir, kişisel, politik ve psikolojik perspektiflerin bir karışımını sağlarlar.

Liderlik, sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir olgudur. Nasıl ki bir nesneye farklı açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görüldüğü gibi liderlik olgusuna da farklı yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir. Buna göre liderlik yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askerî, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olmaktadır (Şişman, s.1, 2002).

Öncelikle bilinmesi gereken liderlik olgusu üzerinde tam olarak bir görüş birliğinin olmamasıdır. Bu durum bize konunun çok boyutluluğu ve zenginliği konusunda da fikir vermektedir. Liderlik olgusu, yönetsel literatürde ve sosyal bilimlerde gizemini koruyan, üzerinde en sıklıkla çalışılan konuların basında gelmektedir. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı ve çokluğu konuya verilen önemin somut göstergeleridir (Aydın, s. 233, 1994).

Çeşitli alanlardan teorisyenler ve pratisyenler, “lider” ve “liderlik” terimlerini tanımlamıştır. W.G. Bennis (2003, s. 373), liderliğin tanımlanması zor bir terim olduğunu söylemekte, “güzellik gibi gördüğün zaman anlaşılır” demektedir. Diğerleri tanımlarında daha kesindir. F. E. Fiedler (1967), bir lideri “gruptan, bir işle ilgili grup aktivitesini yönetme ve koordine etme görevi verilen bir kişi” olarak tanımlamıştır. J. M. Lipham (1973, s.5) liderin bir sosyal sistem içindeki iletişimde yeni bir yapılaşma başlatan kişi olduğunu vurgulamaktadır.

Liderlik tanımları araştırmacıların dūřüncelerindeki farkları yansıtır. İşleyiş bakımından, araştırmacılar, kendi araştırma çalışmalarının amacına göre, liderlik kelimesini tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek için kendi kavram ya da benzetmelerini kullanırlar. Bugüne kadar, tüm araştırmacılar tarafından üzerine uzlaşılan bir tanım bulmak zordur. Onlar liderlik üzerinde uğraştıkaa, biz liderliğin sosyal durumlardaki değişik fonksiyonlarını ve özelliklerini daha iyi anlarız. şunlar, liderliğin değişik yönlerini sunan bazı örnek tanımlardır:

- Liderlik, “insan kaynaklarının bir organizasyonun başarabilecekleri yönünde olumlu kullanımıdır” (A. Breeze-Mead 1991, s.59).
- Liderlik, “karşılıklı amaçlarını yansıtan gerçek değişiklikler amaçlayan liderler ve işbirlikçileri arasında etki iletişimidir” (J. C. Rost 1993, s.99).
- J. M. Kouzes ve B. Z. Posner (1997, s.30) liderliği “diğer insanları, ortak emeller için çabalamayı istemek üzere hareketlendirmektir” şeklinde tanımlamaktadır.
- K. E. Allen, S. P. Stelzner ve R. M. Weilkiewicz (1998, s.72) liderliği “organizasyonun içinde ve dışındaki sistemleri etkileyen tek tek aksiyonlardan ve ilişkilerden ortaya çıkan bir süreçtir, sistemdeki her aksiyon liderlik sürecini potansiyel olarak etkiler” şeklinde tanımlamaktadır.
- “Liderlik dünyanın en eski uğraşlarından biridir” (M. B.Bass, 1990, s.3).

Araştırmacılar genellikle liderliği bireysel görüşlerine ve ilgilendikleri konunun bakış açısına göre tanımlamaktadır. R. M. Stodgill (1974) kapsamlı liderlik çalışmasının sonunda “ liderliği tanımlamaya çalışan ne kadar çok insan varsa, orada okadar çok liderlik tanımı vardır“ sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacıların liderlik tanımlarında farklılıklar olsada bazı ortak noktalar bulunabilir. Nitekim D. Katz ve R. L. Kahn (1994) bu ortak noktaları a) rgtsel yetki, b) bazı özellikleri alan kişi, c) bir eylem biçimi olarak belirlerken; R. Goffee ve J. Jones (1999) a) rgt ya da grup üyelerini etkileme b) rgt ya da grup

üyelerinin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olma, biçiminde gruplamıştır. Sonuç olarak, toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıkların, içinde bulunulan zaman diliminin bu dilimde liderliğe ilişkin algı, beklenti ve değerlendirmeleri ile geliştirilen yaklaşımların ve bulguların tanımları farklılaştırdığı söylenebilir (Ş. Erçetin, 2000, s.11-12).

Yapılan liderlik tanımlarında asıl olarak vurgulanan ve verilmek istenen mesaj ortaktır, bu da, liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri ile grupta etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir. Bir başka deyişle, birey yada grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabaları liderlik olgusunun özünde yer almaktadır.

Sosyal bir olgu olma özelliği gösteren "liderlik" diğer bütün sosyal öğeler gibi değişimden etkilenmekte ve yenilenmektedir. Bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Liderlik günümüzde, yukarıda açıklandığı gibi insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı değildir. İnsanlığın günümüzde bilgi, beceri, yetenek düzeyleri yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lideri artık “düşünce oluşturan kişi”, izleyeni de “iş yapan kişi” olmaktan çıkarmıştır. Rekabetin yoğunlaştığı hatta yok edici hâle dönüştüğü, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak olduğu günümüzde toplumlarda, liderin varlığı ve fonksiyonu geçmişin basit lider-izleyen ilişkisinden çok daha kompleks hâle gelmiştir. Yaşanan değişimler, liderin başarılı olmasının temel şartını çevresinde ve etkilediği gruptaki iletişimin ve sosyal etkileşimin yapıcılığına odaklanmıştır. Bu anlamda, çevresindeki mevcut koşullara cevap verecek şekilde esnekliğe sahip olan ve yalnız kendilerini değil, bir bütün olarak grup ve toplulukları değişen durumlara hızla uyarlamada yardımcı olan ve destek sağlayan, böylece örgüt-çevre arasındaki karşılıklı etkileşimde örgütün kazançlı çıkmasını amaçlayan liderlik anlayışı giderek daha büyük önem kazanmaktadır (S. Bayrak, 1997,s. 356).

Tarihî açıdan, liderlik, evrim geçiren, gelişen bir kavramdır, liderlik teorisi de böyledir. Evrim geçiren liderlik sürecini anlamak için, liderlik tanımlarını, kavramlarını, çeşitli teorisyenler tarafından ileri sürülen teorileri kısaca aktarmannın faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **2.1.1. Liderlik Teorileri**

Birçok araştırmacı liderlik teorilerini ve modellerini sistemli olarak kategorize etmiştir (M. B. Bass, 1990, S. Komives, N. Lucas ve T. McMahan, 1998). S. Komives, N. Lucas ve T. McMahan (1998) tarafından yapılan kategorizasyon, liderlik modellerini açıklarken geniş bir karşılaştırmalı yapı sunar, çalışma her liderlik teorisinin bağlamını kendi temeli üzerinde açıklar.

S. Komives, N. Lucas ve T. McMahan (1998) liderlik teorilerini şu yedi sınıflandırma şemasına yerleştirir: büyük adam yaklaşımları, özellik yaklaşımı, davranış yaklaşımı, durum yaklaşımı, etki teorileri, karşılıklı liderlik teorileri ve ilişkisel liderlik modeli. Aşağıda bu teoriler kısaca özetlenmiştir.

*Büyük adam yaklaşımı:* Bu yaklaşımın temel varsayımları şunlardır, büyük adamlar lider olarak doğarlar ve tarihin gidişini değiştirebilirler, büyük adamların kitleleri yönetecek kişisel çekicilikleri vardır ve büyük adamlar güç ve etkinin adamı olurlar. Bu tür teorilerin temel zayıflığı liderlik gelişimi üzerinde kalıtımsal etkilerin geçerli empirik ve bilimsel kanıtlarının sağlanmasının güçlüğüdür.

*Özellik yaklaşımı:* Bu yaklaşım, bir liderin “onu takipçilerinden ayıran üstün niteliklerle donatılmış olduğu” (M. B. Bass, 1990, s. 38) ve “sahip olan kişiye liderlik başarısını garantileyen özellikler” in geliştirilebildiği fikri üzerine kurulmuştur (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahan, 1998, s. 38).

Başarılı liderler oluşturan özellikler zeka, karizma, kendini beğenme, kendine saygı, gibi özellikleri içermektedir (M. B. Bass, 1990; S. Komives, N. Lucas ve T. McMahan, 1998; G.Yukl, 1994).

Özellik yaklaşımının ana varsayımları, liderlik pozisyonunda bulunmuş olan kişilerin algılamalarını ölçen kendini anlatma yaklaşımının kullanılmasını liderlerin lider

olmayanlardan farklı nitelik ve özelliklerinin olmasını ve liderliğin “tek tek özelliklere” odaklı olmasını içermektedir (M. B. Bass, 1990, s.38). Bu yaklaşımın ana zayıf noktası muğlak özelliklerin ölçülmesi ve gözlenmesini sağlayacak araçların yokluğu ve tanımlanan özelliklerin esasının ve işleyişinin tanımlanmasının zorluğudur.

*Davranışçı Yaklaşım:* Bu yaklaşım, etkili liderlerle etkili olmayan liderler arasındaki farklı davranışları bulmak ister (G. Yukl, 1994). G.Yukl’ a göre, Ohio State çalışmaları sonuçları ve Michigan Üniversitesi çalışmaları sonuçları etkili yöneticileri ya da liderleri açıklayacak sağlam göstergeler sunar. Bu çalışmalara göre etkili liderler, insanları çok düşünür, yüksek performans odaklanır, göreve yöneliktir ve etkili olmayan liderlerden daha katılımcıdır. Davranış teorisinin zayıf noktası belli liderlik davranışlarını oluşturan durumsal değişkenleri ve grup süreçlerini tanımlayamamasıdır (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998, s. 39).

Diğer bir örnek davranışçı model J. M. Kouzes ve B. Z. Posner (1998) tarafından öne sürülmüştür. Etkili liderliğin şu beceri ve uygulamalara sahip olması gerektiğini iddia etmişlerdir: 1) Süreçle mücadele 2) Ortak bir vizyon telkin etmek 3) Başkalarını harekete teşvik etmek 4) Yol göstermek ve 5) Gönülleri teşvik etmek. Süreçle mücadele yönünde, liderler diğerlerini zorlukları istemek ve kabul etmek, risk almak, birşeyleri yapmada yeni ve daha iyi yollar bulmak ve denemek için rehberlik ederler. Liderler, değişim, büyüme ve gelişim için zorlu fırsatlar arayışında öncülerdir.

Ortak vizyon telkin etme yönünde, liderler, takipçileri ve organizasyonları için açık, çekici bir gelecek imajı yaratırlar. Liderlerin bir gelecek yaratma kapasitesi vardır, takipçilerine kendi ihtiyaç ve çıkarlarını anladığını farketirir, liderlerin organizasyonu anlamlı bir şekilde yönetmesini sağlar ve gruplarının hayallerini gerçekleştirmek için heveslerini gösterme yönünde sorumluluk telkin eder.

Başkalarını harekete teşvik etmek yönünde, liderler başkalarının, işbirliğini geliştirerek işbirlikçi bir takım olarak hareket etmeleri için destekler, teşvik eder,

yetkilendirir ve güvenir. Organizasyondaki tüm hak sahiplerinin fikirleri tamamiyle ifade edilir ve saygı görür. Liderliğin ana maddesi güven ve güvenmektir.

*Durumsal Yaklaşım:* Bu yaklaşımlar durumsal faktörlerin kimin lider olarak ortaya çıkacağına karar verdiğini belirtmektedir (M. B.Bass, 1990, s. 38). Liderler ortama ya da duruma göre yaklaşımlarını ya da davranışlarını değiştirmelidirler (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998, s. 40).

Bu yaklaşıma göre liderliğin etkileri duruma göre değişmektedir (G.Yukl, 1994). Yani farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek etkili bir liderlik biçimi yoktur

Durum yaklaşımları, lider-üye ilişkileri, görevin yapısı, pozisyonun gücü (K. H. Blanchard, D. Zigarmi ve R. B. Nelson, 1993), grup üyelerinin kişilik özellikleri ve çalışma ortamı (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998) gibi durumsal ve şarta bağlı değişkenlere odaklanır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, liderin etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır (V. Çelik, 1999, 31).

Bu teorilerin temel zayıf noktası, etkili liderlik stiline ne olduğunu ve uygun durumun ne zaman olduğunu ölçememesidir.

*Etki Yaklaşımı:* Bu yaklaşım liderliği, lider-takipçi bakımından etki ya da sosyal değişim süreci olarak görmektedir (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998, s. 37).

Bu yaklaşımlar arasında, lider özellikleri, davranışları, etki ve durum nitelikleri gibi ölçülebilir önermeleri bakımından karizmatik liderlik teorisi dikkat çeker. Bu teori karizmatik liderlerin nasıl davrandığını, diğer insanlardan nasıl ayrıldığını ve gelişme ihtimallerinin en yüksek olduğu durumları tanımlamaktadır (G.Yukl, 1994, s. 318).

Etki yaklaşımlarının ana zayıf noktası, grup, durumlar ve aktiviteler üzerindeki gücünü kötüye kullanmayacak, pozitif karizmatik liderlere dayanmaları riskidir.

*Karşılıklı Liderlik Teorileri:* Bu teoriler lider-takipçi etkileşiminin ilişkisel ve karşılıklı doğasına odaklanmaktadır (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998, s. 42). En dikkat çeken karşılıklı liderlik teorilerinden biri, James McGregor Burns tarafından 1978’ de formüle edilen dönüşümsel liderlik teorisidir. J. M. Burns (1978, s.20) dönüşümsel liderliği, liderlerin ve takipçilerin birbirlerinin daha yüksek ahlâk ve motivasyon düzeylerine yükseltmesi olarak tanımlamaktadır. Bir liderin ne kadar dönüşümsel olduğu esas olarak liderin takipçilerinin ihtiyaç ve hedeflerini karşılaması ile değerlendirilir. S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon’a (1998) göre, karşılıklı liderlik teorilerinin temel zayıf noktası karizmatik ve dönüşümsel liderliğin ayırıldılmesindeki yetki verme, işbirliği ve değişim süreçlerinin ölçümündeki zorluktur.

*İlişkisel Liderlik:* S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon (1998) ilişkisel bir liderlik modeli öne sürmüşlerdir. İlişkisel liderliğin bileşenleri şunlardır: kapsayıcı olmak, yetki verici olmak, kararlı olmak, etik davranmak ve sürece yönelik olmak. İlişkisel liderlik kapsayıcıdır çünkü model insanlar, organizasyonlar, kültürler arasında farklar olduğunu kabul eder. Kapsayıcı olmak, farklı insanların güçlerini birleştirmek, değişik düşüncelere değer vermek ve birçok kültürün doğasına saygı duymak demektir. İlişkisel liderlik bireylerin karar verme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik olacağı şekilde yetki dağıtmaktır. Yetki dağıtıcı olmak, paylaşılan liderlik, aşağıdan yukarıya doğru karar almak, bilgi paylaşımı ve takım öğrenimi demektir. Kararlı olmak, bireyin hedeflere katılımını sağlamak ve diğerlerini vizyon oluşturma sürecine katmaktır. Etik olmak, âhlakî liderlik oluşturma için adımlar atmayı, kendine ve diğerlerine değer vermeyi, üzerine anlaşılan normlar ile ahenk içinde davranmayı gerektirir. Sürece yönelik olmak, ortak liderliğin kurulmasını, geribildirim alma ve verme sisteminin kurulmasını, grup süreçlerine odaklanmayı gerektirir.

S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon (1998) tarafından kategorize edilen liderlik teorilerine ek olarak, son zamanlardaki liderlik modelleri insanlar-toplum ve insanlar-çevre perspektiflerine önem vermektedir. Etkileşimli liderlik modeli ve ekolojik liderlik modeli bunlara örnek olarak aşağıda açıklanmıştır.

*Etkileşimli Liderlik Modeli:* Bu modelde liderlik toplum kavramına bağlanmaktadır. Yine bu modele göre liderlik, doğru, ortak bir faydaya yönelik bireylerin, insancıl ve sosyal sorumluluk ruhu ile ortak deneyimlerden geçerek biraraya getirdiği bir süreçtir. Etkileşimli liderlik modeli dört alanı içermektedir : 1) Kişinin kimlik gelişimi 2) Başkasının anlaşılması ve takdir edilmesi 3) Kişi ve başkası arasındaki etkileşim 4) Dış durumların ve çevresel koşulların anlaşılması (K. Silien, N. Lucas ve R.Wells, 1992, s.36).

*Ekolojik Liderlik:* Değişen dünyanın zorluklarına uyum sağlamak için, K.E. Allen, S. P. Stelzner ve R. M.Weilkiewicz (1998) ekolojik liderlik adında yeni bir liderlik modeli öngörmüşlerdir. Onlara göre liderliğin ekolojisi, birey sorumluluğunu vurgular, gelecek nesiller için sürdürülebilirlik yollarını gösterirken, organizasyonlar içindeki bireylerin kapasitelerini ve doğayla uyumunu geliştiren, uzun vadeli bir perspektiftir (K. E. Allen, S. P. Stelzner ve R. M. Weilkiewicz, 1998, s. 62).

Ekolojik liderliğin ana konusu yeni değildir, ancak teorinin bireyler ve doğa arasında yeni bir bağlantı kurması liderlik gelişimi alanı için etkileyicidir.

Liderlik açısından ekolojik liderlik, bireyleri toplum, dünya ve doğayla birleştirme çabalarından dolayı açık bir liderlik modeli, global bir perspektiften, değişikliklere uyum sağlama kapasitesini geliştirmeye olan ilgisi yüzünden uyumlu bir liderlik modeli ve gelecek açısından nesilden nesile uzun vadeli perspektifi sebebiyle nesil odaklı bir liderlik modeli olarak görülebilir.

*Yeterlilik Temelli Liderlik:* Bennis (1993)'e yeterlilik temelli liderlik yaklaşımı, öne çıkan performans gösterenler (liderler) ve vasat performans gösterenler arasındaki farkları öngörme eğilimi gösteren kritik yeterlilikler, öğrenilebilir ve geliştirilebilir varsayımına dayanmaktadır. Yeterli olmak, belli istemleri karşılayabilecek gerekli bilgi beceri ya da hem bilgi hem de beceri sahibi olmaktır (Bursalıoğlu,1981,s.5). Yeterlik, hem düşünsel çabaları gerektirdiğinden insanın bilişsel gücüne, hem de bedensel çabaları gerektirdiğinden devinimsel gününe dayanır. Yeterliğin davranışa dönüşebilmesi için tutuma gereklilik vardır. Bir davranışı yapmak için yeterli olan insan, davranışı yapmaya gereken tutumunu, devinime geçtiğinde davranış ortaya

çıkarm. Liderin izleyenleri ortak amaç yönünde harekete geçirebilmesi için onlarla etkili bir iletişimde bulunması, varolan ortak problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirebilmesi, geliştirilen bu çözüm yolları doğrultusunda izleyenleri harekete geçirebilmesi ve bunları yapabilecek kişilik özellikleri ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Liderin bu alanlarda gereken davranışı gösterebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olması, diğere bir ifade ile yeterli olması gerekmektedir (Onur,1998,s.26).

Gelişen teknoloji, değışen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik devrimler liderlik olgusunun da değışmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmıştır. Değışen liderlik anlayışında, değışime açık olma, vizyon desenleme, misyon ve strateji belirleme, izleyenlerini amaca güdüleme gibi beceriler ön plâna çıkmaktadır. Vizyonsuz, değışim ve dönüşüme yatkınlığı olmayan liderler yetersiz liderlik davranışları sergilerler. Yeni liderlik yaklaşımlarını V. Çelik (1999) moral, kültürel, öğrenen, süper, vizyoner, öğretimsel ve transformasyonel (dönüşümcü) liderlik kavramları başlıkları altında incelemiştir. Bunlardan dönüşümcü liderlik yaklaşımının, liderlik özelliklerini, liderlik davranışlarını ve liderliğin sonuçlarını bir bütün olarak ele alması yönü ile liderliğin tanımında ve araştırılmasında uygun bir kavramsal çerçeve sağlayabileceğı belirtilmiştir.

Dönüşümcü liderlik düşüncesi ilk defa 1978 yılında M. Burns tarafından geliştirilmiş ve B.Bass tarafından yaygınlaştırılmıştır. B.Burns (1997)'e göre, dönüşümcü liderlik liderlerin ve izleyenlerin birbirlerini daha yüksek bir ahlak ve motivasyon düzeyine çıkardığı bir süreçtir. İzleyenlerin grubun iyiliğı için kişisel çıkarı aşığı, uzun vadeli hedefleri düşündüğü ve önemli olana ilişkin bir farkındalık geliştirdiğı varsayılır.

## **2.2. Öğrenci Gelişim Teorileri ve Liderlik Eğitimi**

### **2.2.1.Öğrenci Gelişimi Teorisi**

J. Drum (1989, s. 23 ) öğrenci gelişimini “bir bireyin gittikçe daha talepkar olan hayat mücadelesini başarmak için daha karışık davranışlara doğru bazı değışiklikler

geçirdiği süreç” olarak tanımlamaktadır. Okulda çok zaman geçiren öğrencilerin öğrenim hayatları süresince daha çok değişip geliştikleri kesindir (D.Wallin, 2003, s.56). A.W.Astin (1993) ve E. L.Boyer (1987) öğrencilerin okulda geçirdiği zamanın ve aktivitelere katılma şekillerinin, onların okul deneyimlerinin kalitesi üzerinde potansiyel etkisi olduğunu göstermiştir. Bu deneyimler arasında olan liderlik, öğrenci gelişimi için en önemli görevlerden biri olarak görülmektedir.

Öğrencilerde liderlik becerilerinin geliştirilebilmesi ve etkili bir liderlik eğitim programı oluşturulabilmesi için öğrenci gelişim teorileri incelenmelidir. Çünkü öğrenci gelişimi teorisyenleri, insan gelişimine, hem sınıf içi hem sınıf dışında öğrenci öğrenimi ve olgunlaşmayı ilerleten çevresel etkiler ve dizaynlara odaklanmışlardır (N. J. Evans ve diğerleri, 1998).

Bu teorilere göre, öğrencilerin gelişimi, tüm birimler arasında, -öğrenciler, fakülte üyeleri, personel ve yönetim-, eşitlik, yardımlaşma ve işbirliği düşüncesini gerektirir. Birey olarak öğrenciler kendi gelişimsel süreçlerini oluşturmada yardım alabilirler. Bu gelişim ve onu destekleyen aktiviteler ne kadar bireyselleştirilirse, o kadar iyidir. Öğrenci gelişimi teorilerinin ana varsayımları şunlardır:

- Her öğrenci benzersiz bir kişidir ve öyle davranılmalıdır.
- Öğrencinin tüm çevresi eğitim fırsatları ile doludur ve bu çevre öğrencinin tam gelişim potansiyelini başarmasında kullanılmalıdır.
- Bir öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimi için asıl sorumluluk öğrencide ve onun kişisel kaynaklarındadır (N. J. Evans ve diğerleri, 1998).

Öğrenci gelişimi teorileri genellikle dört geniş kategoriye ayrılmaktadır: bilişsel-yapısal, kişi-çevre etkileşimi, insancıl-vaoluşçu ve psikolojik. Aşağıda bu teoriler kısaca açıklanmıştır.

*Bilişsel-yapısal teoriler:* Bu teoriler öğrencilerin gelişimine odaklanır. Örneğin öğrenciler nasıl düşünürler, muhakeme ederler ve hayatlarına anlam katarlar (N. J. Evans ve diğerleri, 1998). Öğrencilerin deneyimlerini algıladığı, organize ettiği ve anlam çıkardığı bir yapıya işaret ederler. Aşamalar hiyerarşiktir ve her aşama

kendinden önceki aşamanın fonksiyonel parçalarını içerir. Bu öğrenci gelişiminin ‘nasıl’ olduğu ya da ‘süreci’ dir.

*Kişi-çevre etkileşim teorileri:* Bu teoriler öğrencinin, okulunun, çevrenin kavramsallaştırılmasına ve öğrenci eğitim çevresi ile etkileşimdeyken oluşan uyuma işaret eder (N. J. Evans ve diğerleri, 1998). Davranış, kişi ve çevre arasındaki etkileşimin bir fonksiyonu olarak görülür.

*İnsancıl-varoluşçu teoriler:* Bu teoriler insan durumunun felsefesine odaklanır (N. J. Evans ve diğerleri, 1998). Bu teorilere göre, öğrenciler dahil tüm insanlar sorumludur, kendini bilir, potansiyel olarak kendini gerçekleştirir. Bu teoriler her insanın içindeki gelişim güçlerinin, kendini açıklama, kendini kabul etme ve kendini bilme ile desteklendiğini söyler.

*Psikolojik teoriler:* Psikolojik teoriler bir öğrencinin hayatı boyunca meydana gelen gelişimsel konuları ya da olayları konu alır (N. J. Evans ve diğerleri, 1998). Bu görevler ve olaylar sırayla olma eğilimindedir ve kronolojik yaşla bağlantılıdır. Birey olarak öğrenciler bağlantılı gelişimsel görevleri tamamlayarak ya da çatışmaları çözerek bir aşamadan diğerine ilerlerler (E. Erikson, 1997).

E. Erikson (1997), psikolojik teorilerin bir destekleyicisi olarak, tüm insanların hayatları boyunca sekiz psikolojik evreden geçtiğini söyler. Gelişimin bu evrelerinden her biri kişi ömrünü yaşadıkça ortaya çıkar. Her evre kişi tarafından çözülmesi gereken bir kriz ya da çatışma içerir. Bu kriz bir felaket değildir, daha çok artan hassasiyetin ve potansiyelin bir dönüm noktasıdır.

Bu teorilere göre, kişi krizleri başarı ile ne kadar çözerse, gelişim o kadar başarılı olur. Benzer olarak, bir birey belli bir evrede çatışmayı çözemezse, daha sonra hayatında bununla karşılaşacak ve mücadele edecektir.

İlk psikolojik gelişim evresi güven ve güvensizliktir, hayatın ilk yılında yaşanır. E. Erikson (1997) güveni esas olarak, başkalarına güven duymayı da birinin kendi güvenilirliğinin temel bir parçası olarak tanımlamıştır. Güven duygusu, fiziksel rahatlık ve en az miktarda korku ve gelecekle ilgili kaygı gerektirir.

E. Erikson acıktığında beslenen ve rahat etme ihtiyacı olduğunda rahatlatılan bir bebeğin güven geliştireceğini düşünmüştür. Bebeklikteki güvenin dünyanın iyi ve yaşamaya değer bir yer olduğuna dair ömür boyu sürecek bir beklentiye oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, dürüst ve dürüst olmayan insanları ayırt etmek için biraz güvensizliğin de gerektiğini söylemiştir. Ancak, bu evrede güvensizlik güveni aşarsa çocuk hayal kırıklığına uğramış, içine kapanık, şüpheli ve kendine güveni eksik olacaktır.

Otonomi, utanç ve şüphe gelişimin ikinci evresidir, bebekliğin sonlarına doğru ve yeni yürüme dönemlerinde oluşur (1-3 yaş). E. Erikson' a göre (1997), bakıcılarına güven kazandıktan sonra, bebekler davranışlarının kendilerine ait olduğunu öğrenmeye başlarlar. Bağımsızlık ya da otonomi hislerini göstermeye başlarlar. İsteklerini fark ederler. Bu evrede, çok fazla kontrol edilirlse ya da çok sert cezalandırılırlarsa, utanç ya da şüphe hissi geliştirebilirler.

Üçüncü gelişim süreci, girişim, okul öncesi yıllarda oluşur. E. Erikson (1997) okul öncesi çocuklarını genişleyen bir sosyal dünyaya doğru ilerlediklerini, bebekliklerinde olduğundan daha çok mücadeleyle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu evrede çocuklardan bedenlerinin, davranışlarının, oyuncaklarının ve hayvanlarının sorumluluklarını almaları istenir. E. Erikson' a göre, sorumluluk duygusu geliştirmek, çocuğun inisiyatifini artırır. E. Erikson, bu evre ile ilgili olumlu bir düşünceye sahiptir. O, birçok suçluluk duygusunun, başarı duygusuyla telafi edildiğine inanmıştır.

Dördüncü gelişim evresi, çalışma ve yapıcılık, 6 ile 11 yaşları arasında olur. E. Erikson (1997)'a göre, bu evre oyundan başarı ve tamamlamaya geçişi içerir. Bir çocuk okulda başarılı olmak ya da görevleri tamamlamak karşılığında ödül ve saygı kazandığını öğrenir ve bazı görevlerde başarısız olabileceğini de fark eder.

Artık kendi ailesinin koruyucu yatağında değil, toplumun sağladığı öğrenme ve çalışma alanında kendini göstermek zorundadır. Okul çocuğunun benlik sınırları içine artık araç gereçler girer. Bu araçları ve gereçleri kullanabilmek için beceriler geliştirir.

Bu dönemde, çocuğun karşılaşılabileceği tehlike, yetersizlik ve aşağılık duygusudur. Eğer araç-gereç ve öğrenim dünyasına uyum sağlayamaz ve umudunu yitirirse onları benimsemeyebilir. Bunun sonucunda aile içi bağımlılığa dönebilir. Bu dönemde bir başka önemli tehlike de çocuğun öğretilenleri olduğu gibi alması; bunların dışına çıkamaması ve sonunda öğrendiği teknolojinin kölesi olmasıdır. Böylece çocuk benliği daralır, özerk ve gelişimci benlik gelişmesi kısıtlanır.

Beşinci evre kimlik olarak adlandırılmaktadır. Toplumun araç-gereç ve beceriler dünyası ile iyi bir ilişkinin kurulması ve ergenlik çağının gelmesi ile çocukluk dönemi sona erer. Gençlik çağı başlar. Ergenlik ve delikanlılık yaşlarında beden ve eşeyel organların hızlı bir gelişimi olur. Bu dönemde delikanlı kendine göre ne olduğu ve ne olacağı ile, başkalarına göre kendisinin ne olduğu sorularına yanıt arar.

Bu evrede benlik kimliğinin oluşması, çocukluk çağında yapılmış olan özdeşimlerin toplamından öte bir şeydir. Eski özdeşimler delikanlılığın yeni değerlerine ve rollerine uygun nitelik kazandırılarak benimsenir. Böylece yenileştirilen özdeşimlerle eski özdeşimler arasında bağlar kurulur. İşte kimlik duygusu benliğin bu bütünleştirme yetisinin artan biçimlerde yaşanması, kişiliğe yerleşmesidir. Kendi bireysel benliğinde yerleşmiş olan süreklilik ve aynılık duygusu toplumsal yönden de kazanılır.

E. Erikson'un kimlik duygusu diye belirlediği duygu, eskiden çekirdek durumda varolan kimlik duygusu ile bu dönemde gelişen ve toplumsal anlam yüklenen kimlik duygusunun bütünleşmesi ve buna bağlı olan güven duygusudur. Kimlik duygusunun cinsel, toplumsal ve mesleki öğeleri vardır.

Gencin cinsel yapısı ve yeterliliği konusunda önce bir takım soruları ve kuşkuları olabilir. Kendi cinsel yapısını, yeterlilik ve gücünü, düşüncede ya da eylemde, başkaları ile karşılaştırır. Bu konuda başkalarının da nasıl görüldüğünü merak eder. Kendini sınar, yarışmaya kalkar. Zamanla, sağlıklı gencin bu tür sınamaları, yarışmaları ve kuşkuları yatışır. Kendi cinsel yapısının ve yeterliliğinin gerçekçi kabullenilişi ile cinsel kimlik duygusu olgunlaşır.

Toplumsal yönden kimlik duygusu, delikanlının kendi grubu ve toplumu içinde rollerini, yerini ve değerini tanıması, tanıtmasıdır. Delikanlı kız ve erkekler kendi grupları içinde çok acımasız olabilirler. Kendilerine benzemeyenleri dışarıda tutarlar.

Kimlik duygusunun gelişmesinde mesleksel uğraşıya yönelmek ve bir meslek kazanmak için eğitim ve hazırlıklara girmek büyük önem taşır. Hemen her toplumda kimlikle meslek iç içedir. Bu nedenle, mesleksel kimliğin kazanılabilmesi için sağlanan eğitim ve iş olanakları ile ilgili sorunlar delikanlı bocalamasının en belirgin yanını oluşturur. Roller ve meslek uğraşları iyi belirlenmemiş, olanakların kısıtlı olduğu toplumlarda gencin uzun süre bocalaması kaçınılmazdır.

Görülüyor ki kimlik duygusu, bireyin, soyut olarak kendi benliğinin bilinçli ve bilinç dışı kabullenışı olduğu gibi, cinsel, toplumsal ve mesleksel yönlerden somut gelişimlerinin de tamamlanması gerekmektedir.

Altıncı gelişim evresi, yakınlık ve izolasyon, ilk yetişkinlik yıllarında oluşur. Bu evrede, başkalarıyla samimi ilişkiler kurma göreviyle karşılaşır. E. Erikson (1997) samimiyeti kendini bulma ve bir başkasında da kendini kaybetme olarak tanımlar. Bu demektir ki, genç yetişkin bir kişiyle sağlıklı arkadaşlık ve samimi ilişki kuruyorsa samimiyet başarılmıştır, kuramıyorsa izolasyon oluşur.

Üretkenlik ve durgunluk, yedinci gelişim evresi, orta yaş yetişkinlikte oluşur. Bu evrede asıl amaç daha genç nesle yararlı hayatlar geliştirme ve yaşamada yardımcı olmaktır (E. Erikson, 1997). Tersine, yeni nesil için hiçbir iş yapmamış olma duygusu durgunluğa yol açar. Üretkenlik deyince yeni bir kuşağı oluşturmak ve ona rehberlik etmek anlaşılmaktadır. Üretkenlik kavramı üretim yapabilme ve yaratıcılık anlamlarını da içermektedir. Kuşkusuz bir çok kişiler için sanat, bilim alanındaki yapıtlarda üreticiliğin içinde sayılmalıdır. Bu evredeki tehlike kısırlıkverimsizlik, durağanlık ve benliğin yoksullaşmasıdır. Bir bakıma orta yaş çöküntülerinde böyle bir durağanlık ve benliğin yoksullaşması söz konusudur. Bu tür çökkünlüklerde üretilmiş ve yetiştirilmiş olan ürünlerden, çocuklardan beklentilerin gerçekleşmemesi, yetersizlik, yoksullaşma, durmuş olma duygusuna yol açabilir. İşte

bu nedenle, bu evrede olumlu yön üretkenlik, olumsuz yönde durağanlık adını almaktadır.

Sekizinci aşama, bütünlük ve üzüntü, yetişkinliğin sonunda oluşur. E. Erikson'a (1997) göre, hayatın bu geç evresinde insanlar geriye bakma ve hayatlarında ne yaptıklarını değerlendirme eğilimindedirler. Birçok değişik yoldan, bir olgun kişi daha önceki evrelerinin çoğu ile ilgili olumlu bir fikir geliştirmiş olabilir. Öyleyse, içe dönük bakış, iyi geçirilmiş bir hayat resmi verecektir ve kişi tatmin duygusu hissedecektir. Bu durumda bütünlük sağlanacaktır. Ancak, olgun yetişkin önceki aşamalarının çoğunu olumsuz bir şekilde geçirdiyse, içe bakışı şüphe ve sıkıntı verecektir. Bu durumda, bu kişi üzüntü içinde olacaktır.

### **2.2.2. Liderlik Öğretilebilir mi?**

C. I. Fertman ve J. A. Long (1990, s.395) öğrencilerin, kendilerine “başkalarını etkileyen bireyler olarak bakmakla” liderliğe başlayabileceklerini söylemektedir. Bu araştırmacılara göre liderlik becerilerinin öğretilmesi ve standart okul müfredatında uygulanması mümkündür.

R. I. Carter ve D. R. Spotanski, (1989) tüm öğrencilerde, özellikle de bu gibi becerilerini geliştirme imkanı bulamamış olanlarda, liderlik becerilerini geliştirmek için kullanılacak ders materyalinin gelişimini desteklemiştir. R. I. Carter ve D. R. Spotanski (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, 3437 resmî liderlik eğitimi alan öğrenci ile çalışılmıştır. Belirlenen on skaladan dokuzunda, resmî liderlik eğitimi almış olanlar olmayanlardan daha yüksek skorlar elde etmişlerdir.

Öğrencilere için, okulun ilk yıllarından itibaren, liderlerin, liderlik teorilerinin, etik karar vermenin ve gerçek durumlarda uygulama yapma fırsatlarının tanınmasına yönelik müfredat programları oluşturulabilir (J. W.Gardner,1993; aktaran, Ricketts ve Rudd, 2002).

S. R. Covey (2004, s.62 ) liderlerin ne lider olarak doğduğunu ne olduğunu, sadece eğitildiğini ya da yetiştirildiğini söylemiştir. Ona göre liderlik “bir seçim fonksiyonudur.”

Gençlik, liderlik rollerini ve sorumluluklarını alabileceği fırsatlara ihtiyaç duymaktadır. Liderlik eğitimi en ulaşılabilir mekan olan okulda tüm öğrenciler için olmalıdır (F. A. Karnes ve K. R. Stephens, 2000. s.62).

### **2.2.3. Lider Öğrenci Eğitimi**

Liderlik eğitimi süreci öğrenci liderliği gelişiminde önemli bir alandır. Liderlik üzerine yürütülen araştırmalar, liderlik teknikleri üzerine doğrudan eğitimin öğrenci liderinin etkinliğini (J. A. Boccia, R. H. Ackerman, 1997; K. P. Kretman, 1996) ve iletişim becerilerini geliştirdiğini (G. M. Crow ve R. O. Slater, 1996; C. J. Reed, 1998) göstermiştir.

Dünyada liderlik becerileri eğitiminin genç insanlara odaklanması 1960'lı ve 1970'li yıllara rastlamaktadır. Yetişkin liderliği alanı, öğrenci liderliği becerileri gelişiminin bugün bilinen son haline gelmesi için çerçeve oluşturmuştur (R. A. Magoon, 1980) .

Öğrenci liderliği eğitimi ihtiyacı zamanın artan sosyal sorunları ile birlikte daha görünür hale gelmiştir. İdeal bir öğrenci liderliği programının plânlama, iletişim, karar verme ve problem çözmeyi içermesi gerekmektedir. Bunlar, yetişkin liderliği programlarında daha önce bahsedilen becerilerin bazılarıdır.

Öğrenci liderliği eğitimcileri, daha sonraki hayatlarında liderler olarak yer edinmeleri ihtimalini arttırma amacıyla liderlik gelişimine gençlerin katılımını değerli bir hedef olarak görmüşlerdir. B. Swinehart (1990) öğrenci liderliği eğitiminin etkili olabilmesi için üç şeyin gerekli olduğunu belirtmektedir:

1. Yetişkinler başarılı liderlik becerilerini genç insanlarla açık bir şekilde paylaşmak istemelidirler.
2. Genç insanlar bu becerileri öğrenmek ve içselleştirmeyi istemelidirler.
3. Becerilerin üzerinden geçilmeli ve alıştırmaya yapılmalıdır.

Liderlik rollerinin kullanılması ve teşvik edilmesinin önemi literatürde sıkça vurgulanmıştır. L. F. Roets (1988), liderlik rollerinin öğretilbileceğini söylemektedir. Öğrenci liderliği eğitim programları belirli liderlik rollerini öğretirken

uygulamalar için fırsatlar sağlamalıdır.

S. Komives ve arkadaşları liderlik, diğer beceriler gibi öğrenilmeli ve uygulanmalıdır, demişlerdir (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998). D. Wren gibi akademisyenler (1995), liderliğin herkes tarafından anlaşılması ve uygulanması gerektiğini söylemiştir. A. W. Astin (1993) genç adamı ve kadını, geleceğin liderleri olarak yetiştirmek gereklidir demiştir. Benzer biçimde R. Maher (1986) öğrencilerin plân geliştirip koordine etmesini ve okulun gelişmesi için hizmet görevlerine katılmasını sağlayan eğitim programlarını savunmuştur.

G. R. Sullivan ve M. V. Harper (1997), geniş bir kişisel bakış açısına sahip, gördüklerini ve öğrendiklerini amaçlı şekilde birbirine bağlayabilen, değerlerin ve vizyonun köşe taşlarına dayalı stratejik mimariyi oluşturabilen, başkalarının göremediği kalıpları görebilen ve hızla karar verip harekete geçme cesaretine sahip, insanları etkileyerek ve esinlendirerek, öğrenen bir örgüte önderlik edebilecek, bizzat kendileri teknolojiye vakıf olan, astlarına öğretebilen ve onaları geliştiren; insanî boyutu örgütün merkezine alabilen liderleri, 21. yüzyılda örgütlerimizin ihtiyaç duyacağı liderler olarak tanımlamaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için öğrencileri geleceğin liderleri olarak yetiştirmek için hazırlanacak programlar araştırmacılar tarafından desteklenmektedir (R. Maher, 1986; A. W. Astin, 1993; S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998 ). Çünkü liderlik herkesin işidir (J. M. Kouzes ve B. Z. Posner 2002, s.383).

Bu çalışmada bahsedilen öğrenciler altıncı sınıf öğrencileridir. Bu nedenle bu dönemdeki öğrenci grubunun özelliklerini ve beklentilerini bilmek liderlik rollerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde etkili olacaktır. Altıncı sınıf öğrencileri çoğunlukla, yeni ergen ya da ergenliğe geçiştekiler olarak anılmaktadır.

Ergenliğe geçişteki öğrenciler yeni fikirler, beceriler, yetenekler denemeye istekli olurlar, ancak bu arada güvenlik, anlayış ve teşvik beklerler. Bu özellikler bilginin keşfi, becerilerin gelişimi, kabiliyetlerin test edilmesi ve yeni ufukların keşfi için fırsat sunan bir öğrenme ortamı gerektirmektedir (C. F. Toepfer, 1979).

Ergenliğe geçişteki öğrenciler öğrenme temellerine hayat boyu yön verecek

entellektüel ortama ihtiyaç duymaktadırlar. Bu, çok önemli bir beyin gelişimi zamanıdır, yani, öğrencilere geniş çapta bilgi ve doğa, sanat, müzik, bilim, insanlar ve iş ile ilgili çok çeşitli direkt deneyimler sağlanmalıdır.

Liderlik rollerinin genç yaşlarda öğrencilere tanıtılması liderlik potansiyelinin gelişimi için uygun bir zaman olarak değerlendirilmektedir (B. F. Skinner, 1938).

Öğretmenler bu dönemde öğrencileri öğrenme tatmini ve eğlencesini tecrübe etmek için motive etmelidir (W.W. Powell, 1982). Çünkü bu yaşlarda öğrenciler yeni fikirler ve beceriler denemek ve hangi yeteneklere sahip olduklarını öğrenmek için istekli ve meraklıdırlar. Aynı zamanda güvenlik, anlayış ve cesaretlendirme isterler. Bu özellikler bilginin keşfi, becerilerin gelişimi, kabiliyetlerin testi ve yeni ufukların keşfi için fırsatlar tanıyan eğitici programlar gerektirmektedir (H. T. Epstein, 1977).

J. C. Stoltenberg (1984) ergenliğe geçiş dönemindeki öğrencilerin liderlik gelişimi için aşağıdakileri önermektedir:

1. Öğrenciler programın hizmet ettiği en önemli kişiler olmalıdır.
2. Gösterilen beceride belli sonuçlara ulaşmada öğrenciler kişisel ilerleme göstermelidir.
3. Öğrenciler, hem okulda hem okul dışında beceri ve bilgi kazanmalıdırlar.
4. Öğrencilere esneklik sağlanmalı ve zaman plânı yapmalarına izin verilmelidir.
5. Öğrenciler önemli iletişim becerileri edinmelidirler.
6. Öğrencilerbaşkalarının farklılıklarına saygı duymayı ve anlamayı görmeli ve teşvik etmelidirler.
7. Öğrenciler kendi karar verme becerilerini geliştiriyor olmalıdırlar.
8. Öğrenciler, okuma, tartışma, münazara etme ve yeni fikirler öğrenme için geniş ve sürekli fırsatları olmalıdır (J. C. Stoltenberg, 1984, s. 3).

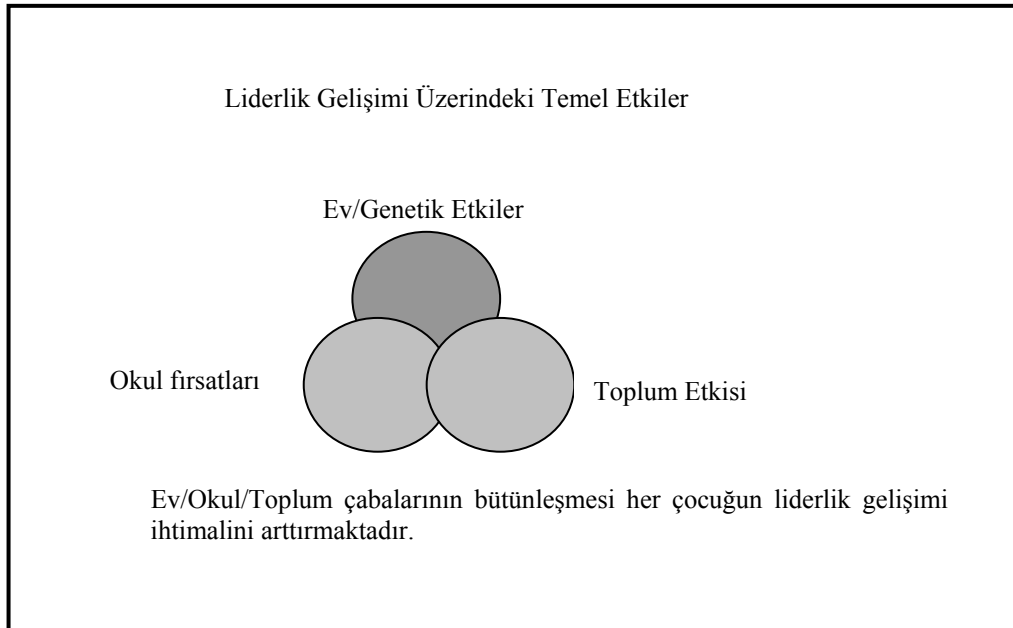
J. A. Beane (1986, s.189) öğretmenlerin görevinin, öğrencilerin sosyal uyum ve olgunluk yönünde aşamalı olarak ilerlemeleri için rehberlik etmek, olduğunu belirtmektedir.

C. Murchison (1931) liderliğin öğretilbileceğini söylemektedir. Genç liderliği hakkında eski bir çalışmada, J. Jack (1934) tarafından yapılmıştır ve çocukların liderlikte özel beceriler kullanmaya eğitilebileceklerini göstermiştir. Okul öncesinden ergenliğe, liderlik becerileri gelişmektedir. Çocuklar, daha tutarlı olmaya başladıkça, liderlik becerileri kullanmada daha usta olmaktadır.

F. A. Karnes ve S. M. Bean'e (1996, s.3) göre, günümüzde liderlik ve gençliğe odaklanan çalışmalar, artmıştır, bu, toplumun ilgisinin liderlik potansiyeli taşıyan ergenlere yöneldiğini gösterebilir. J. P. Parker ve L. G. Begnaud (2004, s.64) bir "liderlik devrimi" nin olması gerektiğini ve okulların hem bilişsel hem duyuşsal becerilere odaklı liderlik gelişimi ihtiyacını karşılaması gerektiğini söylemektedir.

C. S. Farver (2007) yaptığı bir araştırmada, gençlik liderliği üzerindeki etkileri aşağıdaki şekilde organize etmiştir.

### Şekil 1. Liderlik Gelişimi Üzerindeki Temel Etkiler



Kaynak: C.S.Farver,2007

*Ev ve Genetik Etkiler:* Ev yaşantısı , bir çocuk okula gitmeden çok önce öğrenci liderlik algılayışını etkilemektedir. Karar vermeyi, katılımı teşvik eden ve liderlik açısından çocuklarına olumlu örnek olan ebeveynler, liderlik gelişimini teşvik

etmektedirler. J. W. Gardner'a (1990, s.163) göre, çocukta güven duygusunun oluşması, yaşamın ilk yıllarında ebeveynlerin desteğinin yeterliliğinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. J. W. Gardner, evde, temel değerlerin oluştuğunu, ebeveynlerin model olarak alındığını söylemekte ve tüm bunların liderlik potansiyelinin daha sonra ortaya çıkışını etkilediğini belirtmektedir. Sonuç olarak, çocuklar okula başlamadan önce, liderlik gelişimi için yakaladıkları fırsatlarda farklılıklar olmaktadır. Araştırmalar bu farklılıkların en azından bazılarının öğrenilip geliştirilebileceğini, bazılarının da genetik etkilerle daha iyi açıklanacağını desteklemektedir.

M. B. Bass (1990) şu soruyu yöneltmiştir; Lider doğulur mu -olunur mu? Bu çağlar kadar eski bir sorudur. Aslında, bir kişinin genleri, liderlik ile ilgili olan zeka ve aktivite düzeyini etkilemektedir. J. Kluger (2005), liderliğin en büyük etkenleri olarak aile ve kültür değişkenlerini göstermektedir. Ebeveynler çocuklarının, başarılarını alkışlayarak ve başarısızlıkların üstüne gitmeyerek kendine güveni oluşturmaya başarabilir.

Genetik etkiler düşünüldüğünde, T. Judge ve diğerleri (2002), 73 örneğin dahil olduğu meta analiz taramasında, liderlik ve özellikleri organize eden beş-faktör modeli arasında bağlantı bulmuştur. Evrensel olarak kabul edilen beş faktör, nevrotiklik (ya da azlığı), dışa dönüklük, deneyime açık olma, makul olmak ve vicdanlılıktır. Bu model liderliğin tanımlanması ile ilgili özellikleri belirlemek için altyapı sağlar. Çerçeve, kültürler arası olarak genelleştirilebilecek özellikleri tanımlamak için kullanılmıştır. Büyük Beş özelliğın hayatın birçok yönüyle ilgili olduğu bulunmuştur.

Nevrotiklik zayıf duygusal uyum ve endişe, güvensizlik ve düşmanlık gibi olumsuz duygular yaşama eğilimidir. Dışa dönüklük, girginlik, iddialı, aktif ve enerjik ve istekli olmak gibi olumlu duygular yaşama eğilimidir. Deneyime açıklık, yaratıcılık, topluma ayak uydurmama, geleneksel olmama ve bağımsız olma eğilimidir. Makul olmak, güvenen, uyumlu, şefkatli ve nazik olma eğilimidir. Vicdanlılık iki bağılyönde oluşmaktadır: başarı ve güvenilirlik. (T. Judge ve diğerleri, 2002,s.767).

Genetik etkiler düşünülduğünde, R. Ilies ve diğerleri (2004, s.207), liderliğin daha sonradan ortaya çıkışında yaklaşık %17 sapmanın zeka ve “büyük 5” kişilik özellikleri ile dengelenen genetik faktörlerle açıklandığını bulmuştur. Bu çalışmadaki kalıtım tahminleri, liderliğin ortaya çıkışı üzerinde genetik faktörlerin düşük sınırdaki etkisini temsil etmiştir. “Büyük 5” özellikleri olarak tanımlanan kişilik faktörleri, liderliğin, zekadan daha kuvvetli göstergeleri olarak gösterilmiştir.

Genetik kalıtım ve evde yetiştirilme etkileri arasında öğrenciler sadece akademik olarak hazır olma açısından değil, liderlik gelişimi açısından da okula farklı gelmektedirler. R. J. Sternberg (2005, s.37) liderlerin kendi yaratıcılıklarını, zekalarını ve bilgeliklerini geliştirebileceklerini söylemiştir. Ona göre “insan yetenekli bir lider olarak doğmaz bu, kişinin yetkinlik ve uzmanlığını geliştirmesine bağlıdır” demiştir. Liderlik gelişimi alanındaki diğer araştırmacılar, liderliğin aslında öğretilebileceğini ve erken yaşlarda başlaması gerektiğinde birleşmiştir (D.W.Chan, 2000; J.W.Gardner, 1990; D.Goleman, 2002; S.Hillman ve G. Smith, 1981; F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1993; J. Kluger, 2005; J. M. Kouzes ve B. Z. Posner, 1998; J.P.Parker ve L. G. Begnaud, 2004; J. A.Van Linden ve C. I. Fertman, 1998; S. Zeldin ve L. Camino, 1999). “Liderlik genel olarak düşünüldüğü kadar gizemli bir husus değildir” (C. I. Fertman ve J. A. Long, s.391).

Genetik, ebeveynler ve ev yaşamı liderliği belirler, ancak akademiye hazır olmayla birlikte, okullar her düzeydeki öğrenciyi alır ve her çocuğu akademik ve sosyal olarak kişisel gelişimde en uzağa götürebilmek için âhlakî bir zorunluluğu kabul eder.

*Toplum Etkileri:* Toplum etkisi ve fırsatlar gençlik liderliğini de etkilemektedir. Çocukların toplum aktivitelerine katılmasında ebeveynlerin desteği gençlik liderliği fırsatlarını daha da zenginleştirmektedir. Bazı öğrenciler, izcilik , spor takımları , dans ya da gönüllü işlerle liderlik rollerine katılma fırsatı bulabilirler. Genel olarak, liderlik için daha fazla fırsat, genç insanın bu rolde daha rahat olması demektir. Farklar, çocuk okula girmeden çok önce vardır ancak sağlanan liderlik fırsatlarına göre bu farklar kaybolabilir ya da artabilir.

*Okul Etkileri:* Okulda öğrenci liderliği hakkındaki literatür direkt dersten çok ders dışı aktiviteler üzerinde durmaktadır.

C. I. Fertman ve J. A. Long (1990) liderlik programlarının, çoğunlukla okulda, toplumda ya da aile aktivitelerinde liderlik rolleri almamış olan öğrenciler için geliştirilmediğini savunmuştur. Liderlik programlarının geleneksel olarak öğrenci konseyi başkanları, topluluk-grup liderleri ve yetenekli öğrenciler için olduğunu belirtmiştir. Ancak her öğrencinin liderlik potansiyeli ve yönetme kabiliyeti vardır. Bu nedenle okullarda öğrencilerin pliderlik potansiyellerini keşfedip en üst düzeye çıkartabilecekleri programlar hazırlanmalıdır.

### **2.2.3.1. Lider Öğrenci Yetiştirilmesinde Öğretmen Görevleri**

Lider öğrenci eğitimi sürecinde kuşkusuz öğretmenlerin etkisi çok önemlidir. C. Day (1999,s.13), öğretmenlerin öğrenmeyle ilgili olduklarında kariyerlerini geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Lider öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde yeniliklere açık, öğrenen ve sürekli gelişimi benimseyen lider öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen sınıfta öğretimsel ve eğitimsel hedefler için bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin öğretmenler tarafından fark edilmesi önemlidir. Her şeyden önce öğretimsel liderliğin meşruluğunun öğretmenler tarafından kabul edilmesi gerekir (V. Çelik, 1998). Bu kabullenme, yöneticinin okulla ilgili görev ve rollerini etkili düzeyde gerçekleştirmesini kolaylaştırırken, öğretmenin de benzer rollerini sınıf düzeyinde oynayabilmesine olanak sağlar. Yönetici, öğretimsel liderlik rollerini okul boyutunda gerçekleştirirken öğretmenler de hem okulda hem de sınıfta bu rollerini oynarlar. Sınıflarının yöneticileri olan öğretmenlerin, doğal olarak öğretim liderliği rollerini etkin düzeyde oynaması beklenir.

A. Lieberman ve arkadaşları (2000), öğretmen liderlerin gelişmeleri için formal liderlik programları önermekte ve öğretmenlerin iş başında yetiştirilmeleri üzerinde durmaktadırlar. Bu tür programlara katılan öğretmen liderler, şu alanlarda gelişme sağladıklarını ifade etmişlerdir:

- İlişki geliştirme,

- Örgütsel tanıma,
- Değişme ile başa çıkma ,
- Kaynak bulma ve kullanma,
- Liderlik işinin yönetimi ve
- Diğerlerinde beceri ve güven geliştirme.

ABD’de son on yılda öğretmen liderlik programlarıyla bunlara yaklaşımların sayısı oldukça artmış ve öğretmen liderlik nosyonu artık araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından yaygın olarak kabul edilmiştir. Buradaki öğretmen liderliği, öğretmenleri sınıfın dışına çıkartmadan liderlik rollerini genişletme ile karar alma yeteneklerini kapsamaktadır. P. A. Wasley (1991) öğretmen liderliğini meslektaşların değişmelerini ve bir liderin etkisi olmadan yapmayı düşünmeyecekleri şeyleri yapmalarını teşvik etme yeteneği olarak tanımlarken, M. Katzenmeyer ve G. Moller (2001) lider olan öğretmenlerin sınıfın içinde ve ötesinde liderlik yaptıklarını, öğrenci ve liderler topluluğu ile kendilerini özdeşleştirdiklerini ve o topluluğa katkıda bulduklarını belirtmektedir. Bu yazarlara göre öğretmen liderliğinin üç ana özelliği vardır:

- Öğrencilere ve diğer öğretmenlere liderlik, kolaylaştırıcı, çalıştırıcı, yardımcı, eğitmen, program uzmanı, yeni yaklaşımlar yaratan, çalışma gruplarına önderlik eden kişi.
- İşleyişle ilgili liderlik, bölüm başkanı, aksiyon araştırmacısı ve görev grubu üyeleri rolleriyle okulu düzenli tutma ve amaçlarına yönlendirme.
- Karar verme ve ortaklıkla liderlik, okulu geliştirme ekiplerine üyelik, komite üyelikleri, iş dünyası, yüksek öğretim kurumları, okul-aile birliği dernekleri ile ortaklıklara ön ayak olma.

Lider öğretmen, hem öğretmenlik mesleğinde hem de öğretimini yaptığı bilimsel dalda uzmandır, bu iki alanı eşgüdüm içinde yürütür ve bu alanlardaki yenilikleri izlemeye, kendini yeniliklere uyarlamaya özenlidir, mesleğinde başarılı olacağına inanır ve kendine güvenir (İ. E. Başaran, 2006, s. 388)

N. Gehrke (1991) öğretmen liderlerin benzer işlevlerini belirler:

- Kendi sınıf içi öğretimlerini sürekli geliştirir.
- Okuldaki uygulamaların tekrar gözden geçirilmesini yönlendirir ve düzenler.
- Program geliştirme bilgisini sağlar.
- Okul içi karar alma mekanizmasına katılır.
- Meslektaşlarına hizmet içi eğitim verir.
- Öğretmenlerin performans değerlendirmesine katılır.

Diğer bazı araştırmacılar, öğretmen liderliğinin başka boyutlarını tanımlamışlardır: Örneğin aksiyon araştırmasını gerçekleştirmek (R. L. Ash, M. Persall, 2000), meslektaş sınıfını gözlemlemeyi başlatmak (J.W. Little, 1995), veya okulda işbirliğine dayalı bir kültürün kurulmasına katkıda bulunmak gibi (A. Lieberman ve diğerleri, 2000). Bu rollerin arasında, yol gösterme, başlamaya yardımcı olma ve meslektaşların sürekli meslekî gelişimlerinin diğerlerine göre daha önemli oldukları kabul edilmektedir (J. A. Sherill,1999).

Literatürden çıkarılan ortak sonuç, ilk etapta öğretmen liderlerin zamanının çoğunu sınıfın içinde geçiren fakat değişik zamanlarda değişik liderlik rollerine bürünen ve şekillendirici liderlik prensiplerini izleyen uzman öğretmenler olmalarıdır (R. L. Ash ve M. Persall, 2000). Öğretmen liderler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek pedagojiyi tartışabilen, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışabilen kişiler olmalıdır (K.Seashore-Louis, S. Kruse, 1996).

R. S. Barth'a göre (1999) öğretmen liderliği, üst yönetim tarafından üstlenilen işlevlerin bazılarını gerçekleştirmektir. Örneğin ders kitaplarını ve öğretim malzemelerini seçmek, programa şekil vermek, öğrenci davranışlarına standart getirmek, program takibine karar vermek, personel gelişim programlarını tasarlamak, terfi işlerini tespit etmek, okul bütçesini ayarlamak, öğretmen performansını değerlendirmek (A. Harris ve D. Muijs, 2004, s.6).

M. Ovando (1996)'ya göre, öğretmenlere liderlik pozisyonu verildiğinde, örgütsel etkinlikle gelişmeye doğrudan katkıda bulunabilirler . 600'den fazla sayıdaki öğretmen üzerinde yapılan bir çalışma sonucunda ise, karar almada öğretmen katılımının okul etkinliği ile olumlu olarak ilişkili olduğu görülmüştür (L. Taylor ve I. E. Bogotch, 1994).

S. Rosenholtz (1985) ve J. L. Sickler (1988), karar almada öğretmenlerin yer almasının öğretmen devamsızlığında bir düşüş sağladığını ve okulun etkinliğinde artış olduğunu bulmuşlardır. K. Wong (1996), öğretmen ve müdür liderliğinin güçlü işbirliğine dayandığı okullarda, kazanımlarla ilgili öğrenci başarısının artışında ciddi kanıtlar bulmuştur.

Etkili bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin fakında olup, öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğunun bilincindedir. Öğretmenler, tüm sınıf içi öğretim etkinliklerini öğrencilerle birlikte plânlayarak, paylaşarak ve destekleyerek, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlayarak, performanslarını arttıracak düşünce ve davranışlarının gerçekleşmesini özendirerek, etkili öğretmen liderliği davranışlarını sergilemiş olmaktadır. Aynı şekilde etkili okulun temelinde de güçlü bir örgütsel liderlik davranışı yatmaktadır (V. Çelik, 1999,185).

Lider öğretmen, öğrencilerinin gerçekleştirecekleri hedef davranışları onların gelişim düzeylerine uygun olarak koymada, onları bu davranışları gerçekleştirmeye güdülemede, hedef davranışları gerçekleştirecek öğrenim görevlerini saptamada, öğrenim görevlerine uygun bilgi, beceri ve tutumları öğrencilerine sunmada üstündür. Lider öğretmen, hedef davranışların, öğrencilerin şimdiki ve gelecek yaşamdaki önemini açıklamada, onları bunları benimsetmede, bunlar için öğrencilerin yapacaklarını açıklamada, hedef davranışlar için ölçü ve ölçümler koymada, hedef davranışlara ulaşmayı ölçme ve değerlendirmede ustadır (İ. E. Başaran, 2006, s.387).

Özetle, lider öğretmen öğrencinin akademik performansı ve sosyal gelişimi için

çalışır, etkili okulların oluşmasına katkı sağlar ve bunu sürekli kılmayı amaçlar (C. Postlewaite, 2004, s. 34).

Öğretmenler aslında gelecek kuşakların eğitimlerini gerçekleştirirken en zor liderlik deneyimlerini yaşarlar (C. Day, C. Hall ve P. Whitaker, 1998, s. 41). Etkili öğretmen, öğrencilere ulaşan, onlara ilgi gösterip anlayan ve onların eğitimle veya kişisel sorunlarına cevap vermeye çalışan kişidir.

W. Whitmore (1986; aktaran C. Day, C. Hall ve P. Whitaker, 1998, s. 41) öğrencilerin, yol gösterilen ve desteklenen birer yetişkin olarak kabul edildikleri takdirde, dünyayı keşfedebilecekleri ve keşif zevkini yaşayabileceklerini ifade etmektedir. Bunları öğrenimde yaratmak için öğretmenlerin öğrencilerine:

- güvenmeleri,
- dinlemeleri,
- dikkate almaları,
- cesaretlendirmeleri,
- geliştirmeleri,
- yeniliklere meydan okumalarını sağlamaları,
- yeni bir bakış açısı kazandırmaları,
- değer vermeleri,
- bilgilendirmeleri,
- desteklemeleri gerekmektedir.

Liderlik rolüne hazırlanılmasında, öğretmenler sınıfta öğrencilerin liderlik potansiyellerini geliştirmeleri için geniş imkânlar sunmalıdır. Çocuklar ve gençler resmi liderlik ünitelerine, sınıflarına, ya da seminerlerine katılabilirler ancak liderlik eğitimi tüm konularda işlenebilir (F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1990). Örneğin öğretmenler öğrencilerle, kararlarını ve onların sonuçlarını analiz etmeye yardımcı olmak için sınıfta olan olaylar hakkında tartışabilir (N. H. Hensel, 1991). Öğrencilere sınıfta seçim şansı verilirse, karar verme imkânı da bulabilirler (N. H. Hensel, 1991). Çocuklar ve gençler geziler gibi sınıf aktivitelerini plânlamaya yardım etmeli, prosedürler ve eğitim konularını plânlamada sorumluluk alma imkânı bulmalıdır (F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1990). Örneğin, okulun özel günlerini

(panayır, mezuniyet, geziler) organize etmeye yardım edebilirler. Bu, gidilecek yere karar verme, reklam, bütçe ve oyunların oluşturulması sorumluluklarının dağıtılması şeklinde sorumluluk olabilir. Öğrenciler sınıftaki mevcut olayları tartışma imkânı da bulmalıdır. Bu tartışmalar çocukların ve gençlerin düşünmelerini, problem çözmelerini ve gerçek hayat konularını değerlendirmelerini sağlar (N. H. Hensel, 1991; F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1990).

Geleceğin liderleri ortak çalışmanın ve diğerleriyle ilişkide olmanın önemini de öğrenmelidir (N. H. Hensel, 1991). Bu beceriler erken çocuklukta grup oyunları ve daha büyük çocuklarda da grup aktiviteleri ve klüplerle geliştirilebilir. Okul dışı aktiviteler her yaşta öğrencilere başkalarıyla ilişkide bulunma ve liderlik rolleri alma imkânı verir (F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1990).

Öğretmenler öğrencilere liderlik rollerinin kazandırılması sürecinde biyografilerden faydalanabilirler. Mevcut ve geçmişte yaşamış liderler hakkında okuyarak öğrenciler başarılı bireylerin etkililiğine katkıda bulunan ortak özelliklere karar verebilirler ve bu özellikleri kendi hayatlarına aktarabilirler. Biyografilerin seçilmesinde her ırktan kişilerin olmasına dikkat etmek gerekir, çünkü her kültürde karar vermede zeki, yaratıcı ve eleştirel muhakeme yeteneği olan insanlara ihtiyaç vardır (R. C. Wade ve K. Putnam, 1995).

Günümüzde öğrencilere liderlikle ilgili mesajlar okul ya da medya yoluyla gönderilmektedir. Bu mesajlar öğrencilerin liderlikle ilgili olumsuz bir tutuma sahip olmalarını sağlayabilir. Örneğin okuldaki ve toplumdaki tüm liderler erkekse öğrenciler “erkekler kızlardan daha iyi lider olur” varsayımında bulunabilir. Bu, öğrencilerin çevrelerinden aldıkları mesajlardan dolayı oluşturduğu bir yanlış anlamadır. Öğretmenler liderlikle ilgili yanlış anlamaları düzeltmelidir. Öğretmenler öğrencilerine bu konularda bilgi vermeli ve bu yanlış anlamalar nerede başlar? Bu yanlış anlamaları gidermek için ne yapabilirsiniz? Gibi sorular sorarak öğrencileri bu konuda düşünmeye sevk etmelidir.

Aşağıda öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen liderlik hakkında yanlış anlamalar ve ilgili gerçekler aktarılmıştır;

*Erkekler kızlardan daha iyi lider olur:* Liderlik stillerinde bireysel farklar etkili liderliğe cinsiyet farklarından daha fazla etki etmektedir. Kadınlar politikada, iş dünyasında, sanatta, eğitimde ve diğer alanlarda, liderlik rollerinde gittikçe daha aktif olarak bulunmaktadır.

*İlk doğan çocuklar daha sonra doğan kardeşlerinden daha iyi lider olurlar:* Herhangi bir çocuğun yaşadığı liderlik geliştirme fırsatlarının ailesindeki yerinden çok, onun yönetme kabiliyetiyle ilgisi vardır.

*Bir kişi liderliğe seçilmeli ya da tayin edilmelidir:* Tarihte, seçilmemiş ya da tayin edilmemiş birçok insan bugün kendi alanlarında sıra dışı liderler olarak kabul edilmektedir. Birçok insan liderlik pozisyonlarını seçim ile değil çok çalışma ile kazanmıştır. Okul içerisinde ve toplumda liderliğe seçilmemiş ya da tayin edilmemiş, ancak lider olarak düşünülen ya da arkadaşları tarafından “idareyi üstlenen” olarak görülen insanlar vardır.

*Etkili bir lider olmak için popüler olmalısınız:* Tarihte birçok insan kendilerinin sıra dışı liderler olduğunu kanıtlamıştır, ancak lider olarak yolculuklarını başladıklarında popüler değildiler. Liderlik genellikle popülerlikle değil çalışma ile kazanılır.

Bazen öğrenci meclislerindeki ve okul klüplerindeki insanlar liderlik kabiliyetlerine göre değil popülerliklerine göre seçilebilirler, ancak çoğunlukla kendi görevlerini yerine getiremezler.

*Küçük bir kırsal toplulukta yaşıyorsanız lider olamazsınız:* Küçük okullarda ve topluluklarda, genç insanların çoğul aktivitelere katılmak ve yönetmek için daha fazla fırsatı vardır. Bugün birçok büyük liderimiz gelişim yıllarını küçük, kırsal topluluklarda ve okullarda geçirmiştir.

*Çocuklar ve genç insanlar gerçekten yönetemezler:* Liderlik araştırmalarının çoğu yetişkin liderliğine bakmış olsa da, genç liderler dünya üzerinde önemli bir etki yapmıştır. İnsanlar liderlik becerilerini çok genç yaşlarda geliştirirler.

*Sadece çoğunluktan olan insanlar lider olabilir:* Tüm ırklardan ve kültürel altyapıdan insanların liderlik potansiyeli vardır. Farklı kültürlerin insanları liderlik

kabiliyetlerini farklı şekilde ifade edebilirler, ancak ırk ya da kültür birinin sahip olduğu liderlik düzeyini belirlemez.

*İyi bir lider olmak için zengin olmanız gerekir:* Birinin zenginlik düzeyinin liderlik kabiliyetiyle hiçbir ilgisi yoktur. Fakir birçok insan etkili liderdir.

*İyi bir lider olmak için okulda iyi olmanız gerekir:* Üstün akademik kabiliyet liderlik için kesin gereklilik değildir. Okulda, olabileceğinin en iyisi olmak için çok çalışan bir insan genellikle iyi bir lider olmak için gereken azme sahiptir.

*Sadece okullar liderlik fırsatları sunarlar:* Okullar, klüpler ve organizasyonlar yoluyla liderlik için gerçek deneyimler sunmalıdır, ancak liderlik fırsatları ailelerde, komşuluklarda, topluluklarda da bulunabilir (F. A. Karnes ve S. M. Bean, 1990).

Aşağıda lider öğrenci yetiştirme programında görev alacak öğretmenlerin rolleri kısaca aktarılmıştır.

*Öğretmen- Koç:* Bu rolde öğretmen bir kaynak kişi olarak hizmet eder. İlave olarak danışman yeni görüşleri teklif eder ve gruba görevlerinde koçluk yapar, yüksek standartları hedefler.

*Danışman:* Bu rolde kişisel hayatlarında veya okul içinde problemlerini çözme konusunda çalışır. Danışman gerekiyorsa öğrencileri, uygun kaynaklara yöneltir.

*Denetmen rolü:* Okul içinde politika ve öğrenci beklentilerini tartışmalı, öğrenci grupları tarafından yürütülen çalışma süreçlerini gözlemelidir. İyi çalışan öğrenci örgütlerinde denetmenlik rolü daha az miktarda olabilir. Bu rolün pasiflikten aktifliğe geçişi örgütün etkililiğine bağlıdır.

*Destekçi:* Bu rolde öğretmen, programlar, toplantılar ve sosyal faaliyetlerin arasındaki dengeyi sağlamaya çalışır. Bu rol her örgütte farklı aktiviteleri gerektirir (V. J. Story, 1997).

### 2.2.3.2. Lider Öğrenci Yetiştirilmesinde Okulun ve Yöneticinin Görevleri

Etkili bir okul ortamında öğrencilerin liderlik gelişimi sağlanabilir, liderlik deneyimi yaşayabilmeleri için fırsatlar yaratılabilir. Etkili okul, öğrencilerin bilissel, duyussal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (S.Özdemir, 2000, s. 36).

Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili şekilde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır.

Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretimsel konularda güçlüdürler. Bu okullarda, öğretmenlerin performansları, sürekli gözden geçirilir. Okul yöneticisi, okulun tamamını kapsayacak şekilde, öğretimin amacını ve önemini belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirmiştir. Böylece, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturulur.

Okulların etkililiğine ilişkin araştırmalar, etkili okulların genellikle şu ortak özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur (S. Özdemir, 2000; E. Karip ve K. Köksal, 1996; J. D. Bamberg ve R. L. Andrews, 1990):

- Açık ve belirgin amaçlar üzerine odaklanan bir misyonları vardır.
- Okul yöneticileri, güçlü bir öğretimsel liderdir.
- Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.
- Öğrenci başarısı sürekli gözlenir ve değerlendirilir.
- Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi mevcuttur.
- Veli/toplum desteği vardır ve okul-aile işbirliği gelişmiştir.
- Temel becerilerin kazanılmasına önem verilir.

K. Leithwood ve D. Jantzi (2000)' nin yaptığı bir çalışma, etkili okulların öğretmenlere okul gelişiminde liderlik etme ve karara katılmada nasıl fırsatlar yarattıklarını tarif eder. Bu çalışma, aşağıdaki yapılandırma davranışlarını vurgular:

- Okulda liderlik sorumluluğu ile gücünü dağıtma,
- Karar verme aşamasında gücü personelle paylaşma,
- Personelin kendi karar verme komitelerini idare etmelerine izin verme,
- Personelin görüşünü dikkate alma,
- Personel toplantıları sırasında etkili grupla sorun çözmeyi sağlama,
- Öğretmenlerin otonomilerini sağlama,
- Personelin işbirliği ile plânlamaya zaman bulması için çalışma şartlarını değiştirme,
- Okuldaki yeni inisiyatiflerle ilgili karar vermeye yeterli oranda katılımı sağlama,
- Personel gelişimi için fırsatlar yaratma.

Etkili okullar öğretmen ve öğrenme süreçlerini vurgularlar ve öğretmenin gelişme zamanına yatırım yaparlar. M. Smylie'ye göre (1996), öğretmen liderliği öğretmen etkililiğini bir kaç yolla geliştirebilir. Sürekli öğrenme ile öğretimde mükemmelliğe verilen ağırlık, öğretmen kalitesini iyileştirirken, meslektaşlara iyi uygulama yapmalarını yaymaya verilen önem okul içinde öğretmenlerin uzmanlığını artırır. Artan uzmanlık ve güvenle beraber öğretmenlere verilen daha fazla sorumluluk, onların risk almada ve yeni öğretim yöntemlerini tanıtmada daha istekli olmalarına yol açacaktır ki, bu da öğretmen etkililiğinde doğrudan olumlu bir etki yaratacaktır.

Öğretmenlerin en etkili çalıştığı zaman, diğer meslektaşlar ve iş ortamı tarafından desteklendiği zamandır. Günlük olarak birlikte çalışanların arasındaki iletişimin doğası, örgütsel sağlığın en iyi göstergesidir. Başarılı okullar işbirliğine dayanan ortamları yaratarak koordinasyonu teşvik ederler ki, bu işin içinde yer almayı, karşılıklı desteği ve problem çözmeye yardımcı teşvik eder. Bu bağlamda okul, öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrendikleri öğrenen bir toplumdur.

Araştırmalara göre ğretmen kendi kapasitesine, meslektaşlarınınkine ve mesleki gelişimi arttırmada okulun kapasitesine güvendiğinde, okulun gelişmesi daha yüksek bir olasılıktır. Okul gelişiminin kapasitesini gerçekleştirmek ise, öğretmenlerin liderlik etmeleri ve işbirliğı içinde çalışmaları için potansiyel ve becerilerini genişletmek anlamına gelir (C. Mitchell ve L. Sackney, 2000)..

Öğretmen liderliğini geliştirmede müdürlerin ve başğretmenlerin anahtar rolü oynadıkları bilinmektedir. Çünkü gerek müdürler ve gerekse de baş öğretmenler öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri ya da hissetmemeleri konusunda tutum ve davranışlarıyla, etkilidirler. Eğer zgr bir çalışma ortamında ğretmen destekleniyor ve de bu yolda teşvik ediliyor ve dllendiriliyorsa kendisini ifade etmekten korkmayacak ve atılımcı birisi olmaya devam edecektir.

Günümüzün ağdaş okul müdürlerinin, artık her konuyu önceden bilen ve astlarının talimatlarına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değıl, aksine öğrenim süreçlerini başlatan ve astların yeteneklerini, yaratıcılıklarını optimal gelişme ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için destekleyen bir kişi olması beklenmektedir. Kısaca klâsik yöneticiler olmak yerine bir çok alanda lider olmaları beklenmektedir (M. Hesapçıoğlu, 1998, s.102).

K. G. Buckner ve J. O. McDowelle (2000) okullarda ğretmen liderlerini bulmak, geliştirmek ve desteklemek için müdürlerin öğretmenleri lider olmaya teşvik ettiklerini, liderlik becerilerini geliştirmelerine yardım ettiklerini ve olumlu ve yapıcı geri bildirimde bulduklarını ortaya çıkar mışlardır.

R. S. Barth (1999), okullarda ğretmen liderliğini desteklemenin bir kaç önemli boyutu olduğunu belirtir. Bunlardan ilki, meslek gelişim ve ortak çalışma için zaman ayrılmasıdır. İkinci olarak, ğretmen liderlerin rollerini geliştirmek için devamlı meslek gelişim fırsatlarına gereksinim duyduklarıdır. nc ve son boyut ise, lider öğretmenlerin hazırlanması için onlara gerekli iletişim becerilerin kazandırılmasıdır.

zet olarak denilebilir ki, okullar öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve liderlik becerilerini kazanmalarını istiyorlarsa, öğretmenlere yenileşme, gelişme ve öğrenme

için fırsatlar yaratmalı, öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri için uygun ortamlar hazırlamalıdır.

### 2.2.3.3. Lider Öğrenci Özellikleri

İyi bir liderin özelliklerinin listesi uzundur ve bu özelliklerin hepsini taşıyan bir lider bulmak mümkün değildir. İyi liderlerin genellikle öne çıkan bazı lider özellikleri kendine güven, cesaret, bağlılık, dürüstlük, saygılı olma, düşünceli olma, sevecenlik, adil olma, güvenilirlik ve hevesli olmadır (V. J. Storey, 1997, s. 19).

Liderlerin belli bazı becerilerinin olmasını beklemek mantıklıdır, bu nedenle çoğu liderlik becerileri kursu eğitimlerinin, iletişim becerileri, organizasyonel beceriler, toplum önünde konuşma becerileri, takım çalışması ve problem çözme stratejileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Canadian Intramural Recreation Ass, 1985; Institute for Educational Leadership, 1964).

Aşağıdaki liderlik rollerinden, literatürde etkili liderde arananlar olarak bahsedilmektedir. Bu literatür taraması öğrenci liderliği için temel oluşturmaktadır.

*1. Temel liderlik bilgisine sahiptir:* Liderler, liderliğin her açısıyla ilgili geniş bilgiye sahip olmalıdır (P. D. Plowman, 1981; L.Addison, 1985; J. Perino ve S. Perino, 1988; F. A. Karnes ve S. Meriweather, 1988; S. Meriweather ve F. A. Karnes, 1989).

*2. Problemleri nasıl çözeceğini bilir:* Liderler, etkili liderliğin önemli bir açısı olarak problem çözümede becerikli olmalıdır. Problemi tanımlamanın, doğru verinin toplanmasının, mümkün olan tüm yaratıcı çözümlerin bulunmasının ve problemleri çözmek için gereken ardışık basamakların görülmesinin yollarını bilebilmelidir (P. D. Plowman, 1981; J; L.Addison, 1985; K. Perrin, 1985; D. A. Sisk, 1985; F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1986; F. A. Karnes ve S. Meriweather, 1989).

*3. Nasıl karar alacağını bilir:* Karar alma liderliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Potansiyel liderler veriyi değerlendirmenin ve bağımsız kararlar alırken diğerlerinden fikir almanın en iyi yolları öğrenmelidirler (W. G. Gonsalves, J.Grimm ve J. M. Welsh, 1981; L. Addison, 1985; D. A. Sisk, 1985; F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1986; S. Meriweather ve F. A. Karnes, 1989; F. A.

Karnes ve S. Meriwetaher, 1990).

*4. Grup dinamiğini ve değerlendirmeyi anlar:* Liderler grup bağlılığını geliştirirken kişileri telkin etmek için kabiliyetlerini de geliştirmelidirler. Otoriteyi etkili bir şekilde dağıtmak için kişileri ve grupları değerlendirme becerisi de gereklidir ( P. D. Plowman, 1981; W. G. Gonsalves, J. Grimm ve J. M. Welsh, 1981; L. Addison, 1985; K. Perrin, 1985; F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1986; W. B. Richardson ve J. B. Feldhusen, 1986; J.Perino ve S. Perino, 1988; F. A. Karnes ve S. Meriwetaher, 1989).

*5.Kişisel yeteneklerini geliştirir:* Liderler kendi liderlik özelliklerini ve kabiliyetlerini tanıyabilmelidir. Bu beceri bir liderin kendi güçlü ve zayıf noktalarını işlemesini sağlar. ( W. Bennis, 2003; F. A. Karnes ve S. Meriweather, 1989).

*6. Grup değerlerini ve kişisel değerleri aydınlatır:* Liderler liderlik rolü ile birlikte gelen sorumluluğu kabul etmelidir. Liderler diğerlerine kişisel bir sorumluluk hissi yansıtmalıdır (W. G. Gonsalves, J. Grimm ve J. M. Welsh, 1981; L. Addison, 1985; J. Drum, 1989; J. Perino ve S. Perino, 1988; F. A. Karnes ve S.Meriweather, 1989).

*7. Hedef koymayı ve plân yapmayı bilirler:* Liderler gerçekçi hedefler koymayı bilmelidir. Hedefler liderin ve grubun genel vizyona odaklanmasını sağlar ( L. Addison, 1985; K. Perrin, 1985; D. A. Sisk, 1985; F. A. Karnes ve J. C.Chauvin, 1986; W. B. Richardson ve J. B. Feldhusen, 1986).

*8. Yazılı iletişim kurmayı bilirler:* Etkili liderler etkin ve bilgilendirici bir iletişim yolu olarak yazma ile fikirleri açık bir şekilde ifade etmelidirler ( W.G. Gonsalves, J. Grimm ve J. M.Welsh, 1981; L. Addison, 1985; K. Perrin, 1985; F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1986; W. B. Richardson ve J. B. Feldhusen 1986; J. Perino ve S. Perino, 1988; F. A. Karnes ve S. Meriweather- Bean, 1990). Liderler, karşılarındaki kişi ya da grubun duygu ve düşüncelerini açık olarak ifade ederken, aynı şekilde karşılarındakinin de kendisini ifade etmesine olanak tanımalıdır (T. A. Marriner 1996; İ. Türkmen,1994).

9. *İyi konuşmayı ve bilgi sunmayı bilmelidirler*: Liderler düşüncelerini diğerlerine sözle açıkça ifade ederler ( W. G. Gonsalves, J. Grimm ve J. M. Welsh, 1981; L. Addison, 1985; K. Perrin, 1985; F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1986; W. B. Richardson ve J.B. Feldhusen 1986; J. Perino ve S. Perino, 1988, 1989; F. A. Karnes ve S. Meriweather, 1989).

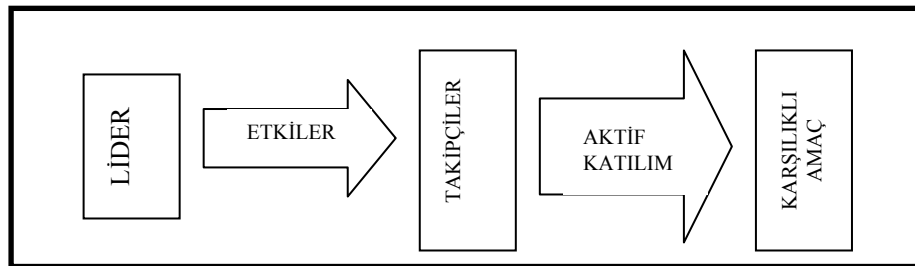
F. A. Karnes ve S. M. Bean (1990) ilköğretim çağındaki öğrencilerde gözlenebilecek şu liderlik özelliklerini belirlemiştir:

- mücadele isteği,
- problemleri yaratıcı bir şekilde çözme kabiliyeti,
- eleştirel muhakeme yeteneği,
- yeni ilişkileri görme kabiliyeti,
- sözlü ifade kolaylığı,
- düşünce ve harekette esneklik,
- belirsizliğe tahammül kabiliyeti,
- başkalarını motive etme kabiliyeti.

Yukarıda açıklanan liderlik rolleri dışında, D. Tosti (1989) liderlik tanımlarını, teorilerini ve eğitim yaklaşımlarını basit bir teste koymakta ve liderlikte takipçilerin öneminden bahsetmektedir. Ona göre eğer takipçiler yoksa liderlikte yoktur. Bu nedenle, lider kişinin önemli bir rolüde, takipçileri talimat ve önerileriyle hareket etmeye teşvik etmektir.

Literatürdeki öğrenci liderliği tartışmalarında takipçilerin varlığından sıkça bahsedilmemektedir. Bu nedenle aşağıda lider ve takipçi ilişkisinde doğal olan bir süreç akışı gösterilmektedir. Aşağıdaki model (Şekil 2) liderlik ve takipçi ilişkisini göstermektedir.

**Şekil 2. Liderlik ve Takipçi İlişkisi**



Kaynak: J.C.Rost,1991

İyi bir öğrenci liderinin öğrenciler için fedakâr bir şekilde çalışması önemlidir. Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğrenciler en güvenilen, öğrencinin yanında olduğu kanıtlanmış, ortak hedefleri kişisel kazançların önüne koyan öğrenci liderini takip etmeyi seçmektedirler. Öğrenci liderleri, bulunduğu örgüt ve takım içinde içinde modeldirler. Onun yaptığı herşey örgütün amaçlarını yansıtmalı ve takipçilerine örnek olmalıdır

Lider öğrenci aynı zamanda iyi bir takım oyuncusu olmalıdır. Herhangi bir öğrenci örgütünde en hayati etkiyi yapacak projelere, programlara, toplantılara katılmalıdır. Bu rolde öğrenci lideri samimi bir tutumla grubuna hizmet eder. Lider öğrencinin bir diğer özelliği bilgi verici olmasıdır. Bu rol oldukça aktif bir roldür. Bu rolde öğrenci lideri, hedefe ulaşmak için gerekli olan bilgileri takım arkadaşlarına aktarmaya çalışır.

Lider öğrencinin bir başka özelliğide dost olabilmesidir. Bu rolde öğrenci lideri, arkadaşlarıyla ve yöneticiyle işbirliğini ve arkadaşlığı başarmak için çalışır. Dâhil olduğu takımın ihtiyaçlarını dinler ve bu ihtiyaçları karşılayacak programlar, projeler geliştirir. Etkili öğrenci liderleri, arkadaşlarına onları temsil ettiklerini gösteren eylemleri yapmaya çalışırlar ve başkalarına hizmet eden bir memur gibi rol alırlar.

Öğrenci liderleri, başarılı projeler üretilmesiyle problemlerin üstesinden gelme ve grup içinde çatışmaları çözmek için stratejiler geliştirmeye çalışmalıdırlar. Grup üyelerine ve yöneticiye yardım etmelidirler.

J. M. Kouzes ve B. Z. Posner (1995, s.18) lider öğrenci adaylarına şu önerilerde bulunmuştur:

- Değişim, büyüme, yenilik ve gelişme için mücadele olanakları ara.
- Dene, risk alve hatalardan öğren.
- Yüceltici ve soylulaştırıcı bir gelecek tasarla.
- Değerlerine, ilgilerine, umutlarına ve hayallerine seslenerek başkalarını

ortak bir vizyonda topla.

- Ortak hedefleri teşvik ederek ve güven oluşturarak işbirliği oluştur.
- Güç vererek, seçim hakkı sunarak, yeterlik sağlayarak, önemli görevler vererekve gözle görülür bir destek vererek insanları güçlendir.
- Ortak değerlere uyan şekilde davranarak örnek oluştur.
- Sürekli aşamayı sağlayacak küçük kazançlar elde et ve katılımı sağla.
- Her projenin başarısında bireysel katkıları fark et.
- Takım başarılarını düzenli olarak kutla.

J. M. Kouzes ve B. Z. Posner (1995, s.18), yukarıda belirtilen davranışları sergileyen lider öğrencilerin başarılı olacağını belirtmektedir.

J. Botsfort (1997) ise etkili bir liderliği gerçekleştirebilmek için aşağıdaki önerilerin göz önüne alınabileceğini belirtir:

- İnsanlara odaklan, ilişkiler oluştur ve diğer insanları yönlendirmenin temelini insan faktörü olduğunu unutma.
- İyi lider olmanın, disiplin ve çok çalışmayı gerektirdiğini unutma.
- Liderlik, kişisel gelişimle eş anlamlıdır. Bu nedenle fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gereksinimlere özen göstererek kişisel gelişime zaman ve enerji harca.
- Yeteneklerini uygulamalara aktar. Kazanılan becerileri yaşanan ortamlarda kullanma fırsatları yarat.

J. Lin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğrenciler, kendileri açısından öğrenci liderliğini değerlendirmiş ve lider öğrenci rollerinin neler olması gerektiğini sıralamışlardır. Öğrenciler tarafından gösterilen etkili öğrenci lideri rolleri A.

Breeze Mead (1991) tarafından bahsedilenlere uymaktadır.

Bu araştırma sonuçları, lider öğrenci rollerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

- öğrenciler tarafından tasarlanan hedef duygusuna sahip olmak ve diğer öğrencilerin savunucusu olarak çalışmak,
- öğrencilere yetki vermek, takım çalışmasına inanmak,
- olumlu bir okul ortamını teşvik etmek,
- mükemmeli başarmak için öğrencileri motive etmek,
- başarı hissini ve gururu teşvik eden fikirleri getirmek,
- problemlerin farkında olmak ve çözüm yolu üretebilmek.

### **2.3. Eğitim Tarihinde Öğrenci Liderlik Gelişimi**

Ana eğitim felsefesi bakış açıları, sosyal ve politik hareketleri yansıtmıştır ve müfredatı tarih boyunca etkilemiştir. 1930, 1950 ve 1960' larda eğitim müfredatı, a) otoriter öğretmen, b) ders kitabına bağlılık, c) gerçeklerin hatırlanması, d) statik olan materyaller ve e) disiplin gibi geleneksel okul uygulamalarını destekler nitelikte görünmektedir.

J. Dewey' in (1916) aşamalı eğitimi, A. Maslow' un (1970) insancıl eğitimi, J. Piaget' in bilişsel müfredatı ve J. W. Gardner' ın (1993; aktaran, Ricketts ve Rudd, 2002 ) insan potansiyelinin gelişimi, liderlik eğitimi program modelinin eğitimsel bulgularını bildirmektedir. Yirminci yüzyılın başlarındaki sosyal ve politik konulardaki reform hareketlerine cevap olarak, J. Dewey' in (1916) aşamalı eğitimi öğrencilerin demokratik yaşam için gereken becerileri öğrenmeleri ve uygulamalarının gerektiğini iddia etmiştir. Ona göre, gerçeklik sürekli olarak değiştiğinden, öğrenme deneyimi işbirlikçi davranışlara ve kişi disiplinine odaklanmalıdır.

1960' larda, öğrenciler eğitimlerinde daha aktif rol almaya başlamışlardır. İnsancıl yaklaşım A. Maslow' un (1970) ve C. Rogers' ın (1983) çalışmalarına odaklanmıştır. Felsefeleri, öğrenciler arasında bağımsızlık, kararlılık, entegrasyon ve kendi kendini gerçekleştirmeyi teşvik etmek için dizayn edilmiştir.

1980'lerde, kamu eğitiminin etkililiği, halk, liderler, eğitimciler, profesyoneller ve politika yapımcıları tarafından sorgulanmaya başlamıştır (D.W. Johnson ve diğerleri,

2002). J. S. Bruner (1956), J. Piaget' in teorisinin 1960 ve 1970' lerin bazı eğitim reformlarından öte bir prensip olduğunu göstermiştir. Herhangi bir çocuğun herhangi bir akademik konuyu öğrenebileceğini ve bunun, yetişkinlerin dikkate değer buldukları her konunun çocuklara da öğretilebileceği yaklaşımını ortaya çıkardığını söylemiştir (H. Beilin, 1992).

J. W.Gardner ise toplumdaki statü farkına değinip (1987, s.17–18), bir demokraside sadece elitin değil tüm tabakaların, global ve kompleks teknolojik toplumu işletmek için gerekli olduğunu işaret etmiştir.

Liderlik gelişimi, yukarıda bahsedildiği gibi, idarî ve yetişkin liderliği için geliştirilmiştir. Gençlik liderliği gelişimi çalışmaları ise kısıtlıdır.

J. A.Van Linden ve C. I. Fertman (1989, s. 8)'a göre, liderliği anlamak ve takdir etmek, gençleri olabilecekleri en iyi liderler olmak için desteklemek ve teşvik etmek için ilk şarttır. Öğrencilere liderlik rollerinin kazandırılabilmesi için eğitimcilerin liderlik özelliklerini bilmeleri ve liderliği özümseyebilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin liderlik rollerinin geliştirilmesi sürecine etki eden önemli alanlar eğitimciler tarafından bilinmelidir. Belirtilen maddelerin eğitimciler ve aileler tarafından benimsenmesi geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu maddeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (J. DesMaria, T. Yang ve F. Farzenhkia, 2000, s.3):

- genç insanlara karar verme gücünü ve sonuçlarına katlanma sorumluluğunu vermek,
- sürekli öğrenme ve topluma hizmet anlayışını kazandırmak,
- genç insanların deneyim, bilgi ve becerilerini fark etmek ve fikirlerine değer vermek.

Liderler, düşünen, düşüncelerini ve duygularını paylaşan, başkalarını harekete geçirmeye yardım eden insanlardır. Başkalarını etik ve sosyal olarak sorumlu bir

şekilde etkilemektedirler. Liderlik rollerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için liderlik bilgisi, iletişim, karar verme, stres yönetimi gibi beceriler çeşitli biçimlerde öğrencilere kazandırılmalıdır (J. A. Van Linden ve C. I. Fertman 1998).

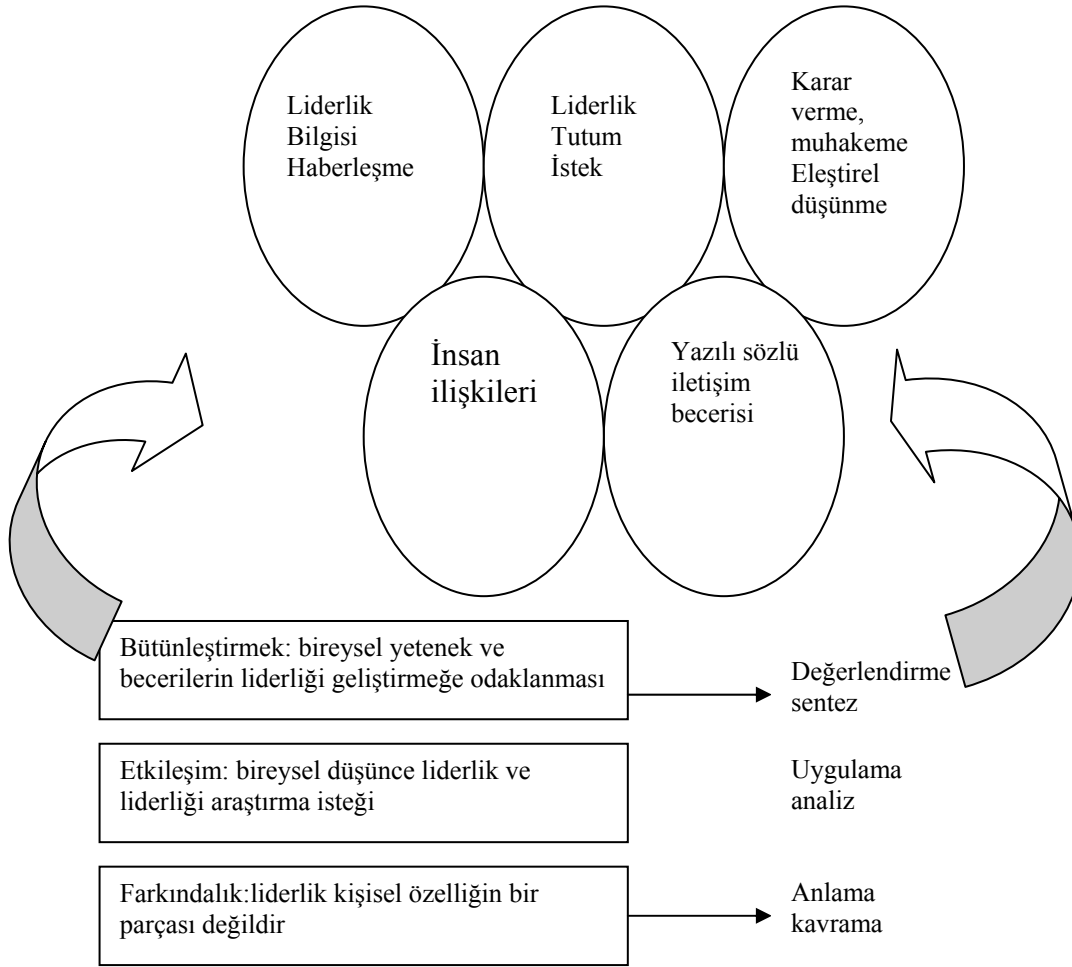
Öğrenci liderlik eğitim programlarının geliştirilmesi sürecine o yaş grubunun ortak özellikleri ve farklılıkları etki etmektedir. Öğrenciler cinsiyet, etnik yapı, sosyo ekonomik statü, öğrenme stilleri, kişilik tipleri, deneyim ve eğitim olarak birbirlerinden farklı olabilirler (J. A. Van Linden ve C. I. Fertman, R. E. Snow ve E. Yallow, 1982; R. D. Rudd, 1998).

Öte yandan öğrencilerin, liderlik için eğitim programı geliştirilmesine yardımcı olabilecek ortak tarafları da ebeveynlerden bağımsız olma, kendini keşfetmeye ve tanımlamaya zaman ayırma ihtiyacı, liderlik becerilerini basamak basamak öğrenme ve geliştirme şekilleri, tahmin edilemez oluşları, araştırma için zamana ihtiyaçlarının olmaları olarak sıralanabilir (Basic Behavioral Science Task Force of the National Mental Health Council, 1996; J. A. Van Linden ve C. I. Fertman, 1998).

Şekil 3 gençlik ya da ergenler için resmî kariyerde ya da teknik eğitimde, resmi liderlik eğitimi müfredatı geliştirme modelini göstermektedir. Her daire liderliğin bir yapısını göstermektedir.

Boyutlar ve aşamalar C. I. Fertman ve J. A. Long (1990), C. I. Fertman ve N. H. Chubb (1993), H. P. Wald ve J. L. Pringle (1995), J. A. Long, H. P. Wald ve O. Graff (1996) ile B. S. Bloom (1956) çalışmalarından elde edilmiştir.

**Şekil 3. Gençlik Liderliği Müfredatı Modeli**



Kaynak : J.A.Van Linden ve C.I.Fertman (1998)

J. A.Van Linden ve C. I. Fertman (1998) tarafından kullanılan boyutlar, bilişsel, duygusal ve davranışsal açıları göstermektedir. Bu boyutlar bir öğrencinin liderlik gelişimini değerlendirmek ve izlemek için uyumlu bir referans sağlamaktadır (J. A.Van Linden ve C. I. Fertman,1998, s. 40).

Kavramsal modelin her boyutunun her aşaması için bir ünitesi olacaktır. Boyutlar her biri daha yüksek bir düşüncesi olan üç farklı hiyerarşik düzeyde öğretilecektir. Aşamalar, deneysel öğrenme teorisinin deneyim, algılama, biliş ve davranışı birleştiren öğrenme üzerinde bütünsel ve bütünleştirici bir perspektif olduğunu söyleyen D. A. Kolb' un (1984) deneysel öğrenme teorisi ile ve B. S. Bloom' un (1956), öğrencileri birkaç hiyerarşik düzeyi öğrenerek liderlik kavramlarını

kavramaya çağırın eğitim hedeflerinin sınıflandırma bilimi çalışması ile uyumludur.

Aşamalar, öğrencilerin modele göre nasıl ilerlediklerini göstermektedir. Öğrenciler farkındalık, etkileşim ve entegrasyon düzeyinde liderliğin her boyutu ile ilgili öğrenmektedirler. Farkındalık aşaması müfredata yönlendirme şeklinde çalışmaktadır. Etkileşim aşaması öğrencinin liderlik araştırmasını içerir ve entegrasyon aşaması öğrenci alıştırmaları ve liderlik gelişimi aktivitelerinin ve kavramlarının uzmanlaşmasını içerir. Aşamalar öğrencilerin liderlik gelişimindeki bilincini ve davranışını geliştirmek için deneyim ve algılarını oluşturmayı amaçlar.

Modeli oluşturan boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

*Liderlik bilgisi:* Liderlik bilgisi boyutu gençliğin liderlik kavramlarının uygulamasına geçmeden önce liderler ve liderlik hakkında ne bilmeleri gerektiğini içermektedir. Bu boyutta liderlikle ilgili temel bilgiler öğrencilere kazandırılır.

R. M. Stogdill' e (1974) göre, eldeki görevle ilgili bilgisi olan liderler, uygun bilgiye sahip olmayanlara göre liderlikte daha çok deneme yapmışlardır.

Liderlik bilgisi boyutu öğrencilere liderliği kişisel ve erişilebilir bir girişim olarak algılamalarına, karmaşık, soyut liderlik kavramlarını açığa kavuşturmakta yardımcı olmaktadır.

*Liderlik tutumu ve isteği:* E. N. Chapman and S. L. O'Neil (1999) tutumu "kişinin bir uyarana belli bir şekilde tepki vermesine yol açan zihinsel bir durumdur." şeklinde ifade etmiştir. Bir başka deyişle tutum insanların çevrelerini görme ve yorumlama şeklidir denilebilir. Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları grupları, fikirleri, ya da nesnelerini konu edinir. R. M. Lerner (1995) 'e göre öğrencilerin sağlıklı gelişimi için, kendileriyle ilgili olumlu bir imaja sahip olmaları gerekmektedir.

Bu modelde liderlik tutumu ve isteği, öğrencinin liderlik potansiyelini kullanabilmesi için gerekli olan motivasyonun ve kendi yeteneklerini fark

etmenin önemini vurgulamak için dizayn edilmiştir.

D. C. McClelland (1987)'in motivasyon teorisi, modelin bu boyutunun sentezinde önemlidir.

Bu teoriye göre kişi üç grup ihtiyacın etkisi altında davranış gösterir:

1. İlişki kurma ihtiyacı: gruba girme, sosyal ilişkiler.
2. Güç kazanma ihtiyacı: başkalarını etki altına alma.
3. Başarma ihtiyacı: hedefe ulaşmak için yetenek ve bilgi kullanma.

D. C. McClelland'ın motivasyon teorisinin anlaşılması öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimine yardım eder onların gelecekteki başarısını destekler.

*Karar verme, muhakeme ve eleştirel düşünme:* Karar verme, muhakeme ve eleştirel düşünme becerileri ergenlere liderlik gelişimi öğretme modeli oluşturmada çok önemlidir.

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheli, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yetenekler; önyargı, varsayım, tutarsızlıklar, düşünce ve olguları tanımak üzere aşağıdaki gibi sıralanır:

- 1) Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
- 2) Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırdetme,
- 3) Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme,
- 4) Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırdetme,
- 5) Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
- 6) Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçları uygunluğunu ölçme.

*Sözlü ve yazılı iletişim:* J. W. Gardner (1987) liderlik gelişimi çalışmasının sonucu olarak, amaçları gerçekleştirmek için bir liderlik aracı isimlendirmesi gerekse, bu ismin iletişim olacağını söylemiştir.

G. L. Benson (1994) tarafından yapılan bir çalışmada yazılı ve sözlü iletişim becerileri üniversitenin işletme bölümünde okuyan öğrencilerin gelişiminde en önemli iki faktör olarak belirlenmiştir. İşletme dünyasındaki pek çok diğer çalışma iletişimin çok talep edilen bir beceri olduğunu onaylamıştır (P. Hersey,

H. Blanchard ve D. E. Johnson, 2001).

M. Montgomery-White, J. Lockaby ve C. Akers (2001) iletişim eğitimi için olan büyük talebe işaret etmiştir. İletişim becerileri liderlik müfredatı modelinde mutlaka yer almalıdır.

*İnsan ilişkileri:* Çatışma çözme, stres yönetimi, takım çalışması ve etik, liderlik stilleri ve diğer insan ilişkileri kabiliyetleri bu son boyutta yer almaktadır. İnsan ilişkileri boyutu öğrencileri içe doğru bakmaya ve mümkün olan en uygun yolla diğerleriyle çalışmaya hazırlar.

#### **2.4. Öğrenci Liderliği Programları**

İlk kez 1960' larda California eyaleti hükümet liderleri, zamanın artan gençlik problemlerine işaret edecek liderlik programları geliştirme çalışmalarını başlatmışlardır. Nihai amaç, ulusal düzeyde öğrenci liderliği programları oluşturmaktır.

Bu dönemde okullardan gençlikte daha yüksek düzey bir liderliği eğitmek, geliştirmek ve hazırlamak amaçlı fikirlerle gelmeleri istenmiştir (P. D. Plowman, 1981). Bu, eğitim alanında liderlik becerileri gelişimi ile gençlik problemlerine odaklanmanın başlangıcı olarak değerlendirilmektedir.

Aslında öğrenciler liderlik becerilerini sınıflarında yada sınıf dışındaki etkinliklerle öğrenebilir (G. Kuh ve J.Lund,1994). Araştırmacıların fikir birliği içinde oldukları düşünce öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenme süreçlerine, doğrudan etki etmeleridir (G. Kuh, J. Schuh, E. Whitt 1991).

Okulların önemli görevlerinden biri, öğrencileri liderlik rolleri için hazırlamak olmalıdır. Öğrenciler için liderlik fırsatları okul içinde ve dışında heryerdedir. Çeşitli mentorluk programları, liderlik kursları, spor ya da gönüllü aktiviteler öğrencilerin liderlik rollerini kazanabilecekleri ortamlar sunmaktadır (T. K. Miller, 1997). Öğrencilere liderlik rollerinin kazandırılması sürecinde çeşitli eğitim programlarından yararlanılabilir.

Öğrenci liderliği programlarının görevi, öğrencileri liderlik rollerine ve görevlerine hazırlamaktır. Bu görevi tamamlamak için, program öğrencilere kişisel liderlik felsefesi geliştirme ve iletme fırsatı vermeli, öğrencilerin çeşitli liderlik deneyimleri edinmesine yardımcı olmalı, birçok liderlik tekniği, teorisi, modeli kullanılmalı ve örnek liderlik davranışlarını farkedip ödüllendirmelidir (T. K. Miller, 1997).

Etkili bir liderlik programı geliştirilmesi süreci için araştırmacılar çeşitli öneriler sunmaktadırlar. Aşağıda bu öneriler yer almaktadır:

1. Liderlik becerileri katılımcı değerlendirmesi bir ön test-son test dizaynı ile tamamlanmalıdır (F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1985).
2. Analizi için karşılaştırma bileşeni olarak "muamele görmeyen" kontrol grup kullanılmalıdır (A. Blaiwes, S. Puig ve J. J. Regan, 1973).
3. Liderlik becerileri hemen programın ardından kullanma ve/ya teşvik aktiviteleri ile kuvvetlendirilmelidir (A. Blaiwes, S. Puig ve J. J. Regan, 1973).

R. J. Wagner ve C. C. Roland (1992) ise daha ayrıntılı bir biçimde, öğrenci liderlik programı gelişim süreçleri için şu önerileri sıralamıştır:

1. Aktiviteler seçilmeden önce, programın amaçlarına karar verilmelidir.
2. Uygulanacak aktivitelerde takım çalışmaları desteklenmelidir.
3. Program, grup ve takım ruhu oluşturmaya odaklanmalı, bireye odaklanmamalıdır.
4. Yöneticilerin programa katkısı denetleme düzeyinde kalmalıdır.
5. Mümkünse cinsiyet dengesi kurulmalıdır. İki cinsiyetten katılım programı zenginleştirir.
6. Eğitimi kolaylaştırmak için, çevre faktörlerinin kullanılmasında eğitimci yaratıcı olmalıdır.
7. Eğitimin kalitesine odaklanılmalı ve programın ardından öğrencilere liderlik fırsatları tanınmalıdır.
8. Programın etkililiği değerlendirilmelidir. Gelecekte programı değiştirmek için sonuçlar kullanılabilir.

Öğrenci liderlik eğitimi programları literatürü, programların dizaynı ve uygulanması ile ilgili birçok yaklaşımdan bahseder (T. Chambers, 1992; R. A. Barker 1997; E. Debey ve diğerleri, 1998 ve J. M. Burns, 2000). M. Callahan ve C. Mabey (1985), öğrenciler için üç farklı liderlik eğitimi programı tanımlamıştır. Geleneksel öğrenci işleri yaklaşımı öğrenci işleri yönetimi tarafından koordine edilen akademik olmayan aktiviteleri içerir; akademik liderlik eğitimi programları teorik yapısal dersler ve pratik uygulamalar içerir ve profesyonel programlar liderlik konularını eğitimsel liderlik, tarımsal liderlik ya da işletme liderliği gibi belirli bir disiplin açısından ele alan bir dizi dersi içerir. M. Clark, F. Freeman ve R. Gregory (1986) ise , akademik dersin parçası olarak liderlik materyali olan programlar, liderlik hakkında özel dersler ve öğrenci işlerinde liderlik programları olmak üzere üç farklı öğrenci liderliği eğitim programı belirlemiştir.

Literatür incelendiğinde, 1980’li yıllardan bu yana birçok formal liderlik programının kampüslerde ve okullarda uygulandığı görülmektedir.

Bu güne bakıldığında ise çoğu okulda, öğrenci meclisleri, başkanlar, liderlik sınıfları ya da okul temsilcileri yer almaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilerin liderlik deneyimi kazanmasını sağlamaktadır. Öğrenciler genellikle liderlik pozisyonlarına, bir okul topluluğundan seçilirler ve seçilenler grubu, öğrenciler adına karar verir.

Öğrenci konseyi gruplarının, yönetici öğrencileri yönlendirme sağlayan bir öğretmeni ya da danışmanı vardır. Örneğin, Canada ortaokullarında, birçok öğrenci liderlik yapıları ve liderlik girişimleri vardır. Öğrenci konseyi ve liderlik sınıfı ile birlikte, Canadian Intramurals Recreation Association (1985), Canadian Association of Student Activity Advisorsve Duke of Edinburghs’s Award Program (1956). Bu pratik liderlik uygulamaları söz konusu devletin eğitim bakanlığı tarafından desteklenmektedir. Yürütülen programlar temelde dört alana odaklanmaktadır:

- sınıf ve okul topluluğuna katkı,
- barışçıl yollardan problem çözme,
- farklılıklara saygı,
- insan hakları ve demokratik hakları uygulamaya değer verme,sosyal sorumluluk geliştirme.

Eğitimle sosyal sorumluluk geliştirmek, bugün dünyada yaygın bir kavram olarak görölmektedir. UNESCO (1998) eğitimcilerin öğrencilere, vatandaşlık, tolerans, demokrasi ve barış konularında pratik yapmalarını sağlamaları sorumluluğuna işaret etmektedir. Uluslararası gençlik liderliği, rotari gençlik liderliği ve birleşmiş milletler gençlik bilgi ağı, gibi kuruluşlar gençlerin global topluma sosyal olarak sorumlu ve eğitimli vatandaşlar olarak katılmaları için çalışmaktadır.

K. Zimmerman-Oster ve J. Burkhardt (2000) tarafından etkili liderlik programlarının bileşenleri belirlenmiştir.

**Tablo 1. Etkili Liderlik Programlarının Listesi**

Bileşen	Özellikler
Bağlam	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Kurum ve liderlik programının misyonları arasında güçlü bağ</li> <li>*Program hem akademik hem öğrenci işlerinde tüm kurumda desteklenmektedir.</li> <li>*Birçok kaynaktan bilgilendirilen güçlü liderlik</li> </ul>
Felsefe	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Paylaşımıcılar tarafından desteklenen açık ve teorik olarak anlamlı liderlik tanımı</li> <li>*Program, tüm öğrencilerin lider olma potansiyeline sahip olduğunu söyler.</li> <li>*Entellektüel ve deneysel öğrenme fırsatları dahil, kapsamlı eğitim stratejisi</li> <li>*Program, ilişkisel ve etik liderler dahil liderlik teorisi ile bağlantılı farklı becerileri geliştirmek için çerçeve oluşturur.</li> <li>*Kendinin farkında olmak için değerlendirme testleri</li> </ul>
Genel Uygulamalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Kampus liderlik pozisyonları için gerekli becerileri geliştirmek</li> <li>*Deneysel öğrenme yolu ile problem çözme becerilerini geliştirmek</li> <li>*Toplum hizmeti fırsatları ve katılım</li> </ul>
Sürdürülebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Program boyunca fakülte ve yöneticileri kampüste tutma teşvikleri</li> <li>*Ölçülebilir açıkça ifade edilmiş hedefler</li> <li>*Devam eden değerlendirme için açık bir plân ve süreç</li> <li>*Kişisel ve program etkilerini kaydetmek için metodun olması</li> <li>*Kişisel ve program başarılarının fark edilmesi</li> </ul>

Kaynak : K.Zimmerman-Oster ve J.Burkhardt,2000

K. Zimmerman-Oster ve J. Burkhardt (2000), etkili liderlik programlarının dört bileşeni olarak bağlam, felsefe, genel uygulamalar ve sürdürülebilirliği belirlemiştir. Her bileşen Tablo 1’de özetlenen çeşitli özelliklerle açıklanmıştır.

Literatür incelemesi öğrenci liderliği gelişimi programlarına birçok örnek vermektedir (K. Hynes, J. Feldhusen ve W. B. Richardson, 1978; R. M. Jackson, 1984; J. E. Florey, 1986; G. Charleston, 1987; G. D. Schack, 1988; G. C. Petty ve B. Hanson, 1989).

Aşağıda, öğrencilere liderlik rollerinin kazandırılması amacıyla hazırlanmış olan eğitim programlarından bazı örnekler kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Minnesota’ da işleyen Cs programı (D.W. Johnson ve diğerleri, 1997, s.8) işbirliği, çatışma çözümü ve vatandaşlık değerlerine odaklanır. Üç Cs’in kombinasyonu her bileşenin diğerini geliştirdiği ve ilerlettiği bir bütünlük ortaya çıkartmaktadır.

New Jersey’ de, gençlikte liderlik rolleri gelişimini destekleyen bir stajyer-çırak-danışman programı vardır. Bu program öğrencilerin gerçek hayatta toplum liderlerini daha yakından tanımalarına fırsat vermektedir. Dört okulun işbirliği halinde yürüttüğü program, öğrenci liderliği gelişimini teşvik amaçlı ilk ortaklaşa yürütülen okul çalışmalarından sayılmaktadır (S. Steinruck ve A. Steinruck, 1982).

The Duke of Edinburgh’s Award Program, bir “uluslararası liderlik” programıdır. Katılımcıların dört alanda hedef belirlemelerini ve ulaşmalarını gerektirmektedir. Bu temel alanlar, hizmet, sürat, beceriler, fiziksel etkinlikler olarak sıralanmaktadır. Program temelde genç bireylerin, kendi kendilerine ve toplum içinde sorumluluk duygusuna sahip olmaları ve dünyayı olumlu bir şekilde değiştirmek için motive olmaları için dizayn edilmiştir (The Duke of Edinburgh’s Award Office, 2001).

The Canadian Intramural Recreation Association (CIRA, 1985) liderlik programı ise atletik ya da spor liderliğiyle ilgilidir ve öğrencilerin o alanda beceriler öğrenip uygulayabileceği bir yapı sağlamak için geliştirilmiştir.

CIRA takım çalışması, organizasyon ve plânlama, liderlik stilleri, durum yönetimi, tanıtma, iletişim ve problem çözme dahil çeşitli bileşenleri içermektedir. Program, öğretmenlerin, özellikle bedensel eğitim öğretmenlerinin öğrenci liderlerine ders ve pratik olanakları vermeleri için dizayn edilmiştir.

G.O.L.D. (liderlik gelişimi fırsatları) programı, öğrencilerin, kendi liderlik stillerini öğrenmeleri, liderlik rollerinde kendilerine güven kazanmaları, öğrenimlerini çeşitli aktivitelerde ve sorumluluklarda uygulamalarını sağlayabilecek destekleyici bir çevre yaratmak için, bir yol olarak dizayn edilmiştir.

İncelenen programlar, liderlik rollerini öğretme amaçlı oluşturulmuştur. Genel olarak etkili liderlik programlarının teorik çerçeve, bilgiye ve deneye dayalı aktiviteler, ölçülebilir hedefler ve değerlendirme süreçlerine dayalı olduğu görülmektedir.

Öğrenci liderlik programlarının değerlendirme süreçleri incelendiğinde ise farklı yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir. Bu programların bazıları gelişen liderlik becerilerinde öğrencinin kendini değerlendirmesi metodunu kullanmıştır (K. Hynes, J. F. Feldhusen ve W. B. Richardson, 1978; G. D.Schack, 1988). Bazı öğrenci liderliği program kurucuları ise liderlik programlarının bir parçası olarak ölçmeyi koymamaktadırlar. Sonunda, programlarının değerlendirmesinin olmasının gerektiğini düşünenler işe yarayacağını düşündükleri değerlendirmeleri kullanmışlardır. Bir örnek, J. Jackson ' ın (1984) programıdır. Jackson 9–15 yaşlarında yetenekli ve kabiliyetli öğrenciler için bir haftalık yaz liderlik programı yapmıştır. "Kazanabildiğin kadar kazan" adlı bir oyunu ölçme aracı olarak kullanmıştır. Öntest/sontest karşılaştırma sonuçları öğrencilerin oyun skorlarında önemli ölçüde iyileştiğini göstermiştir. Bu programdan beri daha sistematik değerlendirme araçları kullanılmaya başlanmıştır. İstatistiksel analiz için karşılaştırılabilir kontrol grup kullanan yalnızca bir çalışma bulunmuştur (K. Hynes, J. F. Feldhusen ve W. B .Richardson, 1978).

Bluffs Run West Interstate 80 Leadership Academy, bir haftalık programda önem verilen dokuz liderlik becerisi: 1) liderliğin temelleri, 2) problem çözme, 3) karar verme, 4) grup dinamiği, 5) kişisel gelişim, 6) değerlerin belirlenmesi, 7) plânlama becerileri, 8) yazılı iletişim ve 9) sözlü iletişimdir. Liderlik becerileri anketi (F. A. Karnes ve J. C. Chauvin, 1985) ön test / son test karşılaştırma sonuçları için bu çalışmada kullanılan test aracıdır.

Benzer programların çoğu öntest sontest ölçümü kullanmıştır (K. Hynes, J. F. Feldhusen ve W. F. Richardson, 1978; J. Jackson, 1984; Florey, 1986; G. D. Schack, 1988; G. C. Petty ve B. Hanson, 1989).İncelenen liderlik programları, içerikleri, süreleri ve yaş grupları bakımından karşılaştırılarak tablo haline getirilmiştir.

**Tablo 2. Öğrenci Liderlik Programları**

Program Adı	Süresi	Kazandırılması Hedeflenen Liderlik Rolleri	Ölçme Araçları	Öğrenci Seviyesi
Cs programı	Dönemlik Eğitim bakanlığı destekli	Problem çözme Takım çalışması Vatandaşlık değerleri Toplumsal hizmet bilinci	Program Ölçeği	11. sınıf
CIRA	Dönemlik Eğitim bakanlığı destekli	Liderlik stilleri, Takım çalışması Plânlama becerileri Problem çözme	Program Ölçeği	10-11.sınıf
G.O.L.D.	5 gün Dönemlik Eğitim Bakanlığı destekli	Liderlik stilleri Lider hayatları Kişisel yetenek gelişimi	Program Ölçeği	10-11.sınıf
Bluffs run west interstate 80 leadership academiy	5 gün	Problem çözme İletişim becerileri Takım çalışması Kişisel yetenek	Program Ölçeği Öğrenci Görüşü	11-12. sınıf
HYnes,Feldhusen ve Richardson	8 saat	Toplumsal hizmet Takım çalışması Problem çözme	Liderlik Anketi Öğrenci Görüşü Öğretmen Gözlemi	8. sınıf
J.Jacson	1 ay yaz akademisi	İletişim becerileri Temel liderlik Karar verme	Kazan-Kazan Oyunu	7-8. sınıf
G.D. Schack	Yaz kursu haftada 1 saat 3 hafta süre ile	Problem çözme İyi vatandaşlık, Etkili iletişim İşbirliği,problem çözme,analitik düşünme	Liderlik Ölçeği	6-7. sınıf
G.C.Petty ve B.Hanson	1 hafta	Girişimcilik Takım çalışması Sosyal sorumluluk	Öğretmen Gözlemi	7. sınıf

Tablo 2' de görüldüğü gibi, öğrenci yaşları büyüdükçe, eğitim programlarının süreleri uzamakta ve ilgili Eğitim bakanlıklarınca desteklendiği görülmektedir.

## **2.5. Lider Öğrenci Roller**

Bu çalışmada liderlik rolleri araştırmanın amacına uygun olarak, temel liderlik, kişisel yetenek, toplumsal hizmet, takım çalışması ve problem çözme olarak tanımlanmıştır (J. C. Rost, 1991, J. W. Gardner,1990, S. R. Covey, 2004).

### **2.5.1. Temel Liderlik**

Temel liderlik bilgisi boyutu gençliğin liderlik kavramlarının uygulamasına geçmeden önce liderler ve liderlik hakkında ne bilmeleri gerektiğini içerir. J. Dewey (1963, s. 135 ) şu sözünde ön bilginin rolünü açıklar:

“Bir hususun, bir olayın ya da durumun anlamını kavramak, onu diğer olgularla ilişkisi içinde görmek, nasıl işlediğini, ne sonuçlar doğurduğunu, neyin sebep olduğunu, ondan nasıl faydalanılabileceğini anlamak gerekir. Tersine, kaba dediğimiz olgu, bize bir anlam ifade etmeyen, ilişkileri kavranmayan olgudur”.

R. M. Stogdill' e (1974) göre, eldeki görevle ilgili bilgisi olan liderler uygun bilgiye sahip olmayanlara göre liderlikte daha çok deneme yapmış ve başarı sağlamışlardır.

Temel liderlik bilgisi boyutu öğrencilerin olayı kişisel ve erişilebilir bir girişim olarak algılamalarına yardımcı olmaktadır.

Bu boyutta liderlik ve liderliğin anlamını kavrama, liderlerin hayatları ve özellikleri üzerinde durulmaktadır. Eğitim programlarında temel liderlik boyutuna yer verilmesinin nedeni öğrencilerin, karmaşık, soyut liderlik kavramlarını anlamalarını sağlayarak liderlik ile ilgili fikirlerini açığa kavuşturmalarına yardımcı olmaktadır (P. Hersey, H. Blanchard ve D. E. Johnson, 2001, s.176).

### **2.5.2. Öğrenci Liderliği ve Kişisel Yetenek**

Liderin repertuarında hangi becerilerin ve kabiliyetlerin bulunduğunu ve bunların nasıl geliştirilebileceğini bilmek önemlidir. J. W. Gardner (1993; aktaran, Ricketts ve Rudd, 2002) kişisel yenilenme ve kişisel potansiyeli geliştirmeden bahseder. Kişilerin, potansiyellerini araştırma ve keşfetmeleri gerekmekte ve bu şansa bırakılmamalıdır. Kişisel yetenek eğitim yoluyla geliştirilebilir.

Bir liderin rolü insanların kendilerine inanmalarına ve daha iyi bir gelecekle etkili olmalarına yardım etmek olarak tanımlanmaktadır. Güven oluşturma, kişilerin olumlu bir tutum oluşturacak bir güvenle iletişim kurmalarına izin verir, bu da başarısızlığı göze almak için gereken cesaret ve yürekliliği getirir.

Bu bağlamda öğrenci liderlerin gösterecekleri liderlik davranışları takipçilerinin güven hakkındaki görüşlerini de etkileyecektir. Çünkü grup, ortam gibi değişkenler bu davranışları etkilemekte, bu davranışlar da grup ile ortamı etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu durumda liderlik, kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karışık ilişkiler sonucudur.

Bireyler arası ilişkilerin en önemli unsurlarından birisi olan güven örgütsel yaşamda da çok önemli bir yere sahiptir ve örgütsel yaşamda güvenin yerine ilişkin çalışmalara ilgi giderek artmaktadır. Bu çalışmalara özellikle de doksanlı yıllarda sık sık rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda örgütlerin farklı boyutlarındaki güven ortamı belirlenmeye ve örgütler bu açıdan çözümlenmeye çalışılmıştır. Ancak sosyal bilimlerdeki birçok kavramda olduğu gibi güven kavramı konusunda da ortak bir tanıma ulaşılamamıştır.

Güven ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda en sık vurgulanan düşünce, kavramın tanımlanmasındaki güçlüktür. Tanımlanmadaki güçlüğün yanı sıra güvene delil bulmakta zordur. Çünkü güven birden çok bireyle ilgili bir kavramdır. F. Fukuyama (1998) bu güçlüğün sebebini, güvenin, mikro ve makro düzeydeki birçok konunun ve kültürlerin anlaşılmasında kilit bir kavram olmasına bağlamaktadır. Araştırmacıların yaptıkları güven tanımlarında bile güvenin içeriği ve boyutları arasında farklılıklar vardır (M. Tschannen-Moran ve W. K. Hoy, 1998, ss. 334-335).

A. Baier (1986) güveni; kötülüğün olabileceğini ümit etmeden diğer insanların varlığını kabul etme olarak tanımlamaktadır. D. J. McAllister (1995)' a göre güven ise bir kişinin başka bir kişinin sözlerinden, davranışlarından ve kararlarından emin olması ve bunlara göre hareket etme istekliliğidir. D. F. Zand (1972) ise güveni; bir davranış olarak tanımlamıştır .

Filozoflara göre güven, etik ve âhlakî olarak doğruluğu kanıtlanabilir davranışlardır (M. Tschannen-Moran ve W. K. Hoy, 2000, s. 553). Güven kavramı ile ilgili olarak bu anlamları çoğaltmak mümkündür. Güvenin tanımları ile ilgili farklılıklar vardır ancak, aslında insanların çoğu önsezileriyle güvenin ne olduğunu bilmektedirler (W. K. Hoy ve M.Tschannen-Moran, 2003, s.181).

Yukarıda da görüldüğü gibi, güvenin açık seçik olarak ifade edilmesinde birçok farklılık olmasına rağmen güven ile ilgili olarak yapılan tanımlarda gizli ya da açık olarak vurgu yapılan nokta hassaslıktır.

Güvenli bir ortam, gelişmeye açıklıkta, nitelikli bir iletişimde önemli bir yere sahiptir. Bir örgütte ve takımda lider ve katılımcılar arasındaki güven, üretkenliğin verimliliğin ve amaçların gerçekleşmesinin belirleyicilerinden biridir.

Başarılı bir iletişimin sağlanmasında etkili olan önemli unsurlardan biride güvendir. Çevresindeki insanlarla başarılı iletişim kuran yetişkinlerin kişilik özelliği incelendiğinde, kendilerine güven duyan, duygusal ve düşünsel yönden olgunlaşmış kişiler olduğu gözlenmiştir (İ. Kasatura, 1991, s.184).

F. Akkök (1996), ilköğretim öğrencilerinin ev ortamından çıkıp, okul ortamına girdiklerinde onlardan yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenildiğini belirterek, bunun sonunda çocukların, kendilerine güvenleri olan, kendilerini düzgün ve güzel ifade edebilen ve kişiler arası ilişkilerde başarılı bireyler olarak gelişmelerinin, sağlanabileceğini açıklamıştır.

İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak beceriler aşağıdaki gibi gruplanmıştır. İlk kazandırılacak beceriler, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etmedir. Grupla bir iş yürütme becerileri arasında başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, duygulara yönelik beceriler grubunda ise kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi-iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme iletişim yeterlikleri arasında sayılabilir.

Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler; arasında ise izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma, yer almıştır. Stres durumlarıyla başa çıkmayla ilgili beceriler arasında ise, başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma sayılabilir (F. Akkök,1996,s.3).

J. W. Gardner (1993; aktaran, Ricketts ve Rudd, 2002 s. 4) "Dünya, kıyas kabul etmez bir sınıftır ve hayat ondan korkmayanlar için unutulmaz bir öğretmendir" demektedir. Bu bağlamda öğrenci liderlerinin kişisel gelişim süreci sürekli ve yaşam boyu devam etmelidir.

### **2.5.3. Öğrenci Liderliği ve Takım Çalışması**

Öğrencilerin bireysel olarak ürettikleri ile karşılaştırıldığında, takım çalışması sıklıkla daha iyi sonuçlar vermektedir. Öğrenciler genellikle okul hayatının başlangıcıyla takım çalışması ile tanıştırılmakta ve gruplar halinde etkili bir şekilde çalışmaları beklenmektedir.

Öğrenci bir takımın üyesi olduğunda, takımdaki görevini benimser ve üyeliğinin bilincine varır, takımın etkinliklerine gönüllü katılır, takımın kurallarına ve değerlerine uyar, sorumlulukları yüklenir, üyelerle iyi ilişkiler kurabilir, takımın kınayacağı davranışları yapmaz, yaptığında takımın yaptırımını kabul eder. Bir sınıfın gücü sınıfı oluşturan öğrencilerin toplam gücünden daha fazla bir üstüngüç oluşturulabilir. İnsan başkalarının yanında, tek başına olduğundan daha güçlü görünme eğilimini taşır. Öğrencilerde arkadaşlarının gözünden düşmemek için onlarla birlikte olduklarında, olağandan daha çok güç harcamaya yönelirler (İ. E. Başaran, 2006, s.390).

J. M. Kouzes ve B. Z. Posner (2001) bir liderin başkalarına yardım ve takım çalışmasını iletme kabiliyetini en önemli liderlik davranışı olarak tanımlamıştır.

J. D. Hoover (2002) benzer biçimde takım çalışmasında ortaya çıkan liderliğin sınıftaki her öğrenci için liderlik becerilerini iletmenin bir yolu olarak desteklemektedir.

Günümüzde liderlerin en büyük özelliklerinden birisi, kendilerini iyi yöneterek başkalarına örnek olmalarıdır. Çünkü lider, kendisini iyi yöneten ve böylece başkalarını etkileyen ve yönlendiren kişidir. Asıl olan; insanların başkaları tarafından yönetilmesi değil, öncelikle herkesin kendisini iyi yöneterek kendisinin lideri olması ve öncelikle kendisinden sorumlu olmasıdır (Ö. Peker, 2000, ss.49-51).

Liderin temel görevlerinden bir diğeri de, ortak bir vizyona, karşılıklı etkileşim gücüne, güçlü bir yardımlaşma ve paylaşma duygusuna sahip olan bir takım oluşturma ve sonuçta daha iyi fikirler üreterek, öğrenme ve moral düzeyini artırmaktır. Liderlerin en önemli işlevlerinden birisi, takım olarak çalışmayı teşvik etmektir.

Bir takımın performans düzeyi ve niteliği, o takımın liderleriyle yakından ilişkilidir. Başarılı bir takım çalışmasında etkin bir liderin yaşamsal bir önemi bulunmaktadır. Çünkü, liderlik takım performansını organize edici, yönlendirici ve motive edici bir fonksiyona sahip olmaktadır. Ayrıca takım lideri takımın ve takım üyelerinin devamında etkili bir konuma sahip olduğu için takım üyeleri arasında etkileşimin ve iletişimin etkinliğini sağlama konusunda daha fazla sorumluluk taşımaktadır. Takım lideri, özellikle takım içi çatışmaları azaltma görevini üstlenmektedir.

Takım lideri ve üyeleri arasındaki etkileşimin bireysel bilgilerin başarılı bir şekilde uygulanması üzerinde hissedilen bir etkisi vardır. Takımlarda liderlik, “destekleyici bir çalışma ortamı yaratma sanatıdır” (H. J. Thamhain 2004,s. 41). A. Edmonson, takım liderlerinin takım üyelerinin bilgi ve deneyimlerini uyumlaştırma ve düzenleme üzerinde kritik rol oynadıklarını ifade etmektedir. Takım üyeleri, takım liderinin özelliklerini doğrudan gözlemler ve kendi bilgilerini ve hünelerini sergilerken bu özellikleri dikkate alır (A. Edmonson, 2003). Yapılan araştırmalar takım liderleri özelliklerinin çalışma iklimi ve takımlarda öğrenme becerisi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir (S. Sarin ve C. McDermott, 2003,s.708).

Takım çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülebilmesi için yol gösterici bir lidere gereksinim duyulmaktadır. Bir takım liderinin aşağıdaki fonksiyonları yerine getirmesi beklenmektedir (E. Özkalp, 1997, s.204):

- Bir davranış modeli belirlemek,
- Takım faaliyetlerini düzenlemek,
- Takım ideolojilerini belirlemek,
- Takımı iyi bir şekilde temsil etmek,
- Takım üyeleri arasındaki tartışmaları yönlendirmek.

Avrupa'daki gençlik örgütlerinin hepsi değilse de büyük bir çoğunluğu takımlar halinde çalışan insanlardan oluşur. Ortak bir hedef için çalışan insanların yarattığı sinerji, aynı vizyonu paylaşmayan bireylerin yaratabileceğinden çok daha fazla gelişmiştir.

Etkili takım liderleri, takım çalışması sürecinde öğrencilerin birbirine bağlı olarak çalışmasına koçluk yapar. Birleşik katılımın oluşmasına yardım ederek, takım üyelerini motive ederek ve koordinasyon problemlerini azaltarak takım çalışmasına yardım ederler. Etkili takım liderleri, takım hedeflerine kişisel bağlılığa sahiptirler ve mümkün olduğunda, yeteneklerini ortaya çıkarmak için üyelere fırsat verirler. R. M. Belbin (1981), takım üyelerinin üstlerine düşen bireysel roller konusunda önemli bir çalışma yürütmektedir. R. M. Belbin "bir takım içindeki yararlı insanları", aşağıdaki Tabloda tanımlandığı üzere sekiz tipe ayırır.

Bu rollerin her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır, bunlar takımdaki her bireyin içinde var olan özelliklerdir. Bu roller esnek ve dinamiktir ve çoğunlukla takım büyüdükçe ya da durum değiştikçe değişim gösterir. Tablo 3 bu rolleri ayrıntılı biçimde aktarmaktadır.

**Tablo 3. Takım Üyeleri Rollerini**

<b>Tip</b>	<b>Tipik Özellikler</b>	<b>Olumlu Özellikler</b>	<b>Zayıflıklar</b>
<i>Çalışan</i>	Tutucu, görevine bağlı ve ne yapacağı önceden belirli	Organizasyon becerisi, sağduyu, çok çalışma	Esneklikten yoksun, ispatlanmamış fikirlere tepkisizlik
<i>Başkan</i>	Sakin, özdenetimi ve özgüveni olan	Güçlü bir hedef duygusu. Tüm potansiyel katkıları önyargısız takım yararına göre değerlendirme	Analitik düşünme yaratıcılık açısından Eksiklik
<i>Şekillendirici Tasarımcı</i>	Dışa açık dinamik Bireysel ciddi açık fikirli	Durağanlığa karşı Deha hayal gücü zeka ve bilgi	Sabırsızlık Ayrıntıları gözardı etme
<i>Kaynak Araştırmacısı</i>	Dışadönük, heyecanlı, meraklı ve iletişimci	İnsanlarla ilişki kurma ve yeni olan herşeyi araştırma kapasitesi	Başlangıçtaki heyecan geçtikten sonra ilgi kaybı
<i>Denetimci Değerlendirici</i>	Temkinli, duygusal olamayan, sağduyulu	Yargılama, dikkatli, mantıklı	Diğerlerini motive etme becerisine sahip olamama
<i>Takım Çalışanı</i>	Sosyal, yumuşak duyarlı	İnsanlara ve durumlara tepki verebilme ve takım ruhunu güçlendirme kabiliyeti	Kriz anlarında kararsızlık
<i>Tamamlayıcı</i>	Düzenli	İş takip edebilme kapasitesi	Bir hiç uğruna dertlenme ve işleri olurluna bırakamama eğilimi

Kaynak: R.M. Belbin,(1981)

Takım çalışmasını başarılı şekilde kolaylaştırmak D.Goleman, R. E. Boyatzis ve A. McKee (2002) ve J.M. Kouzes ve B.Z. Posner (1987) tarafından önemli bir liderlik becerisi ve davranışı olarak tanımlanmıştır

L. L. Holmer (2001), D. E. McCorkle ve diğerleri (1999), D. Page ve J. G. Donelan (2003) öğrenci liderliği gelişimi becerileri ve liderlik süreçlerinin öğrenci grup projelerinin başarısının artırmanın yolu olduğunu söylemiştir. Engelleri azaltarak ve öğrencilerin, dönüştürülebilecek liderlik davranışlarını anlamasına ve geliştirmesine yardım ederek eğitimciler proje öğrenimini kolaylaştırabilirler.

L. L. Holmer (2001, s.598) öğrencilere “kişisel liderliğin ömürlük bir öğrenme süreci” olduğunu vurgulamak için grup süreçleri kılavuzları ve grup liderliği öğrenimi dergileri gibi araçlar sağlamıştır. Diğerleri (D. E. McCorkle ve diğerleri,

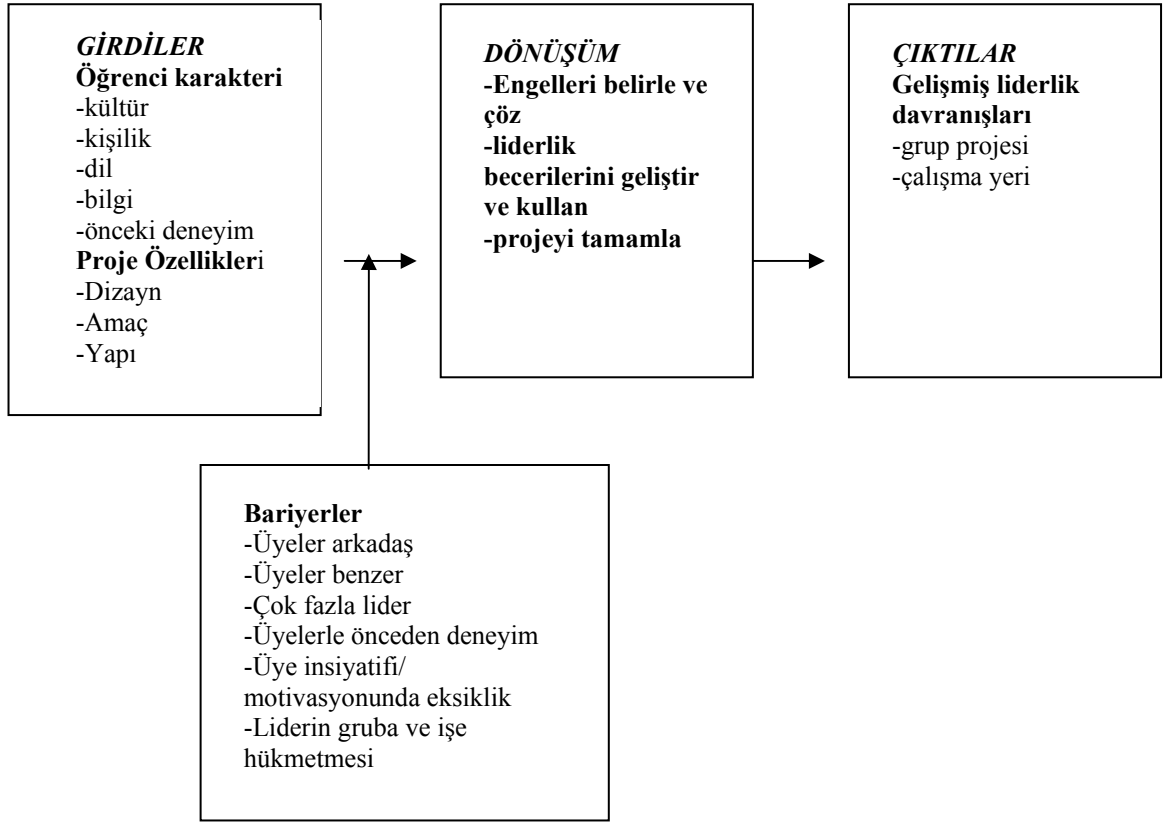
1999; D. Page ve J. G. Donelan, 2003) proje engellerini en aza indirmek için, performans kurallarını oluşturacak bir antlaşma geliştirmek ve grup üyesi rollerini yapılandırmak gibi stratejiler önermiştir. S. Clinebell ve M. Stecher (2003) öğrenci gruplarını belirlemek ve grup içinde kişilik çatışmalarını azaltmak için öğrenci kişiliği tiplemesi kullanmıştır.

Grup projeleri kullanımıyla öğrenci liderliği gelişimini göstermek için bir sistem modeli geliştirilmiştir (D. E. McCorkle ve diğerleri, 1999). Sisteme girdiler öğrencinin özelliklerini (kültür çeşitliliği, kişilik, dil; mevcut bilgi ve önceki deneyimler) ve proje özelliklerini (dizayn, amaç, yapı) içermektedir. Engeller girdilerin hem projede hem de iş yerinde uzun vadede gelişmiş liderlik davranışlarına dönüşmesine etki edebilir. Dönüşüm süreci öğrencilerin projeleri tamamlamada liderlik davranışlarını geliştirmesini ve kullanmasını sağlamak için engellere işaret eder.

Sonuç olarak kısa vadeli sonuçlar öğrencilerin liderlik davranışlarını geliştirmek ve daha üstün bir grup projesi üretmektir. Uzun vadeli hedef dönüşebilirlik, liderlik davranışlarını iş yerine aktarabilmektir.

Bu model, bu araştırmada ve başka yazarlardan verilerle yapılmıştır. K. Verdeber ve T. Serey (1996) öğrencilerin grup alıştırmalarının sonuçlarını ya da faydalarını, gelişmiş yönetim becerileri ve profesyonel iletişim becerileri olarak görmektedirler. Grup çalışması becerilerinin gelişmesi grup projelerinin öğrenciler tarafından fark edilen sonucudur (D. E. McCorkle ve diğerleri, 1999). Şekil 4 grup projeleri kullanımı ile öğrenci liderliği gelişimi ilişkisini göstermektedir.

#### Şekil 4. Grup Projeleri Kullanımı Ile Öğrenci Liderliği Gelişimi



Kaynak: D. E McCorkle ve diğerleri, 1999

S. Kagan (2001, s. 54) Birleşmiş Milletler’ de, liderlik programına dahil olan okullarda yapılan örnek olay incelemelerinden bahsetmektedir. Otuz yedi “aşırı okul şiddeti” örneği incelemiş ve okulda şiddet, çalma, kopya çekme olaylarının hızla düştüğünü ve sınıfların daha “insancıl, saygılı, birlik içinde” olduğunu farketmiştir. S. Kagan’ ın liderlik eğitimine güveni, öğrencilerin birlikte çalıştıkça gruplar arasındaki “biz” ve “onlar” yerine hepsini içeren bir “biz” haline gelebilmeleridir.

#### 2.5.4. Öğrenci Liderliği ve Problem Çözme

Hızla değişen ve gelişen günümüz toplumunun insanı bu değişime ve gelişmelere ayak uydurabilmek ve katkıda bulunabilmek için karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek zorundadır. Problem çözme yaşam boyunca ihtiyaç duyulan önemli bir beceridir.

İnsanoğlu yaşam içinde çeşitli sorunlarla karşılaşır ve onları çözmek için kendine özgü yollar arar. Bu nedenle öğrenciler, öğrenme ortamında gerçek ya da gerçeğe yakın problemlerle karşılaşır, çözümler üretip yaşama hazırlanmalıdır. Eğitimden beklenende öğrencileri gerçek yaşamlarında etkili problem çözücü olabilmelerini sağlayabilmesidir (K.Tobin, 1993; G. Brooks ve M. G. Brooks, 1999; C. Chin ve L. Chia, 2004).

İ. E. Başaran'a göre (1993, s.369) problem, bireyi rahatsız eden ve çözüm bekleyen maddî ve manevî herşeydir. İnsan doğduğu andan itibaren ölümüne kadar, büyük ve küçük bir çok problemle karşı karşıyadır.

Belli bir durumun bir birey için problem olması demek şu temel özellikleri taşıması demektir:

- Kişinin belirli bir amacı olmalıdır.
- Kişinin amaca ulaşma sürecinde çeşitli biçimlerde engel çıkar.

Problem kavramıyla ilgili verilen bir diğer tanım şöyledir; Problem zor ya da sonucu belirsiz bir sorudur. Çözümü bir araştırma veya tartışma gerektirir. Kişi çözümü bulma konusunda hazırlıksız fakat isteklidir (J. Van De Walle, 1994, s.65).

Bu tanım problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır. Bunlar (1) problemin karşılaşılan kişi için bir güçlük olduğu, (2) kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve (3) kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğu, çözümle ilgili bir hazırlığının bulunmadığıdır. Bu özelliklerle problem kavramıyla ilgili bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunlar, bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durumun problem

olmadığı, bazı kişiler için problem olan bir durumun diğer bazılarına göre olmadığı, çözümün aniden ortaya çıkmadığı ve bir çaba gerektirdiğidir.

Problem çözme, problem kavramına bağlı olarak ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmek olarak tanımlanabilir. Buna göre problem çözme süreci net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmayı içerir (M. Altun, 2000).

Problem çözme ayrıca öğrencilerin problemlere kendi yaklaşımlarını geliştirdikleri, kendi araçlarını seçtikleri ve plânlarının ilerlemesini izledikleri sıradan olmayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Sıradan olmayan problemlerle başa çıkmanın kritik bir ögesi potansiyel olarak uygulanabilir stratejilerden oluşan birikimlerin arasından seçim yapabilme ve bu stratejileri gerektiğinde verilen bir problem durumuna adapte etme yeteneğini geliştirmektir (G. Sezgin ve diğerleri, 2001).

M, Enç (1982, s.10), problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenleri şöyle sıralar:

1. Bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi,
2. Bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar,
3. Güdülenme,
4. Yetişilen sosyo- kültürel çevre,
5. Alınan eğitim ve öğretim.

Araştırmacılara göre “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözme eylemleri şunları içerir:

1. Problemin niteliğinin belirlenip, çeşitli yönlerinin açıklığa kavuşturulması.
2. Sebatsız, ısrarlı davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejileri.

Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik gelişmeyi başlatabilir. “Etkisiz” olarak nitelenebilecek problem çözme davranışları ise aşağıdakileri içerir:

1. Etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri,
2. Olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar,
3. Bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli, dikkati verememe.

Problem çözme becerisi, bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder. Bu nedenle tüm insanların yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözme öğrenmeleri gerekmektedir. Bazı problemlerin doğru cevapları ya da kesin çözümleri varken bazılarının çözümleri kesin değildir. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (N. Senemoğlu, 1997).

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duygusal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında problem çözme, bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri ve akademik ve sosyal özsaygı (R. McCabe ve diğerleri 1999) ile yakından ilişkilidir. Bunların yanı sıra sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler gençlerde saldırganlık, davranış bozuklukları, madde kullanımı gibi sonuçlara yol açabilmektedir (M. Erden ve Y. Akman 1995).

Problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılması pek çok yarar sağlamaktadır:

- Problemlerin üstesinden gelmeyi öğretir.
- Çıkabilecek problemlerin önceden kestirilmesini sağlar.
- Problem çıkacağı belli olur olmaz, yaratıcı fikirler oluşturulmasına yardımcı olur.
- Çözüm bulmada daha başarılı olunmasını sağlar.
- Karar verirken kişinin kendine güven duymasına yardımcı olur.
- Tartışmayı bırakıp, harekete geçilmesini sağlar.

Öğrencilerin gerek günlük yaşantısında gerekse okulda karşılaştığı problemlerle başedebilmesi için tıpkı bilimsel süreçlerde olduğu gibi birtakım basamakları izleyerek çözüme ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Problem çözmenin bir

öğretim yöntemi olarak kullanıldığı durumlarda bu basamakların neler olduğu belirtilmiştir.

M. F. Turgut ve diğerleri (1997), J. Dewey'e göre problem çözme modelinin bir öğretim yöntemi olarak uygulanması esnasında izlenecek aşamaları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

- Problem durumu kişiyi rahatsız eden bir şüphe veya belirsizlikten doğar.
- Kişi basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlar.
- Kişi belirlediği probleme olası çözüm yolları arar, en olası çözümü seçer çözümü hipotezleştirir.
- Kişi en olası çözüm yolunu sınar.
- Sınama doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak kişinin bilgi hazinesine eklenir.
- Sınama doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder. Uyumlu bir kişi geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, sınama yöntemini gözden geçirir; seçtiği diğer bir hipotezi tekrar sınar.

Etkili olan problem çözme yollarının günlük yaşantı içinde öğrenilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda profesyonellerin bu becerileri sistemli olarak öğretmeleri gerekmektedir. Bu düşünce ile hazırlanmış kapsamlı öğrenci liderlik programlarının pek çoğunda problem çözme becerileri yer almaktadır (R. D. Myrick 1993).

Etkili problem çözme becerilerinin öğretilebileceğine ve etkili olabileceğine ilişkin pek çok çalışma vardır (A.A.A., S.B. S.B.Baker ve M. C. Shaw, 1987; S. E. Blissett ve R. E. McGrath 1996; A. D. Farrel, A. L. Meyer ve K. S. White 2001; H. Mandin, A. Jones, 1997; L. L. Nelson, N. L.Golding ve diğerleri 1995; M. G. Sawyer, C. Mazbullin ve diğerleri 1997).

Liderlik programları öğrencileri, problem çözme süreçlerine, çeşitli etkinliklerle hazırlamaktadır. Problem çözme stratejilerini öğrenen öğrenci artık okul ve okul dışı hayatında karşısına çıkabilecek problemlere karşı hazırlıktır. Yapılan

araştırmalarda öğrenciler lider olarak kabul edebilecekleri öğrencinin problemleri fark edip çözebilme yeteneğine sahip olmasını beklemektedir (A. Breeze-Mead, 1991, Jen, 2003).

### **2.5.5. Öğrenci Liderliği ve Toplumsal Hizmet**

P. W. Cookson (2001, s. 45), “öğrencileri topluma katılmaya hazırlamak için, okuma ve aritmetik kadar sosyal etik ve tolerans da müfredatın parçası olmalıdır” demektedir “açıkça düşünmek, sorumluluk alma ve nazikçe uzlaşmayı kabul etmek” gibi demokratik değerleri öğretmeyi destekler, çünkü demokrasiye sadece “sivil toplum değerleri ve derin saygı” ile erişilir.

Her gün yeterli sorumluluk sahibi olmayan birçok çocuk okula gelmektedir. Bu yetersizlikler itaatsizlik, bozucu hareketler, şiddet, okuldan kaçma, samimî bir çabanın olmaması, erken hamilelik, uyuşturucu ve genelde de kendine hâkim olamama ve motivasyonsuzluk şeklinde kendini gösterir. Öğretmenler, toplum liderleri ve aileler anlayışla, stratejilerle ve kontrol edilebilir kaynaklarla kişisel ve sosyal sorumluluğu sistematik bir şekilde öğretmek için birlikte çalışabilirler (R. K. Polk, 2000, s. 7). Okullarda yürütölen sosyal sorumluluk programların hedefi, öğrenciler yetişkin olduklarında, o sorumluluk duygusunu kendi topluluklarına (yerel, ulusal, global) taşımalarıdır.

Sosyal sorumluluk programları kişinin hayatını zenginleştirecek kişisel gelişim imkânı vermekte ve demokratik değerleri korumaya katkıda bulunmaktadır (F. A. Waldstein ve T.C. Reiher, 2001 s. 8).

Demokrasi, insana değer olarak önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirilmesine imkân sağlayan bir yönetim ve fazilet rejimidir. Bu nedenle de, ancak eğitim süreci içinde öğretilir. Öğrenilebilmesi için, demokrasinin eğitime ihtiyacı vardır ve bu anlamda eğitim demokrasinin ön şartıdır.

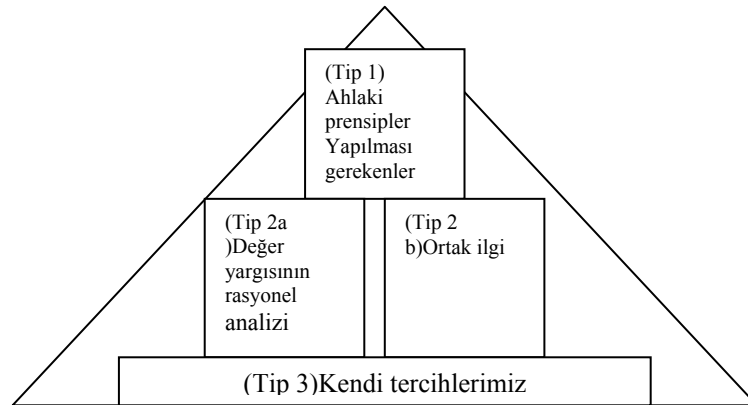
Demokrasi eğitimi bütün modern demokrasilerde bir takım ortak değerler, kavramlar ve tutumlardan oluşmaktadır. Hayat boyu öğrenme fikrini esas alan demokrasi eğitimi, çok yönlü bir yaklaşım olup karşılıklı etkileşim içerisinde politik, yasal,

sosyal ve kültürel alanlarla bağlantılıdır ve tüm yurttaşların demokratik süreçlere katılımını sağlayarak toplumda demokrasi kültürünün oluşturulmasına yöneliktir.

Demokrasi eğitiminin ön şartlarından bir de hür, çoğulcu ve katılımcı ortam ve fırsatların varlığıdır. Çünkü demokrasi eğitimi, salt kural ve kuramların, günlük hayattan ve güncel sorunlardan kopuk teorik bilgiler olarak öğrencilere anlatılmasıyla verilemez. Bu eğitimin, bilgi aktarmanın ötesinde, bilgileri özümsemiş davranışlara dönüştürmeyi amaçlayan, çoğulcu ve katılımcı bir yaklaşımla yapılması gerekmektedir.

Değerler hakkında etkili anlatım için C. Hodgkinson (1983), hiyerarşik bir şekilde organize ettiği üç değer kademesini açıkladığı bir model geliştirmiştir. Değerler hiyerarşisinin tepesinde, tip 1 değerleri ahlâkî prensipler üzerine kurulmuştur, yapılması gerekenler. Fedakarlık gerektiren bu değerler, her tür inancı içerir ve irade etkilidir. Tip 2 değerleri, iki bölüme ayrılır, 2a, 2b. Tip 2a değerleri bir değer yargısının sonucunun rasyonel bir analizine dayanır. Tip 2b değerleri, çoğunlukla belli bir ilgide uyuştüğümüzda ortaya çıkar, buna C. Hodgkinson konsensüs demektir. Hiyerarşinin en altındaki tip 3 değerleri, aslında kendi kendini doyurucu temel tercihlerimizi temsil etmektedir. Şekil 5 değerler hiyerarşisini göstermektedir.

### Şekil 5. Değerler Kademesi



Kaynak: C.Hodgkinson,1983,s.88

Bu çalışmasında, C. Hodgkinson (1983,s. 49) “değer paradigmasının motivasyonel analizi kapsadığını ve aştığını” vurgular ve seviyeler arasında çatışma ve harmanlama şeklinde etkileşim ve örtüşme olduğunu söyler. Amacı, bu modelin herhangi bir değere bağlı durumda özellikle de liderlerin kalitesi ve liderlik rolleri ile ilgili tartışmaya uygulanabilmesidir.

J. Dewey (1916/1944), sorumluluğun, demokratik liderliğin bir unsuru olduğunu söyler; C. Hodgkinson (1983, 1995), ahlâkî liderliğin ve ahlakî değerlere göre karar almanın önemine işaret eder. T. B. Greenfield (1993), organizasyonların, liderlerin özellikleri yerine karaktere odaklanarak, organizasyonun insanları ve deneyimleri yoluyla anlaşılması kavramını vurgular. Bu kavramlarda, liderlerin sosyal sorumluluğunun olması, adanmış, insancıl ve ahlâkî olmaları gerektiği varsayılır.

Etik liderlik insanlığa hizmet etmektedir. Bazen liderlik kabiliyeti olumsuz bir yöne kanalize olur. Örneğin, çete lideri güçlü liderlik kabiliyetine sahip olabilir, ama bu kabiliyetini bazen yıkıcı bir şekilde kullanabilirler. Tablo 4’te etik ve etik olmayan lider özellikleri karşılaştırılarak sunulmuştur.

**Tablo 4. Etik-Etik Olmayan Lider Özellikleri**

<b>Ahlâk ve Etikten Yoksun Lider</b>	<b>Ahlâkî Olarak Kabul Edilebilir Lider</b>
Kendi grup üyelerine zalim davranabilirler.	Ortak fayda için hizmet ederler ancak bireysel çıkarlara da dikkat ederler.
Takipçilere iyi davranırlar, ancak onları başkalarına kötü işler yapmaya teşvik edebilirler.	Bir misyon duygusu iletilir.
Takipçilerinin korku, paranoya, nefret, bağnazlık ya da intikam isteği gibi zayıflıklarını kullanabilirler.	Takipçileri kendi isteklerinden ileri gitmeye teşvik ederler.
Takipçilerini kendilerine bağımlı hale getirebilirler.	Şefkatlidirler ve başkalarının ihtiyaçlarını duyarlıdır.
Sonuç için her yolun uygun olduğuna inanabilirler.	Güvenilir, sahici insanlardır.
Gerçekliği değiştirip propaganda kullanabilirler.	Liderlik görevlerini paylaşırlar.
Grup üyelerini birbirine karşı kıskırtabilirler.	İnsani imkânları sağlamak için çalışırlar.
Motive etmek için gözdağı verebilir, korkutabilir, rüşvet verebilir ve tehdit edebilir.	Bireysel insiyatifi teşvik eder, ancak belli miktar insiyatifin ortak amaçlar için kullanılmasını bekler.
Kendine hizmet edebilir, bencil olabilir.	Grup amaçlarına ve topluma hizmet eder
Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı değildir.	Toleranslıdır ve başkalarına karşılıklı saygısı vardır.
Grup değerleri ve yaşıt baskısı hakim olabilir.	Özgürlük, adalet, fırsat eşitliği, oturaklılıkve bireyin değerine bağlılığı artırır.
Kendine ait değerler, standartlarve ideallerinden yoksundur.	Kendi değerleri ve toplum değerlerini benimser

Kaynak: F.A.Karnes ve S.M.Bean,1995

R. Maher (1986) öğrencilerin plân geliştirip koordine etmesini ve okulun gelişmesi için hizmet görevlerine katılmasını sağlayan eğitim programlarını savunmuştur. Okul geliştirme projeleri ve öğrencilerin katkıda buldukları toplumsal hizmetler, öğrencinin okula bağlılığını arttırmaktadır. Öğrencilerin yürüttüğü toplumsal hizmet çalışmaları bu grupların güven geliştirmesini, okulda öğrencilerin katılımını dahil eden daha demokratik uygulamalar oluşturmasını ve tüm okul için okul hayatını geliştirmesini sağlayabilir.

## **2.6.Türkiyede Öğrenci Liderliği Konusundaki Gelişmeler**

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve 1997 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"(02.05.2006/2615 sayılı

RG) 'ne göre İlköğretim kurumlarının amaçları arasında liderlik gelişimini destekleyen maddeler olduğu görülmektedir:

- Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ile uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, görevlerini yapma ve sorumluluk yüklenebilme bilinci kazandırmak,
- Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamak,
- Öğrencileri toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışan, hoşgörü sahibi ve paylaşmayı bilen, çevresine uyum sağlayan, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin, gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle millî kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilere, bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm arama alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere, kendisi, ailesi ve toplumun sağlığı ile çevreyi koruma bilinci ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin araç - gereç kullanımlarını, sistemli düşünebilmelerini, özgüvenlerini geliştirmelerini, çalışma alışkanlığı kazanmalarını, estetik duygular ve yaratıcılık güçlerinin geliştirilmesini sağlamak,
- Öğrencinin ilgi alanlarını ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak,
- Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyan, üretkenverimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek.

Türkiye'de yasal anlamda alınan kararlar öğrenci liderliğini destekler nitelikte olsa da yürütülen uygulamaların az sayıda olduğu söylenebilir.

Türkiye'de de bu kapsamda 13/1/2005 tarihli ve 25699 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı "İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal

Etkinlikler Yönetmeliği” ile Bakan Hüseyin Çelik çocukların sosyal sorumluluk anlayışını kavrayabilmesini ve sosyal bir varlık olduklarını idrak edebilmelerini sağlamak amacıyla müfredata “sosyal sorumluluk ve toplum hizmeti” gibi kavramları yerleştirdiklerini ifade etmiştir (MEB, 2005)

Bu kapsamda, Şubat 2005 tarih ve 2569 sayılı “Tebliğler” dergisinde yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Sosyal Etkinlikler yönetmeliğinin amacı resmî, özel ilköğretim ve orta öğretimde ders programlarının yanında öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili iş ve işlemleri düzenlemektir.

Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında katılımcılık, plânlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve işbirliği temel ilkedir. Bu ilkeler doğrultusunda; öğrencilerin çevresine duyarlı ve liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak yetişmelerine, ilgi ve istidatlarını geliştirmelerine, özen gösterilir (MEB, 2005).

#### **2.6.1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi**

Demokrasi eğitimi ve insan hakları ile ilgili konulara, çeşitli tarihlerde çıkarılan yönetmeliklerde ve öğretim programlarında yer verilmiştir. Hâlen her tür ve seviyedeki okullarımızda sürdürülen demokrasi eğitiminin iki bölüm hâlinde gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Bunlardan birincisi, demokrasinin teorik olarak öğretimi, ikincisi ise, demokrasiyi yaşayarak, okul ortamındaki gerçek yaşantılardan yararlanarak öğretimidir. İkinci yöntem şüphesiz ki demokrasi bilincini, yalnızca yasalar ve kurallar anlamında değil; bir davranış modeli olarak da öğrencilere kazandırdığından daha çok eğitsel değere sahiptir. Öğrenci katılımıyla hem demokrasi eğitiminin, hem de okulun kalitesi artacaktır.

Proje, Türkiye Büyük Millet Meclisi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır. Proje sonunda, öğrencilerimizde, demokrasi, seçme-seçilme ve oy kullanma kültürünün yerleşmesi, kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele almaları katılım ve hoşgörü anlayışını da içerecek

şekilde işlevsel demokrasi bilincinin oluşturulması sağlanacaktır.

Demokrasi eğitimi güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır. Projenin başlangıçta çocuklarımıza, daha sonra da demokratik hayatımıza kazandıracığı dört temel amacı belirlenmiştir. Bunlar:

1. Yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilincinin oluşturulması,
2. Tolerans-hoşgörü, çoğulculuk, farklılıklara rağmen insanların huzur ve barış içerisinde bir arada yaşabileceği, tartışma adabı, düşünen, sorgulayan, analiz ve sentez yapma kabiliyeti olan bireylerin, Büyük Atatürk'ün "fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür" olarak nitelediği cumhuriyet vatandaşlarının yetiştirilmesi.
3. Kendi kültürünü özümsemiş, ayakları kendi ülkesinin toprağına basan ancak dünyaya ve global değerlere açık nesillerin yetiştirilmesi.
4. Seçme seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılmasıdır.

Projede belirlenen yukarıdaki dört temel amacı sağlayabilmek için 3 (üç) ayrı meclis biçimindeki yönetim birimi oluşturulacaktır. Bu yönetim birimleri; demokratik ortamda, seçme seçilme hakkı, oy kullanma bilinci ve kültürü ilkelerini barındıran yöntemlerle iş ve işlemleri yerine getirecektir. Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Millî Eğitim Bakanlığı projenin uygulanması için gerekli kaynak ve ortamları sağlayacak, gözlemci olarak da yer alacak ve denetleyecektir. Projenin ortaya çıkardığı üç ayrı meclis biçimi ise:

1. Türkiye Öğrenci Meclisi,
2. İl Öğrenci Meclisi,
3. Okul Öğrenci Meclisi'dir.

Proje, Türkiye'de her okulda "Okul Öğrenci Meclisleri"nin oluşturulması ile başlayacaktır. Okul Öğrenci Meclisleri yeteri kadar temsilciden oluşacak ve her okul meclisi, öğrenciler tarafından seçilen Başkan tarafından yönetilip temsil edilecektir. Bu Başkan, bir üst yönetim birimi olan "İl Öğrenci Meclisi"nde okulunu temsil

edecektir." İl Öğrenci Meclisi"nde kendi içinde bir başkan seçerek Millî Egemenlik Haftası içinde belirlenen bir günde yapılacak "Türkiye Öğrenci Meclisi" toplantısında ilindeki tüm öğrencileri temsil edecektir. Tüm seçim ve temsil işlemleri; demokratik ortamda, seçme seçilme ve oy kullanma bilinci ve kültürünün oluşturulması ilkeleri çerçevesinde yerine getirilecektir. Toplantılarda alınan kararlar tavsiye niteliğinde kararlar olacaktır. Proje, pilot uygulama ile başlayacaktır. Pilot uygulamada alınan dersler ve tecrübeler pilot uygulamanın sonunda yapılacak proje uygulaması aşamasında birleştirilecek ve muhtemel eksiklikler en aza indirilmeye çalışılacaktır. Pilot uygulama, ilköğretim ile tür ve alan farkı gözetmeksizin tüm orta öğretim 2. kademe okulları (liseler) arasında belirli sayıda okulun tespit edilmesiyle başlayacaktır. Daha sonra da kademeli olarak ilköğretim ile tüm orta öğretim 2. kademe okulları (liseler) ile ilköğretim okullarına yaygınlaştırılacak ve uygulanacaktır.

Üç yıldan beri uygulanmakta olan proje gereği 3.Dönem Türkiye Öğrenci Meclisi, 81 ilden gelen "İl Öğrenci Meclis Başkanları"nın katılımı ile Türkiye Büyük Millet Meclisinde toplanmıştır.

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

B. Wilcox (2004) tarafından yapılan araştırmada, Phi Theta Kappa Liderlik Gelişimi programına katılımın, dört topluluk üniversitesinin Maryland, Pennsylvania ve West Virginia eyaletlerinden oluşan bölge dahilindeki kentsel ve kırsal coğrafi yerlerden gelen öğrencilerinin liderliğe ilişkin davranışlarında bir etkisi olup olmadığı değerlendirilmektedir. Araştırmacı, söz konusu dört topluluk üniversitesine gitmiş, toplam 92 öğrenciye J.M. Kouzes ve B.Z. Posner'in (1998a) Öğrenci Liderliği Uygulamaları Envanter-Self'ini ve bir demografik soru formu dağıtmıştır. Deskriptif istatistikler, t-testleri ve bir değişim analizi (ANOVA) kullanılarak, bu araştırmaya yol gösteren araştırma sorularına göre veriler analiz edilmiştir.

Başlıca bulgular, topluluk üniversitesi öğrencilerinin (N=92), beş liderlik uygulamasının tümünde önceki testler ile sonraki testler arasında dikkat çekici kazanımlar gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Cinsiyetler arasında kayda değer

farklılıklar, sadece bir uygulamada tespit edilmiştir. Ancak, her cinsiyet grubunun kendi içinde, beş liderlik uygulamasının tümünde kayda değer kazanımlar olduğu gösterilmiştir. Öğrenme konusundaki somut kazanımlar, Phi Theta Kappa Liderlik Gelişim Araştırmaları kursuna katılmış olan topluluk üniversitesi öğrencilerinin genel dönüşüm becerilerinde bir artış olduğunu düşündürmekte, dolayısıyla dersin etkili olduğu yönünde bir kanıt teşkil etmektedir

C. Miller tarafından yapılan araştırma ise (2004) okul kültürü ve öğrenci liderliği üzerine odaklanmıştır. Araştırmada, orta öğrenim düzeyinde liderliğe katılımda erkek öğrencilerin eksikliği araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, 2 odak grubu yer almış, 6 görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde, 3 liderlik programı öğretmeni, 2 lider öğrenci ve 1 mezun lider öğrenci yer almıştır. Katılımcılardan, okulda mevcut olan engelleri tespit etmeleri ve liderliği artırmak için neler yapılabileceğini belirtmeleri beklenmiştir. Araştırmada, sorunun temelinde, arkadaşların baskısının, korkunun, ilgi düzeyinin, faaliyet türünün ve bilgi eksikliğinin veya örnek olacak büyüklerin olmamasının yattığı bulunmuştur. Araştırma, okulun, erkek öğrencilerin katılımı önündeki başlıca engeller olarak arkadaş grubunun önemine, faaliyetlerin türüne ve erkek yol göstericilerin veya örnek olacak erkek büyüklerin olmamasına dikkat etmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

J. Lin (2003) tarafından yürütülen bir araştırmada ise Taiwan kolejlerindeki öğrencilerin liderlik beceri gelişimleri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucu, öğrenci liderliğinin, öğrenci hayatının içsel bir parçası olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, bir liderin, grup hedefleri doğrultusunda çalışan ve takipçilerine taahhüt veren kişi olduğunu söylemişlerdir. Bu öğrenciler için, liderlik; yetki verme, anlamlılık ve hedeflere ortak bağlılık (J.A.Boccia ve R.H.Ackerman, 1997), çatışmaların demokratik çözümü (K.Bickmore, 2001) ile birlikte gelir.

C.Cynth (1997) öğrenci liderliği ve yeniden yapılanma adlı araştırmasında, öğrenci liderlerle görüşmeler yaparak kendi okul topluluklarında liderler olarak kendi tecrübelerini paylaşmalarını sağlamıştır. Öğrenciler lisede lider olarak yaşadıkları tecrübelerin, sadece hayatlarında verecekleri kararları etkilemekle kalmayıp, aynı

zamanda kararları alış şekillerini de etkilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın odak noktası öğrencilerin tecrübeleri olduğundan, soru formundaki sorular ve görüşmelerde yöneltilen sorular, öğrencilerin tecrübelerinin bir sonucu olarak liderlik hakkında oluşturdukları bilgiyi ortaya çıkaracak şekilde tasarlanmışlardır.

Öğrenci organizasyonlarında haftalık harcanan saat ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğrenci organizasyon ve kuluplerinin liderlik beceri gelişimine olumlu etki ettiği görülmektedir. F.Guido-DiBrito ve S.W.Bachelor (1988) öğrenci organizasyonlarının liderlik gelişiminde önemli bir rol oynadığını söylemiştir. Öğrenci gelişimi ile öğrenci organizasyonları arasındaki ilişki açıktır. E. T. Pascarella ve P. T. Terenzini (1991) nin gösterdiği gibi, öğrenci organizasyonlarının, öğrencinin yaşamında çok önemli gelişimsel etkiler yapma potansiyeli vardır. Bazı araştırma çalışmaları, öğrencinin öğrenci organizasyonlarına katılımı ve öğrenci organizasyonlarındaki pozisyonları kabulü artan beceri gelişimi ve kişilik gelişimi ile (C. Rainey, 1995; J. Schuh ve M. Laverty, 1983); öğrencinin tüm akademik demeyimi ile (D. L. Cooper M. A.Healy ve J. Simpson, 1994); liderlik yeteneği ve öğrenci liderleri arasındaki öğrenci gelişimi sahaları ile ilişkilidir (A.W.Astin, 1993).

D. Abrahamowicz 1988' de 550 üniversite öğrencisi üzerinde College Student Experience (CSE) ölçümünü kullanarak, (1988, s. 236) öğrenci organizasyonlarının öğrenci gelişimine önemli katkılarının olduğunu ileri sürmüştür. Araştırma bu çalışmaya katılanlardan organizasyonlara üye olanların üye olmayanlara göre kütüphane, ders ve sohbetlere önemli ölçüde daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Cinsiyet ve liderlik becerileri ile ilgili bazı araştırmalar, üniversite düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında, farklı liderlik deneyimleri (J. L. Arminio ve diğerleri, 2000), liderlik rolleri (J. K. Buckner ve M. L. Williams, 1995), ya da liderlik tutumları (D.R. Forsyth ve diğerleri, 1985, D. M Moriarty, 1994) sebebiyle farklar olduğunu göstermiştir.

Hatta, A.W.Astin (1993), ve A. Kezar ve D. M. Moriarty (2000) üniversite yılları boyunca, erkek öğrencilerin kendilerini liderlik becerileri bakımından kız öğrencilerden daha iyi değerlendirdiklerini söylemiştir. Cinsiyet farkının muhtemel sebebi, kız öğrencilerin kampüste liderlik geliştirmesinin önüne geçen çeşitli faktörler olabilir. Bu faktörler, soğuk kampüs iklimi, görünmez engeller , iyi temsil edilmeyen liderlik pozisyonları olabilir.

Ancak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olan birçok çalışma, liderlik davranışı olarak cinsiyet farkının olmadığını savunmaktadır (J.M. Kouzes ve B.Z. Posner, 1997; McGhee, 2000; B.Z.Posner ve B.Brodsky, 1994). J.M. Kouzes ve B.Z. Posner 1997 de ilköğretim öğrencileri ile yürüttükleri araştırma sonucunda öğrencilerin liderlik becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Benzer biçimde B.Z. Posner ve B. Brodsky (1994) etkili öğrenci lideri davranışlarının cinsiyete bağlı olmadığını, 239 erkek ve 389 kızdan oluşan bir grup öğrenci ile yaptığı çalışmada ortaya koymuştur.

Bulguları benzerlik gösteren diğer araştırmalar ise şu biçimde özetlenebilir:

Öğrenci liderliği üzerine yapılan geçmiş araştırmalar incelendiğinde, öğrenci liderliği programlarının, öğrenci katılımı, inisiyatif, hayal gücüne yaratıcılığı (G. H. Bevan, 1970; W.J. Furtwengler, 1991; D.E. Gullatt, 1995; F.M. Raubinger ve diğerleri, 1973) teşvik ettiği için öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Öğrenci liderleri, hedef koyma, plânlama, değerlendirme (G. H. Bevan, 1970; W.J.Furtwengler, 1991; D.E. Gullatt, 1995; B.A. Priftis, 1992; F. M. Raubinger ve diğerleri., 1973) gibi sosyal beceriler geliştirmiştir. Öğrenci liderliği fırsatları aynı zamanda, insan ilişkilerini ve iletişim becerilerini de geliştirmiştir. Öğrenciler, bağımsızlığın, sorumluluğun, olgunluğun, kendi hedeflerini koymalarına ve gerçekleştirmelerine izin verildiği zaman mümkün olduğunu hissetmişlerdir (M. A. Hepburn, 1993). Öğrenciler aynı amaç için çalıştıklarından, işbirlikçi katılım karşılıklı güven, tolerasyon ve saygı atmosferi oluşturmuştur (D.G.Carnevale, 1995). Öğrenciler ayrıca, artan katılım ve karar almayla birlikte “ben” kavramının geliştiğini bildirmişlerdir (G. H. Bevan, 1970; W. J. Furtwengler, 1991; F .M. Raubinger ve diğerleri, 1973). Araştırmacılar

(S.W.Arendt ve M .B.Gregoire, 2005; C. M. Cress, A.W.Astin, K. Zimmerman-Oster ve J.C.Burkardt, 2001; D. Pugh, 2000) liderlik eğitimine katılımın liderlik becerilerini ve davranışlarını geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, B. Pekkaya (2004), tarafından yapılan bir araştırmada arabuluculuk yoluyla çatışmalara çözüm bulma arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanmasının ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırganlık davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelediği bir çalışmada deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi vermiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim vermemiştir. Verilerin analizi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik gelişimlerinde, liderlik becerilerinde ve saldırgan davranışları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır. Öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde, deney grubundakilerin verilen eğitim sonrasında algıladıkları problem sayısında azalma olmamakla birlikte, kontrol grubundakilerin algıladıkları problem sayısında ki artışın deney grubunda görülmediği sonucuna varılmıştır.

V. Onur (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lider yetiştirme programı olarak hazırlanan, Minnesota Administrative Training Program'ı uzman denetiminde Türk kültürüne uyarlanarak etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından Trakya üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine, okul yönetimi ve denetimi dersi kapsamı içerisinde "Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı"adlı eğitim programı uygulanmıştır. 14 hafta boyunca, haftada 3 saat süren programa 40 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere 80 katılımcı dâhil olmuştur. Program sonrasında yapılan ölçümlere göre, "Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Program"ının öğrencilerin bireysel yaratıcılık düzeylerini, motivasyon ve problem çözme becerilerini, liderlik davranışını arttırdığı ve mesleki değerlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Program iletişim çatışma eğilimlerini azaltma amacı dışında, diğer tüm alt yeterlikler açısından öğrenciler tarafından olumlu algılanmıştır.

Z. Uysal (2006), tarafından yapılan bir araştırmada, çatışma çözme eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla ortaöğretim 9. sınıf düzeyindeki 15’i deney, 15’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırmada öntest- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla N. Koruklu (1998) tarafından geliştirilen “çatışma çözme davranışını belirleme ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek çatışma çözme davranışlarını saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve problem çözme (uzlaşma, işbirliği) olmak üzere iki alt ölçekle değerlendirmektedir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında deney grubundaki 15 öğrenciye 50 dk. süren ve 9 oturumdan oluşan çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÇÇDBÖ’nün problem çözme ve saldırganlık alt ölçeklerinden almış oldukları öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Karışık Ölçümler İcin İki Faktörlü Varyans Analizi (Split-Plot ANOVA) ile test edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerine göre artış olduğu görölmüştür.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneysel çalışma yöntemi araştırma desenine uygun oluşu nedeni ile seçilmiştir.

### 3.2. Denekler ve Grupların Oluşturulması

Araştırmanın deneklerini 2006-2007 eğitim öğretim yılında İzmit Özel Atafen İlköğretim okulunda yer alan 6.sınıf düzeyinde toplam 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deneklerinin yer aldığı ilköğretim okulu “elverişli örnekleme yaklaşımı” ile belirlenmiştir. Diğer bir deyişle araştırmacının görev yaptığı kurum deneysel çalışmanın yürütülmesi amacıyla uygun bulunmuştur. Daha sonra seçilen ilköğretim okulunda bulunan 6. sınıf düzeyindeki 4 şubeden 2’si seçkisiz olarak deney kapsamına alınmıştır. Son olarak deneysel çalışmanın sınırlandırıldığı 2 şube yeniden seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerle ilgili deney öncesi ölçümler aşağıda sunulmuştur.

#### 3.2.1. Deney Öncesi Ölçümlerin Analizi

Deney öncesi ölçümlere ilişkin Tablo 4’te ilk olarak deneklerin sayısı ve cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 5. Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı**

	Erkek	%	Kız	%	Toplam	%
Deney	14	70	6	30	20	40
Kontrol	20	68	9	32	29	60
Toplam	35	100	16	100	49	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi, araştırmaya toplam 49 öğrenci katılmıştır. Deney grubunun %70’ini erkekler, %30’unu ise kızlar oluşturmaktadır. Kontrol grubuna bakıldığında ise grubun, % 68’ini, erkeklerin, %32’sinin ise kızların oluşturduğu görülmektedir.

Genel yetenek düzeyleri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir ( $z=0.589$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 6 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel yetenek puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Genel Yetenek Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	N	Genel Yetenek Puanları					
		x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	48.85	8.38	1.87	47	1.06	0.29
Kontrol	29	46.34	7.89	1.47			
Toplam	49						

Tablo 6’da, deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, genel yetenek testi puanlarının, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, serbestlik derecesi, t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun genel yetenek puanlarının aritmetik ortalaması ( $x= 48.85$ ), kontrol grubunun genel yetenek puanlarının aritmetik ortalaması ise ( $x = 46.34$ ) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında genel yetenek puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(47)}=1.06$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soyut Yetenek Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	Soyut Yetenek Puanları					
		x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	47,03	5,84	1,12	48	1,421	0,162
Kontrol	29	45,43	7,11	1,48			
Toplam	49						

Tablo 7’de, deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, soyut yetenek testi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, serbestlik derecesi t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 7’ye göre deney grubunun soyut yetenek puanlarının aritmetik ortalaması ( $x=47,03$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ( $x=45,43$ )’dür. Deney ve kontrol grupları arasında soyut yetenek puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(48)}=1.421$ ,  $p>0.05$ ).

Problem çözme düzeyleri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki

grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir ( $z=0.645$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Problem Çözme son test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	n	x	Problem Çözme			t	p
			ss	sh	sd		
Deney	20	127.45	11.47	2.56	47	0.603	0.550
Kontrol	29	125.03	15.04	2.84			
Toplam	49						

Tablo 8 deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayılarını, son test puanlarının aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, standart hatasını, serbestlik derecesini, t değerini ve p değerini göstermektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(47)}=0.603$ ,  $p>0.05$ ). Deney grubunun son test puan ortalaması ( $x=127.45$ ), kontrol grubunun son test puan ortalaması ise ( $x=125.03$ )' dur.

Takım çalışması becerileri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test etmek amacıyla homojenlik testi uygulanmıştır. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüştür ( $z=0.778$ ,  $p>0.05$ ). Bu nedenle, iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Tablo 9 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin liderlik (takım çalışması) puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Takım Çalışması) Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	n	Takım Çalışması					t	p
		x	ss	sh	sd			
Deney	20	56.50	9.36	2.09	47	0.93	0.36	
Kontrol	29	58.69	7.04	1.31				
Toplam	49							

Tablo 9’da, deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, liderlik (takım çalışması) testi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, serbestlik derecesi t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 9’a göre deney grubunun liderlik puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=56.50$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ( $\bar{x}=58.69$ )’dür. Deney ve kontrol grupları arasında soyut yetenek puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(47)}=0.93$ ,  $p>0.05$ ).

Temel liderlik becerileri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test etmek amacıyla homojenlik testi uygulanmıştır. Tablo Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüştür ( $z=0.751$ ,  $p>0.05$ ). Bu nedenle, iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Tablo 10 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin liderlik (temel liderlik) puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Temel Liderlik ) Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	n	Temel Liderlik					
		x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	23.20	3.75	0.84	47	0.79	0.43
Kontrol	29	24.10	4.04	0.75			
Toplam	49						

Tablo 10’da, deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, liderlik (temel liderlik) testi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, serbestlik derecesi t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 10’a göre deney grubunun temel liderlik aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=23.20$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ( $\bar{x}=24.10$ )’dür. Deney ve kontrol grupları arasında temel liderlik puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(47)}=0.79$ ,  $p>0.05$ ).

Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüştür ( $z=0.700$ ,  $p>0.05$ ). Bu nedenle, iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Tablo 11 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin liderlik (kişisel yetenek ) puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Kişisel Yetenek )Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	n	Kişisel Yetenek					
		x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	31.90	3.75	0.84	47	0.60	0.55
Kontrol	29	32.55	3.76	0.70			
Toplam	49						

Tablo 11’de, deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, liderlik (kişisel yetenek) testi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, serbestlik derecesi t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 11’e göre deney grubunun kişisel liderlik aritmetik ortalaması ( $x=31.90$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ( $x=32.55$ )’dür. Deney ve kontrol grupları arasında kişisel yetenek puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(47)}=0.60$   $p>0.05$ ).

Toplumsal hizmet becerileri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test etmek amacıyla homojenlik testi uygulanmıştır. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüştür ( $z=1.038$ ,  $p>0.05$ ). Bu nedenle, iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Tablo 12 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin liderlik (toplumsal hizmet) puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik (Toplumsal Hizmet ) Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	n	Toplumsal Hizmet					
		x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	20.70	3.13	0.70	47	1.78	0.08
Kontrol	29	22.03	2.11	0.39			
Toplam	49						

Tablo 12’de, deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, liderlik (toplumsal hizmet) puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, serbestlik derecesi t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 12’ye göre deney grubunun toplumsal hizmet puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=20.70$ ), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ( $\bar{x}=22.03$ )’dür. Deney ve kontrol grupları arasında toplumsal hizmet puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(47)}=1.78$   $p>0.05$ ).

Tüm işlem sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bu sonuçlar adı geçen değişkenler cinsinden, deney ve kontrol gruplarının birbirleri ile eşitlendiğinin göstergesidir.

### **3.3. Deneysel İşlemler**

Araştırmanın genel amacı “biz lideriz” eğitim programının 6.sınıf öğrencilerinin liderlik rol ve davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Çalışma temel olarak üç aşamadan oluşmuştur.

İlk aşama, kapsamlı bir literatür taramasının ardından öğrencilere yönelik bir liderlik ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır.

İkinci aşama “Biz lideriz” eğitim programının geliştirilmesi ve 5 gün boyunca sürecek uygulamaları ayrıntılı biçimde içeren günlük plânların yer aldığı öğretmen kılavuzunun hazırlanması, programın oluşturulması ve öğrenci alıştırmaya kitabının hazırlanmasıdır.

Üçüncü aşama ise deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, tüm öğrencilere lider öğrenci ölçeği ve problem çözme becerisi ölçeğinin uygulanması, son testlerin yapılması şeklinde gerçekleşmiştir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken grupların genel yetenek, soyut yetenek, problem çözme becerisi, liderlik becerileri açısından eşit olmalarına dikkat edilmiştir. Bu amaçla programın başında deney ve kontrol grupları oluşturulurken çalışmanın gerçekleştirileceği okuldaki tüm 6.sınıflara ön ölçme araçları uygulanmıştır. Bahsedilen becerileri arasında fark bulunmayan öğrenci grupları deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir.

Beş gün süren program araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programa dahil edilecek öğrenciler Türkçe derslerinde yürütülen kitap okuma saatlerinde liderlik ile ilgili kitaplar okumaya yönlendirilmiştir. Böylece öğrencilerin programa dahil olmadan önce liderlik ile ilgili genel bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır.

Lider öğrenci ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından “Ölçme Araçları” kısmında ayrıntılı olarak söz edileceğinden bu kısımda sadece programın oluşturulması ve uygulanması aşamaları açıklanacaktır.

### **3.4. “Biz Lideriz” Eğitim Programının Amaçları**

Bir ülkenin insan potansiyelini oluşturan toplum, o ülkenin var olmasındaki en önemli unsurdur. Bu nedenle toplumun hangi niteliklere sahip bireylerden oluştuğu da önemlidir. Bir ülkenin insan kaynağını oluşturan toplumun istenilen nitelikte ki bireylere sahip olması için çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenmekte ve uygulamaktadır. “Eğitim etkinliklerinin, bireyleri, henüz küçük yaşlardayken istenilen nitelikleri kazanmaları yönünde desteklenmesi” görüşü özellikle günümüz koşullarında son derece önemlidir.

Bu doğrultuda liderlik becerileri eğitimciler açısından da giderek önem kazanmaktadır Burada esas soru çocuklara liderlik becerilerini nasıl etkili bir biçimde öğreteceğimizeyizdir.

Bu düşünceden yola çıkarak programın amacı liderlik yeteneği üstün olan çocukları tespit etmek değil, aynı zamanda her bir çocuğun liderlik becerilerini ve tutumlarını kazanarak bu potansiyeli en üst düzeye ulaştırabilmektir. Programın genel amaçları aşağıda belirtilmektedir:

- ❖ Programa katılan her bir öğrencinin kendi liderlik potansiyelini keşfetmesini sağlamak,
- ❖ Öğrencilere hayatlarının her alanında sorumlu davranış sergilemelerini sağlayacak liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- ❖ Günümüzün ve geleceğin küreselleşen dünyasında, karşılıklarına çıkabilecek her türlü zorlukla başa çıkmaya hazır, liderlik becerisine sahip vatandaşlar yetiştirmek.

“Biz lideriz” eğitim programı, öğrencileri beş temel boyut üzerinde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutlar incelenen liderlik programları ve literatur taraması sonucu uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Bunlar:

1. Temel liderlik,
2. Kişisel yetenek,
3. Problem çözme,
4. Takım Çalışması,
5. Toplumsal hizmet’ tir.

Her bir boyut içerisinde kazandırılması amaçlanan beceriler ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Kuşkusuz liderlik becerilerini sınırlandırmak mümkün değildir. Ancak incelenen liderlik programları doğrultusunda araştırmacı tarafından önemle kazandırılması gereken alt başlıklar seçilmiştir. Programda her bir alt boyut için 1 saat ayrılmıştır ve toplam 26 ders saati (5gün) uygulaması öngörülmüştür.

<b>TEMEL LİDERLİK BECERİLERİ ALT BOYUTLARI</b>	<b>KİŞİSEL YETENEK LİDERLİK ALT BOYUTLARI</b>	<b>PROBLEM ÇÖZME LİDERLİK BECERİLERİ ALT BOYUTLARI</b>	<b>TAKIM ÇALIŞMASI LİDERLİK BECERİLERİ ALT BOYUTLARI</b>	<b>TOPLUMSAL HİZMET LİDERLİK ALT BOYUTLARI</b>
Liderliğin anlamını açıklama	Kendine güven	Problemi fark edebilme	İşbirliği	Başkalarının ihtiyaçlarını görebilme
Çeşitli liderlik stillerini tanımlama	Güçlü-zayıf yönlerini fark edebilme	Farklı çözüm yolları görebilme	Etkin Dinleme	Çevreye karşı duyarlılık
Kendi liderlik stilini tanımlama	Eleştiriye açık olma	Problem çözme tekniklerini uygulayabilme	İletişim Becerisi	Sorumluluk alma
Vizyon sahibi olma	Sabırlı davranabilme	Karar verme-uygulama	Takım Misyonuna Sahip Olma	Etik duygusuna sahip olma
Liderliğin önemini kavrama	Merak ve öğrenme güdüsü		Zaman Yönetimi	Toplum değerlerinin farkında olma
				Gönüllük bilinci
				Demokrasi ve haklarla ilgili kavramlarını içselleştirebilme

1. Her bir ders saati,
2. Bilgi kazanalım,
3. Düşünelim- paylaşalım,

4. Yazalım,
5. Yapalım, adlı bölümlere ayrılmıştır

### **3.4.1. Program Kitapları**

Programın belli başlı iki kitabı bulunmaktadır. Bunlar öğretmen kılavuz kitabı ile öğrenci alıştırmaları kitaplarıdır.

Öğretmen için hazırlanan kılavuz kitapta, programı yürütmek için 26 ders saatini içeren plânlar ile yürütülecek etkinlikler detaylı biçimde bulunmaktadır. Her bir ders saati bir alt hedefi temel almaktadır. Öğretmen rehber kitabında tüm etkinliklerin, nasıl başlayıp sona ereceği, etkinlikler sırasında ne gibi tartışma sorularının sorulabileceği, etkinlik süreleri gibi tüm detaylar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Öğretmen rehber kitabının ayrıntılı biçimde hazırlanmasındaki amaç hata riskini en aza indirmektir. Ancak öğretmen sınıfın yapısına göre etkinliklerde ve uygulama şekillerinde değişiklikler yapabilir.

Programın ikinci temel kitabı öğrenci alıştırmaları kitabıdır. Alıştırma kitabı, öğrencilere programda kazanılanları tekrar etme fırsatı vermesi ve bireysel olarak doldurulan alıştırmaların daha sonra grupta paylaşımını sağlaması açısından önemlidir.

Öğrenci alıştırmaları kitabı, öğretmenin rehberliğinde program uygulama saatlerinde öğrenciler tarafından doldurulmaktadır. Konular öğretmen rehber kılavuzu ile ortak gitmektedir. Öğretmen her öğrencinin yaptığı alıştırmaları diğer arkadaşları ile paylaşmalarına fırsat verir.

### **3.4.2. Programın Uygulanması**

“Biz Lideriz “ eğitim programı beş gün boyunca yirmi altı ders saati süre ile şubat tatilinin ilk haftası uygulanmıştır. Uygulama 29.01.2007’de başlamış ve 02.02.2007 tarihinde sona ermiştir. Programa başlarken programa dâhil edilmesi plânlanan öğrenci velilerine program içeriği ve amaçları hakkında yazılı bilgi aktarılmıştır.

Uygulama beş gün boyunca hafta içi hergün saat 10.00-15.00 saatleri arasında İzmit Özel Atafen Koleji toplantı ve gösteri salonunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları etkinliklerin sergilenmesi için okulda bir liderlik panosu hazırlanmıştır. Eğitim süresince hazırlanan etkinlikler öğrenciler tarafından her gün düzenli olarak

panoya yerleştirilmiştir.

Eğitim sürecinde gün sonlarında öğrencilere liderlik öğelerini içeren bir film izletilmiştir. Uygulama video görüntüleri ve fotoğraf çekimleri ile belgelenmiştir. Ek 5'te bir ders saati ile ilgili örnek uygulama aktarılmıştır.

### **3.5. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada; genel yetenek testi soyut yetenek testi, problem çözme ölçeği ve liderlik ölçeği, açık uçlu sorular olmak üzere beş değişik ölçme aracı kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçları ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

#### **3.5.1. Ölçme Araçları**

*Genel Yetenek Testi:* Öğrencilerin genel yetenekleri arasında fark olup olmadığını ölçmek amacıyla Yard. Doç. Dr. Canan Savran tarafından geliştirilen genel yetenek testi uygulanmıştır. Toplam 75 sorudan oluşan testin güvenilirliği  $\alpha=0,898$ 'dir .

*Soyut Yetenek Testi:* Öğrencilerin soyut yetenekleri arasında fark olup olmadığını ölçmek amacıyla Raven Progresif Matris Testi uygulanmıştır. J.C. Raven tarafından geliştirilen test, Ferhad Goraşi tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 60 maddeden oluşan testin A, B, C, D ve E harfleriyle işaretlenmiş 5 bölümü vardır. Bunlar bireyin, ilk bakışta anlamsız gibi görülen şekilleri sezme, aralarındaki ilişkileri kavramak ve bu ilişkilere dayanarak noksan şekli tamamlamak yeteneğini ölçmektedir (N. Öner,1997,s.150).

*Problem Çözme Envanteri:* P. P. Heppner ve C. H. Petersen (1982) tarafından geliştirilen problem çözme envanteri bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçer nitelikte olup, S. Taylan (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 35 maddeden oluşan envanter 1-6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Envanteri geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Her madde için bireylere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Bu maddelere katılma derecelerini belirleyen seçenekler "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle davranırım", "Sık sık böyle davranırım", "Ender olarak böyle davranırım" ve "Hiçbir zaman böyle davranmam" şeklindedir.

Değerlendirme esnasında üç madde puanlama dışı bırakılırken arda kalan ifadeler olumlu veya olumsuz yargı belirtmelerine göre 1-6 arasında puanlanır. Toplam puan limiti 32-192 arasındır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

*Açık uçlu sorular:* “Biz lideriz” eğitim programını tamamladıktan hemen sonra katılımcılara yazılı olarak cevaplamaları için beş adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soruların amacı, öğrencilerin liderlik ölçeğinden elde edilen verilerle ilgili daha derinlemesine fikir edinmek ve liderlik eğitim programında yer alan etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışmanın nicel verilerin yanı sıra nitel olarak değerlendirilebilmesi için program hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından kapsamlı bir soru listesi, hazırlanmıştır. Nitel değerlendirme süreci için öğrenciler alfabetik sıraya göre kodlanmıştır.

*Lider Öğrenci Ölçeği:* Bu araştırmanın amacına uygun olarak 6. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerini ölçebilecek Türkçe’ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve araştırmamızın doğasına uygun bir başka ölçek bulunmadığından araştırmacı tarafından 5’li likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan sorulara öğrencilerin "kesinlikle katılmıyorum" dan "kesinlikle katılıyorum" a varan bir skalada cevap vermesini sağlamaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplam 32 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmuştur. Bunlar temel liderlik (7 madde), kişisel yetenek (8 madde), takım çalışması (11 madde), toplumsal hizmet (6 madde), alt ölçekleridir.

### **3.5.2. Lider Öğrenci Ölçeğinin Geliştirilmesi**

#### **3.5.2.1. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması**

Test hazırlamanın ilk aşaması, bu test “niçin geliştiriliyor?”, “neyi ölçecek?” türünden sorulara cevap aranacak bir plânın geliştirilmesidir (N. Öner,1997,s.21). Plânın temel amacı belirli olguları (davranış, kavram, gibi.) ölçecek ya da yordayacak test maddelerinin geliştirilmesinde yardımcı olacak bir taslağı ortaya çıkartmaktır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecine madde havuzu oluşturularak devam edilmiştir. Burada testin ölçmeyi amaçladığı boyutlara uygun maddeler hazırlanmıştır.

63 madde bir pilot çalışma ile 90 öğrenciye uygulanarak toplanan verilerle madde analizi gerçekleştirilmiştir. 90 kişiye uygulanan ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının iç güvenirlik kat sayıları Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek 38 kişilik bir öğrenci grubuna bir hafta arayla uygulanarak, elde edilen verilerle test-tekrar test analizleri gerçekleştirilmesi ve böylece ölçeğin süreklilik katsayısı (zamana karşı dayanıklılığı) saptanmıştır ( $r=0.77$ ,  $p<0.01$ ).

### **3.5.2.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması**

Yapılan madde toplam ve madde ayırtedicilik analizi sonuçlarına göre, ölçeğin 4 boyutu oluşmuştur. Ortaya çıkan dört boyut maddelerinin her biri literatür sonuçları ile karşılaştırılmış ve belli bir boyutta yer alması gereken ancak literatür karşılaştırmasında uyum göstermeyen sorular değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Faktörlerin tanımladığı alt boyutlar ve madde sayıları aşağıdaki gibidir:

Faktör 1. Temel Liderlik- 7 madde,

Faktör 2. Kişisel yetenek-8 madde,

Faktör 3. Takım Çalışması-11 madde,

Faktör 4. Toplumsal Hizmet-6 madde.

Aşağıda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin yürütülmüş olan çalışmalar aktarılmıştır.

### **3.5.3. Lider Öğrenci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

#### **3.5.3.1. Güvenirliğe İlişkin Bulgular**

Tablo 13 lider öğrenci ölçeğinin genel test toplam ve test maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

**Tablo 13. Genel Test Toplam ve Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri**

Sorular	n	Aritmetik Ortalama	Standart sapma	Sorular	n	Aritmetik Ortalama	Standart sapma
M1	90	4,5667	,5619	M30	90	4,2778	,8615
M2	90	4,4667	,6395	M31	90	4,2889	,9743
M3	90	4,3000	,8925	M32	90	3,8889	1,1162
M4	90	4,3333	,8741	M33	90	4,2111	,9656
M5	90	4,8000	,4788	M34	90	4,3667	,9534
M6	90	4,0444	,8730	M35	90	3,8556	1,1762
M7	90	4,3889	,8830	M36	90	3,8889	1,0752
M8	90	4,4111	,9932	M37	90	4,6000	,7313
M9	90	4,0333	,9767	M38	90	4,3333	,9362
M10	90	3,7333	1,0684	M39	90	4,4889	,8244
M11	90	4,2556	1,0553	M40	90	4,4111	,8196
M12	90	4,3556	,9033	M41	90	4,2889	,9858
M13	90	4,3111	,8298	M42	90	4,0000	1,1804
M14	90	4,3111	,9319	M43	90	4,4556	,8368
M15	90	4,4444	,7948	M44	90	4,4667	,7818
M16	90	4,6111	,6819	M45	90	4,3556	,9635
M17	90	4,0111	1,0652	M46	90	4,2333	1,0283
M18	90	4,3000	,9295	M47	90	4,6556	,6896
M19	90	4,5444	,7955	M48	90	4,0111	1,0861
M20	90	4,4111	,7628	M49	90	4,6111	,7889
M21	90	4,3111	,9674	M50	90	4,4778	,8104
M22	90	4,2778	,9365	M51	90	4,1111	1,0434
M23	90	4,2000	1,1338	M52	90	3,5444	1,3422
M24	90	3,8778	1,1882	M53	90	4,7444	,5097
M25	90	4,3556	,9751	M54	90	4,1889	1,1005
M26	90	4,1111	,8798	M55	90	4,0667	1,0893
M27	90	4,3444	,7955	M56	90	4,3444	,9500
M28	90	4,1000	1,0499	M57	90	4,2667	,9921
M29	90	3,6667	1,1016	M58	90	4,4000	,9692
				M59	90	4,5444	,7955
				M60	90	4,3667	,8925
				M61	90	4,4444	,8495
				M62	90	4,1667	1,1243
				M63	90	3,9000	1,2366
				<b>Toplam</b>	90	114,1556	16,307

Test maddelerinin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, 5. maddenin en yüksek ( $x=4,80$ ), 29. maddenin en düşük ( $x=3,66$ ) aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık değerlerini belirlemek amacıyla Özel İzmit Atafen İlköğretim okulunda 6.sınıflardan 38 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek bir hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. İki ayrı uygulama puanları arasında pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14 . Lider Öğrenci Ölçeğinde Yer alan Maddeler ile İlgili****Test Tekrar Test Sonuçları (Devamlılık Katsayısı)**

N	Tekrar Soruları	r	p	Tekrar Soruları	r	p	Tekrar Soruları
38	1&1	,495	,002	22&22	,455	,004	43&43
38	2&2	,583	,000	23&23	,477	,002	44&44
38	3&3	,579	,000	24&24	,692	,000	45&45
38	4&4	,559	,000	25&25	,616	,000	46&46
38	5&5	,566	,000	26&26	,477	,002	47&47
38	6&6	,775	,000	27&27	,266	,107	48&48
38	7&7	,835	,000	28&28	,606	,000	49&49
38	8&8	,668	,000	29&29	,584	,000	50&50
38	9&9	,558	,000	30&30	,167	,316	51&51
38	10&10	,318	,052	31&31	,161	,335	52&52
38	11&11	,519	,001	32&32	,397	,014	53&53
38	12&12	,553	,000	33&33	,397	,014	54&54
38	13&13	,625	,000	34&34	,773	,000	55&55
38	14&14	,448	,005	35&35	,400	,013	56&56
38	15&15	,373	,021	36&36	,447	,005	57&57
38	16&16	,701	,000	37&37	,561	,000	58&58
38	17&17	,450	,005	38&38	,489	,002	59&59
38	18&18	,205	,216	39&39	,186	,263	60&60
38	19&19	,495	,002	40&40	,288	,079	61&61
38	20&20	,285	,083	41&41	,416	,009	62&62
38	21&21	,721	,000	42&42	,477	,002	63&63
38					0.773	.001	<b>Toplam</b>

Tablo 14’te hem madde hem de toplam puan bazında korelasyon katsayıları görülmektedir. Buna göre toplam puan için korelasyon katsayısı 0,773 ( $p<0.01$ ) olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre her iki uygulama arasında tutarlılık olduğuna karar verilmiştir. Madde toplam işleminde her bir madde için hesaplanan korelasyon katsayısının en az 0.20 olması beklenmektedir (E.Tavşancıl, 2002, s.148-149). Ancak bazı maddelerin korelasyon katsayısının 0,20 değerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması (madde 30  $r = 1.67$ , madde 31  $r = 1.61$  ve madde 39  $r = 1.86$ ) ile aynı grup üzerinde farklı zamanlar içinde uygulanmasından elde edilen korelasyonların iç tutarlılık değeri olarak yeter düzeyde olduğu söylenebilir.

Lider öğrenci ölçeği ile ilgili güvenilirlik ve geçerlilik çalışması için, İzmit Özel Atafen ilköğretim okulundaki 7.sınıf öğrencilerinden 90 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruptan elde edilen verilere dayalı olarak ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Tablo 15 lider öğrenci ölçeği genel toplam için iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir.

**Tablo 15. Lider Öğrenci Ölçeği Genel Toplam İçin İç Tutarlılık Katsayıları**

N	İç Tutarlılık Tekniği		
	Cronbach alfa	Spearman	Guttman
90	0,9494	0,9342	0,9212

Tablo15’de görüldüğü gibi 90 öğrencinin uygulama sonuçları üzerinde Cronbach Alpha, Spearman ve Guttman teknikleri iç tutarlılık katsayıları uygulanmıştır. Çizelge’de görüldüğü gibi en yüksek güvenilirlik Cronbach Alfa tekniğinde (0,9494) , en düşük güvenilirlik ise Guttman tekniğinde (0,9212) elde edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin ortalama %93 güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 16. Lider Öğrenci Ölçeği Toplam İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
M1	90	,582	p<,01	,569	p<,01	5,798	46	p<,01
M2	90	,404	p<,01	,385	p<,01	3,776	46	p<,01
M3	90	,237	p<,05	,207	p<,05	2,421	46	p<,05
M 4	90	,299	p<,01	,271	p<,01	3,800	46	p<,01
M 5	90	,434	p<,01	,420	p<,01	4,033	46	p<,01
M 6	90	,483	p<,01	,459	p<,01	3,972	46	p<,01
M 7	90	,426	p<,01	,401	p<,01	3,511	46	p<,01
M 8	90	,419	p<,01	,390	p<,01	2,779	46	p<,01
M 9	90	,365	p<,01	,335	p<,01	3,999	46	p<,01
M 10	90	,495	p<,01	,466	p<,01	5,110	46	p<,01
M 11	90	,332	p<,01	,299	p<,01	3,687	46	p<,01
M 12	90	,602	p<,01	,581	p<,01	5,919	46	p<,01
M 13	90	,386	p<,01	,361	p<,01	4,807	46	p<,01
M 14	90	,313	p<,01	,283	p<,01	2,816	46	p<,01
M 15	90	,448	p<,01	,426	p<,01	3,484	46	p<,01
M 16	90	,363	p<,01	,342	p<,01	2,950	46	p<,01
M 17	90	,479	p<,01	,449	p<,01	4,037	46	p<,01
M 18	90	,511	p<,01	,487	p<,01	5,000	46	p<,01
M 19	90	,663	p<,01	,647	p<,01	5,363	46	p<,01
M 20	90	,483	p<,01	,462	p<,01	4,600	46	p<,01
M 21	90	,393	p<,01	,364	p<,01	2,799	46	p<,01
M 22	90	,459	p<,01	,433	p<,01	5,187	46	p<,01
M 23	90	,638	p<,01	,614	p<,01	4,467	46	p<,01
M 24	90	,343	p<,01	,306	p<,01	2,212	46	p<,01
M 25	90	,369	p<,01	,339	p<,01	3,662	46	p<,01
M 26	90	,467	p<,01	,442	p<,01	5,219	46	p<,01

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
M27	90	,482	p<,01	,460	p<,01	4,462	46	p<,01
M28	90	,579	p<,01	,554	p<,01	5,039	46	p<,01
M29	90	,375	p<,01	,342	p<,01	3,633	46	p<,01
M30	90	,447	p<,01	,422	p<,01	4,877	46	p<,01
M31	90	,378	p<,01	,349	p<,01	3,094	46	p<,01
M32	90	,546	p<,01	,517	p<,01	4,984	46	p<,01
M33	90	,619	p<,01	,598	p<,01	6,585	46	p<,01
M34	90	,595	p<,01	,573	p<,01	4,577	46	p<,01
M35	90	,522	p<,01	,491	p<,01	4,842	46	p<,01
M36	90	,655	p<,01	,633	p<,01	6,150	46	p<,01
M37	90	,387	p<,01	,365	p<,01	4,338	46	p<,01
M38	90	,594	p<,01	,572	p<,01	4,290	46	p<,01
M39	90	,660	p<,01	,643	p<,01	5,187	46	p<,01
M40	90	,706	p<,01	,691	p<,01	7,484	46	p<,01
M41	90	,543	p<,01	,518	p<,01	5,327	46	p<,01
M42	90	,607	p<,01	,580	p<,01	5,206	46	p<,01
M43	90	,681	p<,01	,665	p<,01	5,116	46	p<,01
M44	90	,393	p<,01	,370	p<,01	3,830	46	p<,01
M45	90	,347	p<,01	,317	p<,01	2,632	46	p<,01
M46	90	,693	p<,01	,673	p<,01	5,706	46	p<,01
M47	90	,508	p<,01	,490	p<,01	3,715	46	p<,01
M48	90	,414	p<,01	,382	p<,01	4,612	46	p<,01
M49	90	,427	p<,01	,404	p<,01	2,856	46	p<,01
M50	90	,335	p<,01	,310	p<,01	3,633	46	p<,01
M51	90	,628	p<,01	,605	p<,01	4,872	46	p<,01
M52	90	,387	p<,01	,346	p<,01	3,018	46	p<,01
M53	90	,580	p<,01	,568	p<,01	5,560	46	p<,01
M54	90	,681	p<,01	,659	p<,01	6,962	46	p<,01
M55	90	,649	p<,01	,626	p<,01	5,357	46	p<,01
M56	90	,483	p<,01	,457	p<,01	3,677	46	p<,01
M57	90	,658	p<,01	,637	p<,01	6,724	46	p<,01
M58	90	,658	p<,01	,638	p<,01	5,354	46	p<,01
M59	90	,387	p<,01	,363	p<,01	2,429	46	p<,01
M60	90	,596	p<,01	,575	p<,01	5,219	46	p<,01
M61	90	,693	p<,01	,677	p<,01	6,241	46	p<,01
M62	90	,483	p<,01	,452	p<,01	3,609	46	p<,01
M63	90	,587	p<,01	,558	p<,01	5,816	46	p<,01

Tablo 16’da lider öğrenci ölçeği toplam için madde analiz işlem sonuçları verilmiştir. Üç tür madde analiz işlemi yapılmıştır. Birincisi her bir sorunun toplam puan korelasyonlarının bulunmasıdır (madde toplam). İkinci işlem ise her bir sorunun değerinin toplam puandan çıkarılması sonucunda elde edilen kalan ile madde arasında korelasyon bulunmasıdır (madde kalan). Üçüncü işlem ise ayırt ediciliktir. Testin toplamından en yüksek puan alan denekten itibaren bütün puanlar sıraya dizilir. Yüksek puan alan %27’lik grup ile, düşük puan alan %27’lik grubun her bir soru için aritmetik ortalaması arasındaki fark incelenmiştir. Bu işlem

sonucunda en az 0.05 düzeyinde anlamlılık gösteren maddeler, ayırt edici olarak kabul edilmiştir. Tablo 16’da görüldüğü gibi 3. madde hariç tüm maddeler 0.01 derecesinde ayırt edicilik özelliğine sahiptir. 3. madde ise 0.05 derecesinde ayırt edicilik özelliğine sahiptir. Yukarıda sunulmuş olan geçerlik ve güvenirlik düzeylerine yönelik tüm istatistiksel işlem sonuçları, lider öğrenci ölçeğinin istatistiksel açıdan araştırmada kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 17. Lider Öğrenci Ölçeği Takım çalışması**

**Alt Ölçeği Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve standart sapma değerleri**

Madde No	n	Aritmetik Ortalama (x)	Standart Sapma (ss)
M6	90	4,0444	,8730
M12	90	4,3556	,9033
M15	90	4,4444	,7948
M17	90	4,0111	1,0652
M18	90	4,3000	,9295
M19	90	4,5444	,7955
M20	90	4,4111	,7628
M23	90	4,2000	1,1338
M27	90	4,3444	,7955
M28	90	4,1000	1,0499
M29	90	3,6667	1,1016
M34	90	4,3667	,9534
M36	90	3,8889	1,0752
M38	90	4,3333	,9362
M39	90	4,4889	,8244
M42	90	4,0000	1,1804
M45	90	4,3556	,9635
M46	90	4,2333	1,0283
M51	90	4,1111	1,0434
M55	90	4,0667	1,0893
M56	90	4,3444	,9500
M57	90	4,2667	,9921
M58	90	4,4000	,9692
M60	90	4,3667	,8925
M61	90	4,4444	,8495
M62	90	4,1667	1,1243
M63	90	3,9000	1,2366
Toplam	90	114.15	26.31

Tablo 17’ de lider öğrenci ölçeği takım çalışması ölçeği test maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tüm maddelerin aritmetik ortalamaları 4’ün üzerindeyken sadece 29. ve 63. maddenin aritmetik ortalaması 4’ün altındadır. Çalışma grubunun ortalaması 114.15 olmuştur.

**Tablo 18. Lider Öğrenci Ölçeği Takım çalışması  
Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
M6	90	,565	p<,01	,5265	p<,01	5,062	46	p<,01
M12	90	,656	p<,01	,6227	p<,01	5,260	46	p<,01
M15	90	,444	p<,01	,4032	p<,01	3,894	46	p<,01
M17	90	,535	p<,01	,4864	p<,01	4,657	46	p<,01
M18	90	,492	p<,01	,4470	p<,01	5,119	46	p<,01
M19	90	,744	p<,01	,7213	p<,01	5,800	46	p<,01
M20	90	,506	p<,01	,4700	p<,01	3,815	46	p<,01
M23	90	,751	p<,01	,7178	p<,01	5,519	46	p<,01
M27	90	,499	p<,01	,4611	p<,01	4,804	46	p<,01
M28	90	,640	p<,01	,5991	p<,01	5,314	46	p<,01
M29	90	,515	p<,01	,4629	p<,01	4,496	46	p<,01
M34	90	,645	p<,01	,6084	p<,01	4,841	46	p<,01
M36	90	,739	p<,01	,7063	p<,01	6,570	46	p<,01
M38	90	,684	p<,01	,6516	p<,01	5,255	46	p<,01
M39	90	,756	p<,01	,7336	p<,01	5,187	46	p<,01
M42	90	,562	p<,01	,5089	p<,01	5,986	46	p<,01
M45	90	,456	p<,01	,4076	p<,01	3,261	46	p<,01
M46	90	,719	p<,01	,6862	p<,01	6,104	46	p<,01
M51	90	,649	p<,01	,6100	p<,01	5,999	46	p<,01
M55	90	,645	p<,01	,6036	p<,01	5,357	46	p<,01
M56	90	,472	p<,01	,4244	p<,01	3,995	46	p<,01
M57	90	,725	p<,01	,6936	p<,01	5,422	46	p<,01
M58	90	,755	p<,01	,7279	p<,01	5,228	46	p<,01
M60	90	,644	p<,01	,6099	p<,01	5,150	46	p<,01
M61	90	,668	p<,01	,6378	p<,01	5,956	46	p<,01
M62	90	,597	p<,01	,5495	p<,01	4,912	46	p<,01
M63	90	,623	p<,01	,5727	p<,01	7,631	46	p<,01

Tablo 18’de lider öğrenci ölçeği takım çalışması alt ölçeği için madde analiz işlem sonuçları verilmiştir. Üç tür madde analiz işlemi yapılmıştır. Birincisi her bir sorunun toplam puan korelasyonlarının bulunmasıdır (madde toplam). İkinci işlem ise her bir sorunun değerinin toplam puandan çıkarılması sonucunda elde edilen kalan ile madde arasında korelasyon bulunmasıdır (madde kalan). Üçüncü işlem ise ayırt ediciliktir. Testin toplamından en yüksek puan alan denekten itibaren bütün puanlar sıraya dizilir. Yüksek puan alan %27’lik grup ile, düşük puan alan %27’lik grubun her bir soru için aritmetik ortalaması arasındaki fark incelenmiştir.

Bu işlem sonucunda en az 0.05 düzeyinde anlamlılık gösteren maddeler, ayırt edici olarak kabul edilmiştir. Tablo 18 incelendiğinde, tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu sonuçla tüm maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenbilir.

Tablo 19 lider öğrenci ölçeği takım çalışması alt ölçeği için iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir

**Tablo 19. Lider Öğrenci Ölçeği Takım Çalışması  
Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları**

İç Tutarlılık Tekniği			
n	Cronbach alfa	Spearman	Guttman
90	0,9367	0,9324	0,9325

Tablo 19’da görüldüğü gibi en yüksek güvenilirlik Cronbach Alfa tekniğinde (0,9367) , en düşük güvenilirlik ise Spearman tekniğinde (0,9324) elde edilmiştir. Bu sonuçlar takım çalışması alt ölçeğinin ortalama %93 güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 20. Lider Öğrenci Ölçeği Toplumsal Hizmet Alt Ölçeği  
ve Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama  
ve Standart Sapma Değerleri**

Madde No	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
M1	90	4,5667	,5619
M2	90	4,4667	,6395
M3	90	4,3000	,8925
M5	90	4,8000	,4788
M7	90	4,3889	,8830
M11	90	4,2556	1,0553
M30	90	4,2778	,8615
M32	90	3,8889	1,1162
M40	90	4,4111	,8196
M41	90	4,2889	,9858
M43	90	4,4556	,8368
M44	90	4,4667	,7818
M47	90	4,6556	,6896
M59	90	4,5444	,7955
<b>Toplam</b>	90	61.76	11.39

Tablo 20’de lider öğrenci ölçeği toplumsal hizmet alt ölçeği ve test maddelerinin aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri verilmiştir. Tüm maddelerin aritmetik ortalamaları 4’ün üzerindeyken sadece 32. maddenin aritmetik ortalaması ( $x=3.88$ ) 4’ün altındadır.

Tablo 21 lider öğrenci ölçeği toplumsal hizmet alt ölçeği için iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir.

**Tablo 21. Lider Öğrenci Ölçeği Toplumsal Hizmet Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları**

İç Tutarlılık Tekniği			
N	Cronbach alfa	Spearman	Guttman
90	0,8468	0,8292	0,8292

Tablo 21’de görüldüğü gibi en yüksek güvenilirlik Cronbach Alfa tekniğinde (0,8468) , en düşük güvenilirlik ise Spearman ve Guttman tekniklerinde (0,8292) elde edilmiştir. Bu sonuçlar toplumsal hizmet alt ölçeğinin ortalama %83 güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 22. Lider Öğrenci Ölçeği Toplumsal Hizmet Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
M1	90	,656	p<,01	,6041	p<,01	9,592	46	p<,01
M2	90	,482	p<,01	,4041	p<,01	4,562	46	p<,01
M3	90	,515	p<,01	,4069	p<,01	3,413	46	p<,01
M5	90	,592	p<,01	,5424	p<,01	3,984	46	p<,01
M7	90	,573	p<,01	,4743	p<,01	3,740	46	p<,01
M11	90	,495	p<,01	,3632	p<,01	4,328	46	p<,01
M30	90	,455	p<,01	,3445	p<,01	5,040	46	p<,01
M32	90	,585	p<,01	,4596	p<,01	5,798	46	p<,01
M40	90	,740	p<,01	,6768	p<,01	7,452	46	p<,01
M41	90	,660	p<,01	,5645	p<,01	6,224	46	p<,01
M43	90	,745	p<,01	,6808	p<,01	6,488	46	p<,01
M44	90	,537	p<,01	,4468	p<,01	6,355	46	p<,01
M47	90	,669	p<,01	,6068	p<,01	4,918	46	p<,01
M59	90	,605	p<,01	,5215	p<,01	3,943	46	p<,01

Tablo 22’de lider öğrenci ölçeği takım çalışması alt ölçeği için madde analiz işlem sonuçları verilmiştir. Tablo takım çalışması alt ölçeğine dahil olan tüm maddeler için, madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik değerlerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu sonuçla tüm maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 23. Lider Öğrenci Ölçeği Kişisel Yetenek Alt Ölçeği Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde No	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
M14	90	4,3111	,9319
M16	90	4,6111	,6819
M21	90	4,3111	,9674
M24	90	3,8778	1,1882
M25	90	4,3556	,9751
M31	90	4,2889	,9743
M37	90	4,6000	,7313
M49	90	4,6111	,7889
M50	90	4,4778	,8104
M52	90	3,5444	1,3422
M53	90	4,7444	,5097
<b>Toplam</b>	90	47.73	9.90

Tablo 23’de lider öğrenci ölçeği kişisel yetenek alt ölçeği ve test maddelerinin aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri verilmiştir. Madde 24 ve 52 dışındaki tüm maddelerin aritmetik ortalaması 4’ün üzerindedir.

**Tablo 24. Lider Öğrenci Ölçeği Kişisel Yetenek Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları**

N	İç Tutarlılık Tekniği		
	Cronbach alfa	Spearman	Guttman
90	0,7511	0,7265	0,7278

Tablo 24 lider öğrenci ölçeği kişisel yetenek alt ölçeği için iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir. Tablo 24’te görüldüğü gibi en yüksek güvenilirlik Cronbach Alfa tekniğinde (0,7511) , en düşük güvenilirlik ise Spearman tekniğinde (0,7265) elde edilmiştir. Bu sonuçlar kişisel yetenek alt ölçeğinin ortalama %73 güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 25. Lider Öğrenci Ölçeği Kişisel Yetenek Alt Ölçeği İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
M14	90	,522	p<,01	,3810	p<,01	3,845	46	p<,01
M16	90	,512	p<,01	,4108	p<,01	3,314	46	p<,01
M21	90	,592	p<,01	,4581	p<,01	5,127	46	p<,01
M24	90	,572	p<,01	,3961	p<,01	4,224	46	p<,01
M25	90	,446	p<,01	,2867	p<,01	5,182	46	p<,01
M31	90	,579	p<,01	,4404	p<,01	4,113	46	p<,01
M37	90	,449	p<,01	,3320	p<,01	5,171	46	p<,01
M49	90	,659	p<,01	,5647	p<,01	4,846	46	p<,01
M50	90	,580	p<,01	,4683	p<,01	6,737	46	p<,01
M52	90	,537	p<,01	,3259	p<,01	5,639	46	p<,01
M53	90	,658	p<,01	,5994	p<,01	5,438	46	p<,01

Tablo 25’de lider öğrenci ölçeği kişisel yetenek alt ölçeği için madde analiz işlem sonuçları verilmiştir. Tablo takım çalışması alt ölçeğine dahil olan tüm maddeler için, madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik değerlerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu sonuçla tüm maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 26. Lider Öğrenci Ölçeği Temel Liderlik Alt Ölçeği Test Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde No	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
M4	90	4,3333	,8741
M8	90	4,4111	,9932
M9	90	4,0333	,9767
M10	90	3,7333	1,0684
M13	90	4,3111	,8298
M22	90	4,2778	,9365
M26	90	4,1111	,8798
M33	90	4,2111	,9656
M35	90	3,8556	1,1762
M48	90	4,0111	1,0861
M54	90	4,1889	1,1005
<b>Toplam</b>	90	45.47	10.88

Tablo 26 lider öğrenci ölçeği temel liderlik alt ölçeği ve test maddelerinin aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerlerini göstermektedir. Çalışma grubunun ortalaması 45.47’dir

Tablo 27 lider öğrenci ölçeği temel liderlik ölçeği için iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir.

**Tablo 27. Lider Öğrenci Ölçeği Temel Liderlik  
Alt Ölçeği İçin İç Tutarlılık Katsayıları**

N	İç Tutarlılık Tekniği		
	Cronbach alfa	Spearman	Guttman
90	0,8407	0,8207	0,8217

Tablo' 27de görüldüğü gibi en yüksek güvenilirlik Cronbach Alfa tekniğinde (0,8407) , en düşük güvenilirlik ise Spearman tekniğinde (0,8207) elde edilmiştir. Bu sonuçlar temel liderlik alt ölçeğinin ortalama %83 güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 28. Lider Öğrenci Ölçeği Temel liderlik Alt Ölçeği  
İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları**

Madde No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırt edicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
M4	90	,389	p<,01	,2719	p<,01	3,809	46	p<,01
M 8	90	,475	p<,01	,3499	p<,01	5,008	46	p<,01
M9	90	,598	p<,01	,4936	p<,01	6,330	46	p<,01
M10	90	,770	p<,01	,6922	p<,01	7,772	46	p<,01
M13	90	,557	p<,01	,4639	p<,01	6,699	46	p<,01
M22	90	,623	p<,01	,5273	p<,01	4,977	46	p<,01
M26	90	,598	p<,01	,5045	p<,01	6,105	46	p<,01
M33	90	,652	p<,01	,5581	p<,01	6,825	46	p<,01
M35	90	,770	p<,01	,6838	p<,01	9,665	46	p<,01
M48	90	,712	p<,01	,6176	p<,01	8,627	46	p<,01
M54	90	,635	p<,01	,5224	p<,01	5,909	46	p<,01

Tablo 28'de lider öğrenci ölçeği temel liderlik alt ölçeği için madde analiz işlem sonuçları verilmiştir. Tablo takım çalışması alt ölçeğine dahil olan tüm maddeler için, madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik değerlerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, tüm maddelerin 0.01 düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu sonuçla tüm maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.5.3.2. Lider Öğrenci Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlgili Geçerlilik Çalışması

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için; faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Her alt boyut bir faktör olarak kabul edilmiştir. Tablo 29’da alt boyutların faktör analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 29. Lider Öğrenci Ölçeği ile İlgili Faktör Analizi Sonuçları**

Takım Çalışması	Toplumsal Hizmet		Kişisel Yetenek		Temel Liderlik		
Madde	F. Yüğü	Madde	F. Yüğü	Madde	F. Yüğü	Madde	F. Yüğü
23	,751	47	,721	49	,676	10	,753
58	,747	5	,626	53	,615	35	,717
39	,731	40	,621	31	,600	9	,663
19	,704	3	,611	50	,526	48	,663
36	,693	7	,591	14	,510	26	,516
57	,651	59	,580	21	,471	54	,490
12	,626	43	,558	25	,439	22	,464
38	,625	1	,501	37	,435	33	,460
46	,616	41	,469	16	,421	13	,450
62	,607	44	,427	24	,401	4	,331
60	,571	11	,424	52	,330	8	,297
28	,555	32	,357				
63	,555	2	,343				
34	,552	30	(*),258				
29	,547						
6	,540						
55	,529						
45	,520						
51	,503						
61	,495						
27	,475						
17	,460						
20	,427						
18	,420						
42	,418						
56	,384						
15	,382						

Maddelerin yer aldığı faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması ve bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavram-yapı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30’a kadar indirilebilir (Ş. Büyüköztürk, 2002, s.118). Yapılan faktör analiz sonucu söz konusu alt boyutlardaki toplumsal hizmet boyutunun, 30. sorusu hariç hepsinin kendi boyutunda bir faktörde toplandığı görülmektedir. Ölçeğin boyutları ve boyutlardaki ilgili maddeler tablo 30’da sunulmuştur

**Tablo 30. Lider Öğrenci Ölçeği Boyut ve İlgili Maddeleri**

<i>Alt Ölçek Adı</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>İlgili Maddeler</i>
Takım Çalışması	27	6,12,15,17,18,19,20,23,27,28,29,34,36,38,39,42,45,46,51,55,56,57,58,60,61,62,63
Toplumsal Hizmet	14	1,2,3,5,7,11,30,32,40,41,43,44,47,59
Kişisel Yetenek	11	14,16,21,24,25,31,37,49,50,52,53
Temel Liderlik	11	4,8,9,10,13,22,26,33,35,48,54

**Tablo 31. Alt Ölçeklerin Toplam ile ve Birbiri ile Korelasyonu**

<b>Test Puanları</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Takım Çalışması&Toplam	90	,918	p<,01
Toplumsal Hizmet&Toplam	90	,798	p<,01
Kişisel Yetenek&Toplam	90	,689	p<,01
Temel Liderlik&Toplam	90	,755	p<,01
Takım Çalışması&Toplumsal Hizmet	90	,652	p<,01
Takım Çalışması& Kişisel Yetenek	90	,456	p<,01
Takım Çalışması& Temel Liderlik	90	,536	p<,01
Toplumsal Hizmet& Kişisel Yetenek	90	,481	p<,01
Toplumsal Hizmet&Temel Liderlik	90	,491	p<,01
Kişisel Yetenek&Temel Liderlik	90	,591	p<,01

Tablo 31 'de görüldüğü gibi alt ölçekler ile toplam ve alt ölçeklerin birbiri arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. En yüksek korelasyon takım çalışması alt ölçeği ile toplam arasında elde edilmiştir ( $r=,918$ ). En düşük korelasyon ise toplumsal hizmet ve kişisel yetenek alt ölçekleri arasından elde edilmiştir ( $r=,481$ )

### 3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın başlangıcında öğrenciler arasında eşitliği sağlayabilmek için genel yetenek ve soyut yetenek testi, problem becerisi envanteri, lider öğrenci ölçeği uygulanmıştır. Bu veriler t-testi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, genel yetenek testi ve soyut yetenek testi madde sayısı üzerinden değerlendirilmiş olup, öğrenciler verdikleri doğru cevap sayısına göre puan almışlardır. Lider öğrenci ölçeği ve problem çözme ölçeği son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplara uygulanan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Ayrıca, elde edilen istatistiksel sonuçlar

öğrencilerin yazılı sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir.

Nitel olarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş, kodlanmış ve benzer yanıtlar gruplanarak genellemelere ulaşılmıştır. Veriler analiz edilirken temel tema ve bu temalarla ilgili alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin, genel yetenek, soyut yetenek, problem çözme ve lider öğrenci ölçeğinden aldıkları puanlar, bilgisayar ortamında SPSS 10.00 paket programında değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM IV: BULGU ve YORUMLAR

### 4.1. Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma sırasında elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmacının yorumları bulunmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen verilerin analizi ve bulgularının yorumlanması, ilgili başlık altında sunulmuştur.

#### 1. Alt Problem: “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin temel liderlik becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

Araştırmada birinci alt problemin sınanmasına yönelik olarak öğrencilerin temel liderlik becerileri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin temel liderlik becerileri lider öğrenci ölçeğine dayalı olarak belirlenmiştir. Temel liderlik becerileri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test etmek amacıyla homojenlik testi uygulanmıştır. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür ( $z=1.729$   $p<0.05$ ). Bu nedenle, bu boyut için parametrik olmayan istatistiksel tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 32 temel liderlik puanlarına ilişkin Mann-Whitney “U” testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 32. Temel Liderlik Alt ölçeğinin Gruplara Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonucu**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	37,25	745,00	45,00	,000
Kontrol	29	16,55	480,00		
Toplam	49				

Tablo 32 incelendiğinde, deney grubunun temel liderlik alt ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 37. 25 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin temel liderlik alt ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 16.55’dir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; “biz lideriz” eğitim programını tamamlayan grubun temel liderlik becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun temel liderlik becerilerine oranla daha

yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin liderliğin ne olduğunu, çeşitli liderleri ve lider özelliklerini verilen eğitim yoluyla kazandıkları söylenebilir. Nicel verilerin yanı sıra bu alt problemin cevaplanmasına yönelik olarak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da analiz edilmiştir. Temel liderlik boyutu ile ilgili açık uçlu soru “size göre liderlik nedir?” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruyla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi tablo 33’de sunulmuştur.

**Tablo 33. Temel Liderlik Boyutu İle İlgili Tematik Veriler**

Genel Tema	Alt Tema	Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtlar
Liderliğin Anlamı	Rehberlik ve Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bir insan topluluğuna yol gösterme ve onların düşüncelerini anlama biçimidir (Kod M).</li> <li>- Rehber olabilmek, toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmek (Kod B)</li> <li>- Arkadaşlarımıza rehberlik etmek ve bizi takip etmelerini sağlamak (Kod L)</li> <li>- Bir kişinin bir grubu yönetmesi, rehberlik etmesi, en yetkili kişi olması (Kod N).</li> <li>-Grupta önceliğe sahip olmak yani rehberlik etmek, aldığın sorumlulukları yerine getirmek (Kod F)</li> <li>- Gruba doğru yolu göstermek, amaçlara ulaşmak için sorumluluk almak (Kod K).</li> </ul>
	Problem Çözme-Takım Çalışması	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Grubun sorunlarını çözen, arkadaşları ile ortak çalışmalar yapan, iş birliği ile çalışan kişi (Kod H)</li> <li>-Grupla çalışırken problemleri çözmek, adil çözüm yolları bulmak (Kod G),</li> <li>- Bir lider takımını cesaretlendirmeli ve ileriye götürmelidir. Liderler problemleri çözer ve doğru karar verir (Kod B)</li> <li>- Problem çözebilen kişi lider olabilir (Kod P).</li> <li>Karşısına çıkan problemleri çözen, takım çalışmalarını katılabilen kişi liderdir (Kod S)</li> </ul>
Liderlik Stili	Demokratik	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arkadaşlarıma âdil ve demokratik liderlik yaparım (Kod F).</li> <li>-Okulumuzun lideri S.G. demokratik lidere örnektir, çünkü bizi dinler, hepimizi sever eşit davranır. Bende demokratik lider olabilirim (Kod A)</li> <li>-Ben geleceğin demokratik lideriyim (Kod C ).</li> <li>-Otokratik lider kararları kendi alır ben demokratik lider olmak isterim (Kod o)</li> <li>-Öğretmenimiz demokratik bir lider ben de demokratik lider olmak isterim (Kod M).</li> <li>-Herkesin fikrini alırım demokratik lider olmak isterim (Kod K).</li> <li>-Kesinlikle demokratik lider olmak isterim (Kod J).</li> <li>-Demokratik liderlik bence bana en uygun olan stildir (Kod L).</li> <li>-Demokratik lider olurum çünkü bence daha âdil (Kod U).</li> </ul>
	Serbest Bırakıcı	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ben serbest bırakıcı lider olmak isterim çünkü okulda arkadaşlarımı sıkımam kendi hallerine bırakırım amaçları, kendilerinin yapmalarına izin veririm (Kod C).</li> </ul>

Tablo 33 incelendiğinde açık uçlu soruya verilen yanıtların liderliğin anlamı ve liderlik stilleri olmak üzere iki temel tema altında toplandığı, diğer taraftan liderliğin anlamı ve liderlik stillerinin de kendi içerisinde iki ayrı alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

“Biz lideriz” eğitim programı içerisinde öğrenciler bir gün boyunca liderliğin temelleri üzerinde çalışmışlardır. Eğitim sırasında öğrencilere dünyadaki önemli liderlerin hayatlarından örnekler verilmiş, yakın çevrelerindeki liderlerin özellikleri tartışılmış ve bu süreç etkinliklerle zenginleştirilmiştir.

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümünün kendilerine ait liderlik tanımlarını, rehberlik ve sorumluluk kavramlarıyla açıklandığı görülmektedir. Bu öğrenciler öğrenci liderlerde rehber olabilmenin ve sorumlulukları yerine getirebilmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Diğer öğrencilerin kendi liderlik tanımları ise , takım çalışması ve problem çözme üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Ayrıca öğrenciler liderlik stilleri arasındaki farkları öğrenmiş ve kendileri için uygun olabilecek olan liderlik stilini benimsemişlerdir. “Biz lideriz” eğitim programında üç tür liderlik stili üzerinde durulmuştur. Bunlar otokratik, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik stilleridir. Öğrencilerin büyük bölümünün demokratik liderlik stilini benimsediği görülmektedir. Yanlızca bir öğrenci stil olarak serbest bırakıcı liderliği tercih ettiğini belirtmiştir.

## **2. Alt Problem: “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kişisel yeteneklerinin gelişmesine etkisi var mıdır?**

Araştırmanın ikinci alt probleminin sınanmasına yönelik olarak öğrencilerin kişisel yetenek puanları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kişisel yetenek düzeyleri lider öğrenci ölçeğine dayalı olarak belirlenmiştir. Kişisel yetenek düzeyleri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir ( $z=1.255$   $p>0.05$ ).

Tablo 34 kişisel yetenek puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Kişisel Yetenek Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	Kişisel Yetenek						
	n	x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	37.90	1.48	0.33	47	6.02	0.00
Kontrol	29	32.55	3.76	0.70			
Toplam	49						

Tablo 34 deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayılarını, son test puanlarının aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, standart hatasını, serbestlik derecesini, t değerini ve p değerini göstermektedir

Tablo 34 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(47)}=6.02$ ,  $p<0.01$ ). Deney grubunun son test puan ortalaması ( $x=37,90$ ), kontrol grubunun son test puan ortalaması ise ( $x=32,55$ )’dir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine 0.01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulgusuna dayanarak; “biz lideriz” eğitim programını tamamlayan grubun kişisel yetenek düzeylerinin, programa dahil olmayan grubun kişisel yetenek düzeylerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Nicel verileri yanı sıra bu alt problemin cevaplanmasına yönelik olarak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da analiz edilmiştir. Kişisel yetenek boyutu ile ilgili açık uçlu soru “size özel liderlik yeteneklerinizin ne olduğunu ve hangi yeteneklerinizi geliştirmek istediğinizi yazınız” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruyla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi tablo 35’de sunulmuştur.

**Tablo 35. Kişisel Yetenek Boyutu İle İlgili Tematik Veriler**

Genel Tema	Alt Tema	Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtlar
Sahip Olunan Yetenek	Sorumluluk ve Kendine Güven	-Sorumluluk sahibiyim, kendime güvenirim (Kod A). -Dürüst ve saygılıyım, kendime güvenirim (Kod M). -Âdil davranırım,kendime güvenirim, gruptaki kişiler bana saygı gösterir (Kod R). -Dürüstümdür, iyi iletişim kurarım, kendime güvenirim (Kod İ). -Sorumluluk almayı severim, kendime güvenirim (Kod J). -Sorumluluk sahibiyim, plânlı çalışırım (Kod L). -Dansta ve resimde başarılıyım, arkadaşlarımla iyi geçinirim beni severler çünkü bana güvenirlir (Kod E). -Kendime güvenirim arkadaşlarıma kendimi dinletirim (Kod N). -Sorumluluk alırsam yaparım, güvenilir ve dürüstümdür (Kod U).
	Merak ve Öğrenme İsteği	-Meraklıyım ve öğrenmeyi severim, güvenilirim (Kod D).. -Öğrenme merakım vardır, kendime güvenirim ve arkadaşlarımla iyi ilişkiler kurarım (Kod O). -Yeni bilgiler öğrenmeyi severim, merak eder araştırırım (Kod İ).
Geliştirilmek İstenen Yetenek	Sabır	-Geliştirmek istediğim yetenekler ise; sabırsız olmam (Kod F). -Sabırsızım,zamanı iyi kullanamıyorum (Kod A). -Duygularımı kontrol edemiyorum bazen ani tepkiler veriyorum(Kod O). -Sabırsızlık yönümü geliştirmek isterim (Kod M). -Plânlı çalışmam,sabırsızım (Kod K). -Bazen acaleci olup sabırsız davranıyorum (Kod L) Daha iyi bir dinleyici olup eleştirileri kabul etmem gerek (Kod E). Sabırsızım çabuk sinirlenebiliyorum (Kod N). Zaman bazen bana yetmez, sabırsızım (Kod S).
	Eleştiri Kabul Etme	-Eleştiriye çok açık değilim bu yanımlı geliştirmem gerek (Kod R). -Eleştirilmeyi hiç sevmezdim ama eleştirilmek aslında kötü değil sadece yöntemini bilmek gerekmiş onu öğrendim (Kod C).

Tablo 35 incelendiğinde açık uçlu soruya verilen yanıtların “sahip olunan yetenekler” ve “geliştirilmek istenen yetenekler” olmak üzere iki temel tema altında toplandığı, diğer taraftan bu temaların da kendi içerisinde iki ayrı alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Öğrenciler bir gün boyunca liderlikle ilgili kişisel yetenekleri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmeleri ve liderlik için gerekli olan yeteneklerini belirlemeleri amaçlanmıştır.

Tablo 35’e göre, kişisel yeteneklerini değerlendirdiklerinde öğrencilerin büyük bölümünün, kendilerine güven duydukları ve sorumluluk sahibi oldukları

söylenbilir. Öğrenciler aynı zamanda kendilerinde geliştirmek istedikleri liderlik yeteneklerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin sıklıkla kendilerinde geliştirmek istedikleri yeteneklerin, sabırlı davranabilme ve eleştirilere açık olabilme, olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşlarda öğrenciler ergenliğe giriş dönemindedir ve bu dönemin bir özelliği olarak genelde duygularında istikrarsızlık olduğu görülür (Y.Aktosun, 2001). Öğrencilerin sıklıkla duygularını kontrol edebilme becerilerini geliştirmek istemelerinin nedeni ergenlik dönemine bağlı olarak duygularındaki değişimler olabilir.

### 3. Alt Problem: “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminin sınanmasına yönelik olarak öğrencilerin problem çözme testinden elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır.

Problem çözme düzeyleri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir ( $z=0.623$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 36 deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin problem çözme son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	Problem Çözme						
	n	x	ss	sh	sd	t	p
Deney	20	100.20	14.03	3.13	47	5.79	0.00
Kontrol	29	125.03	15.04	2.82			
Toplam	49						

Tablo 36 deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayılarını, son test puanlarının aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, standart hatasını, serbestlik derecesini, t değerini ve p değerini göstermektedir

Tablo 36 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(47)}=5.79$ ,  $p<0.01$ ). Deney grubunun son test

puan ortalaması ( $x=100.20$ ), kontrol grubunun son test puan ortalaması ise ( $x=125.03$ )' dur. Problem çözme envanterine göre, ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine 0.01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulgusuna dayanarak; “biz lideriz” eğitim programını tamamlayan grubun problem çözme becerilerinin, eğitime katılmayan kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Nicel verileri yanı sıra bu alt problemin cevaplanmasına yönelik olarak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da analiz edilmiştir. Problem çözme boyutu ile ilgili açık uçlu soru “Lider olarak problem çözme becerisi önemli midir, neden?” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruyla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi tablo 37’de sunulmuştur.

**Tablo 37. Problem Çözme Boyutu İle İlgili Tematik Veriler**

Genel Tema	Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar
Problem Çözmenin Önemi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderlikte problem çözme çok önemlidir. Çünkü hayatımızda bir çok çözülecek konu ve problem var. Liderlerin diğer insanlardan en önemli farkı problemleri doğru şekilde çözmeleridir (Kod A)</li> <li>-Bence problem çözme önemlidir. Liderlik için gereklidir (Kod E).</li> <li>-Lider olabilmek için çok önemlidir (Kod D).</li> <li>-Problemleri çözmek gruba liderlik etmek için gerekli ve önemlidir bence(Kod O).</li> <li>-Önemlidir, problem çözemezsek nasıl lider oluruz (Kod K).</li> <li>-Önemli bir beceridir herkes problem çözemez bu yüzden önemlidir (Kod L).</li> <li>-Ben önemli olduğuna inanıyorum, lider olarak grubu ilerletmek için problem çözmeliyiz(Kod N).</li> <li>-Lider olabilmek problemleri doğru çözebilmek demektir, önemlidir (Kod U).</li> </ul>
Problem Çözme Tekniklerini Kullanma	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Örneğin benim lider olduğum grupta arkadaşlar arasında kavga çıktı ve grup ikiye ayrıldı. Ben problem çözme yollarını öğrendiğim için, problemi çözdüm ve grubu yine bir araya getirebildim (Kod A).</li> <li>-Lider kendi grubunun sorunlarını çözebilmelidir. Bunu yaparken beyin fırtınası, balık kılıçığını kullanabilir.Örneğin kantin sırası problemini grup olarak çözdük (Kod A).</li> <li>-Problemlere balık kılıçığı diyagramıyla bir çok çözüm yolu bulunabilir (Kod J).</li> <li>-Çevremizdeki sorunları çözmek için problem çözme aşamalarını kullanabiliriz, problemi bulup arkadaşlarla beyin fırtınası yapabiliriz (Kod C).</li> <li>-Örneğin hastaların problemini çözmek için beyin fırtınası yaptık, tekerlekli sandalye projesini bulduk (Kod U).</li> </ul>

Tablo 37 incelendiğinde açık uçlu soruya verilen yanıtların “problem çözmenin önemi“ ve “problem çözme tekniklerini kullanma“ olmak üzere iki temel tema

altında toplandığı, görülmektedir. Öğrenciler bir gün boyunca problem zme becerisi ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. “Biz lideriz” eğitim programı yolu ile öğrencilerin, liderlikte problem zmenin önemini kavramaları, problem zme aşamaları ve problem zme teknikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, okul içinde ve dışında bunları kullanabilmeleri amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin program sonrasında uygulanan yazılı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, programın bu amacını gerçekleştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında, liderlikte problem zmenin önemine inandıkları ve problem zme ile liderlik arasında bir ilişki kurdukları söylenebilir.

Ayrıca ğrencilerin problem zme aşamaları ve problem zme teknikleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, “biz lideriz” eğitim programı yoluyla kazandıkları problem zme becerilerini, okul ve arkadaşları ile ilgili karşılaştıkları problemlerde kullanabildikleri görülmektedir.

#### **4. Alt Problem: “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf ğrencilerinin takım çalışması becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin sınanmasına yönelik olarak öğrencilerin takım çalışması puanları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin takım çalışması düzeyleri lider ğrenci leğine dayalı olarak belirlenmiştir. Takım alışması düzeyleri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test etmek amacıyla homojenlik testi uygulanmıştır.

Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür ( $z=1.396$   $p<0.05$ ). Bu nedenle, bu boyut için nonparametrik istatistiksel teknikler kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 38 takım çalışması boyut için deney ve kontrol gruplarının Mann-Whitney “U” testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 38. Takım Çalışması Alt Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Mann-Whitney “U”-Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	37,15	743,00	47,00	,000
Kontrol	29	16,62	482,00		
Toplam	49				

Tablo 38 incelendiğinde, deney grubunun takım çalışması alt ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 37.15 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin takım çalışması alt ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 16.62’dir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak “biz lideriz” eğitim programını tamamlayan grubun takım çalışması becerilerinin, programa dahil olmayan grubun takım çalışması becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Nicel verileri yanı sıra bu alt problemin cevaplanmasına yönelik olarak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da analiz edilmiştir. Takım çalışması boyutu ile ilgili açık uçlu soru “Takım çalışması size ne ifade etmektedir?” şeklinde öğrenciye yöneltilmiş ve bu soruyla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi tablo 39’da sunulmuştur.

**Tablo 39. Takım Çalışması Boyutu ile ilgili Tematik Veriler**

Genel Tema	Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtlar
Takım Çalışmasının Anlamı	-Birlik, beraberlik, grup çalışması ve paylaşma (Kod B). -İşbirliği ile çalışmak (Kod A). -Takımda herkesin görevi vardır herkesin sorumluluğunu yerine getirir(Kod K). -Grup olarak bir işi yapmaktır (Kod J). -İşbirliği ve dayanışma (Kod O).
Takım Çalışması Sonucu	-İşbirliği ile yapılan işler daha güzel olur (Kod M) -Takım çalışmasının olduğu grupta her iş daha plânlı ve akıllıca olur (Kod E) -Grubun aynı amaç için çalışması ve görev dağılımını ifade eder ben futbol takımındayım, okulumuzda da liderler takımı olduk (Kod R). -Takım çalışması ile işler daha kısa zamanda daha güzel olur (Kod İ).

Tablo 39 incelendiğinde açık uçlu soruya verilen yanıtların “takım çalışmasının anlamı“ ve “takım çalışmasının sonucu“ olmak üzere iki temel tema altında toplandığı, görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim programı sonrasında yazılı sorulara verdikleri cevaplarda takım çalışmasının kendilerine ne ifade ettiğini açıklamışlardır. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde takım çalışmasını, “grupla iş yapmak” ya da “iş birliği ile çalışmak” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler takım çalışmasıyla yürütülen işlerin, daha kısa sürede, plânlı ve başarılı olacağını belirtmişlerdir.

**5. Alt Problem: “Biz lideriz” eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal hizmet becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?**

Araştırmanın beşinci alt probleminin sınanmasına yönelik olarak öğrencilerin toplumsal hizmet puanları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin toplumsal hizmet düzeyleri lider öğrenci ölçeğine dayalı olarak belirlenmiştir. Toplumsal hizmet düzeyleri analiz edilmeden önce grup varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Yapılan homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve iki grubun ortalamaları arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir ( $z=1.96$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 40 toplumsal hizmet puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 40. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Toplumsal Hizmet Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları**

	n	x	Toplumsal Hizmet				
			ss	sh	sd	t	p
Deney	20	24.10	1.17	0.26	47	3.97	0.00
Kontrol	29	22.03	2.11	0.39			
Toplam	49						

Tablo 40 deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayılarını, son test puanlarının aritmetik ortalamalarını, standart sapmalarını, standart hatasını, serbestlik derecesini, t değerini ve p değerini göstermektedir

Tablo 40 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(47)}=3,97$   $p<0.01$ ). Deney grubunun son test

puan ortalaması (x=24.10), kontrol grubunun son test puan ortalaması ise (x=22.03)' dur.

Bu bulguya dayanarak “biz lideriz” eğitim programını tamamlayan grubun toplumsal hizmet puanlarının, programa dahil olmayan grubun toplumsal hizmet puanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Nicel verileri yanı sıra bu alt problemin cevaplanmasına yönelik olarak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da analiz edilmiştir. Toplumsal hizmet boyutu ile ilgili açık uçlu soru “Topluma nasıl katkıda bulunabileceğinizi ve önemini yazınız” şeklinde ifade edilmiş ve bu soruyla ilgili olarak elde edilen verilerin analizi tablo 41’de sunulmuştur.

**Tablo 41. Toplumsal Hizmet Boyutu İle İlgili Tematik Veriler**

Genel Tema	Alt tema	Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar
Toplumsal Hizmetin Önemi	Gönüllülük	-Gönüllü olarak toplumda ihtiyacı olanlara yardım etmek bunun için sorumluluk almak (Kod H) - Topluma gönüllü hizmet etmek liderliğin önemli bir şartıdır (Kod M) -İhtiyaç duyanlara gönüllü olarak yardım elimizi uzatmalıyız (Kod A) -Toplumun biz lider olarak kabul etmesi için hizmet etmeliyiz, bu gönüllülikle istekle olur (Kod L)
	Sosyal Sorumluluk	-Lider olarak grubumuzu sosyal projelerde görev almaya yönlendirmeliyiz (Kod H) -Lider olarak toplumda yaşanan sorunlara çözüm yolları aramalıyız, sosyal sorumluluk projeleri oluşturarak çalışmalıyız (Kod G)
Toplum Değerlerine Sahip Çıkma	Başkalarının İhtiyaçlarını Görebilme	-İhtiyacı olanlara, yaşlılara, eğitimle ilgili sorunlarda gönüllü olarak çalışmalıyız (Kod M) - Toplumda ihtiyacı olanlara yardım etmek bunun için sorumluluk almak örneğin çocuk esirgeme kurumunda görev almak (Kod H). Toplumda yaşanan sorunlara çözüm yolları aramalıyız, Örneğin ihtiyacı olan çocukların eğitimine katkı sağlayabiliriz (Kod J)
	Demokrasi Bilinci	-Bir lider olarak kurallara uyarım ve herkesin uymasına çalışırım (Kod M). - Başkalarının haklarına saygı duymalıyız (Kod R). -Bir lider olarak haklarımızı bilmeli, etrafımızdakilerin de haklarına saygı duymalıyız (Kod D)

Tablo 41 incelendiğinde açık uçlu soruya verilen yanıtların “toplumsal hizmetin önemi“ ve “toplum değerlerine sahip çıkma“ olmak üzere iki temel tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, toplumsal hizmette bulunmanın önemini kavradıkları ve toplumsal hizmet için bir gönüllülük bilinci oluşturdukları söylenebilir.

“Biz lideriz” eğitim programı yoluyla öğrencilere sosyal sorumluluk, gönüllülük gibi kavramlar kazandırılmaya çalışılmış, bu konuda çeşitli projeler üretmeleri amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular öğrencilerin eğitim programı yoluyla toplumsal hizmet boyutundaki becerilerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişme olduğunu göstermekte ve programın amacına ulaştığını göstermektedir.

## **BÖLÜM VI: SONUÇ ve ÖNERİLER**

### **5.1. Sonuç ve Öneriler**

#### **5.1.1. Sonuçlar**

Bu çalışma, öğrencilerin liderlik rollerini, “biz lideriz” eğitim programı yoluyla geliştirebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Eldeki araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, literatür ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin liderlik rolleri açısından temel liderlik becerilerinde eğitim programı yolu ile olumlu bir gelişme sağlanmıştır. Temel liderlik boyutundaki gelişme, öğrencilerin liderliği kişisel ve erişilebilir bir girişim olarak algılamalarına yardımcı olmuş karmaşık ve soyut liderlik kavramlarını açığa kavuşturmalarını sağlamıştır.

Eğitim programları yolu ile öğrencilere kazandırılan temel liderlik becerileri öğrencilerin liderlik rolleri hakkında artan bilgileri ile kendi liderlik potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olmaktadır (C. Kaweski, 1995).

Bu sonuç programın hedefleri içerisinde yer alan öğrencilerin temel liderlik becerilerini artırma amacına ulaştığını göstermektedir. Bu açıdan programın temel liderlik becerilerinin, gelişimini desteklediği söylenebilir. Benzer bir araştırmada S. Hamdan (2006) tarafından, Malezya devlet üniversitelerindeki öğrenci liderlik eğitimi programlarının etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bulgular, erkek ve bayan katılımcıların çoğunun liderlik eğitimi programına katılımlarının onların liderlik bilgisini, liderlik becerilerini ve liderlik performansı ile ilişkili tutumlarını arttırıp ilerlettiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, erkek ve bayan katılımcıların çoğunun çalışma ortamlarında, eğitim programlarından edindikleri liderlik bilgilerini ve becerilerini uyguladıklarını da göstermiştir.

Liderlikle ilgili temel bilgiye sahip olan öğrenciler, sahip olmayanlara göre liderlikle ilgili daha fazla deneme yapmaktadırlar (R. M. Stogdill 1974, P. Hersey, H. Blanchard ve D. E. Johnson 2001). “Biz lideriz” eğitim programı yoluyla öğrencilerin temel liderlik becerilerindeki gelişme onların daha fazla liderlik deneyimi yaşamalarına olanak sağlamaktadır. Günümüzde eğitimciler liderlik

deneyimini öğrencilerine yaşatma sorumluluğunu üstlenmelidirler. Birçok araştırmacı öğretmenlerin liderlik becerileri gelişimini okul programı ile bütünleştirmesi gerektiğini savunmakta, (R. M. Stogdill, 1974; F. A.Karnes ve J. C.Chauvin, 1985; W. B. Richardson ve J. B. Feldhusen, 1986), benzer biçimde bazı araştırmacılar ise okullarda bütünleşmiş liderlik becerileri gelişimi olmadan sadece birkaç öğrencinin etkili lider olarak ortaya çıkacaklarını belirtmektedirler (R. I. Carter ve D. R. Spotanski, 1989).

2. “Biz lideriz” eğitim programına katılan öğrencilerin kişisel yeteneklerinde olumlu bir gelişme olmuştur.

“Biz lideriz” eğitim programı öğrencilerin kendi liderlik potansiyellerini fark ederek bu alanda gelişme ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olduğu ve öğrencilerin liderlik rolleri açısından kişisel yetenek gelişimlerini sağladığı, söylenebilir. J. W. Gardner,1993;aktaran, Ricketts ve Rudd, 2002) kişilerin işlenmemiş zenginliklerinin olduğunu söylemekte, kişilerin potansiyellerinin keşfedilmeden kaldığını ve eğer doğru ortam yaratılırsa kişilerin bu potansiyelleri geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin kişisel yeteneklerini keşfedebilecekleri fırsatlar eğitim programları yoluyla yaratılabilir.

Yeteneklerin, kabiliyetlerin, öğrenci tarafından kendi kendine keşfi öğrencinin güveninin oluşmasına, anlayışlı ve şefkatli olmasına yardımcı olur; öğrencilerin amaçlarına ulaşmaları için kendi eğitimlerini üstlenmelerine yardımcı olur ve öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirir (U. Fangupo, 2003)

Liderlik eğitimi ve liderlik davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, okullarda liderlik sınıfı, programlar, seminerler gibi çeşitli liderlik gelişimi eğitimlerine katılan öğrencilerin kişisel yeteneklerinde olumlu gelişmeler olduğunu belirtmektedir (C. M.Cress, A.W.Astin, K.Zimmerman-Oster ve J.C.Burkhardt, 2000). Benzer biçimde J.Schuh ve M. Laverty (1983) ders dışı liderlik faaliyetlerine katılımın öğrencilerde, kişisel yetenek gelişimini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

U. Fangupo (2003), tarafından yapılan bir araştırmada 120 lise öğrencisine 5 günlük bir liderlik eğitimi verilmiş ve eğitim sonunda öğrencilerin kişisel yeteneklerindeki

gelişme anket ve açık uçlu sorularla değerlendirilmiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin kişisel yeteneklerinde 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur.

Benzer şekilde eldeki araştırmayla da öğrencilerin kişisel yeteneklerinde eğitim programı yolu ile olumlu bir gelişme sağlanması programın, hedefleri içerisinde yer alan öğrencilerin kişisel yeteneklerini geliştirme amacına ulaştığını göstermektedir. Bu açıdan programın, öğrencilerin kişisel yetenek, gelişimini desteklediği söylenebilir.

3. “Biz lideriz” eğitim programına katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme kaydedilmiştir.

Problem çözme ve karar verme becerileri öğrencilerin liderlik gelişimi sürecinde çok önemlidir. Daha önce yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinin, değişen ve karışık bir çevreye daha iyi uymaya ve hayat kalitesini arttırmaya yardım ettiğini belirtmektedirler ( R. D. Rudd, M. Baker ve T. Hoover, 2000). “Biz lideriz” eğitim programı yoluyla öğrencilerin, karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden gelebilecek becerileri kazandıkları söylenebilir.

Liderlik eğitim programı yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini destekleyen diğer bir araştırma, C. M. Cress ve diğerleri (2001) tarafından Amerika’da on kurumdan toplam 875 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma öğrenci liderliği programlarına katılımın öğrencilerin liderlikle ilgili beceri ve kabiliyetlerde artış sağladığını göstermiştir. Çalışma, liderlik programlarına katılan öğrencilerle katılmayanları karşılaştırırken, problem çözme becerileri ile ilgili anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir (C. M. Cress, A. W. Astin, K. Zimmerman-Oster ve J. C. Burkhardt, 2001,s.19).

Bu sonucu destekleyen başka bir araştırma ise G. D. Schack (1988) tarafından yapılmıştır. Liderlik eğitimine aktiviteler yaklaşımı adlı program 11-16 yaşları arasındaki öğrenciler için üç haftalık bir yaz kamp akademisidir. Amaç çeşitli oyunlar ve grup aktiviteleri kullanarak aktif olmayan liderlik becerilerini uyandırıp harekete geçirmektir. Günlük oturumlar bir saat sürmüştür. Her sınıfta 11–15 öğrenci olmak üzere her gün iki grup öğrenci eğitim almıştır. Program bir yaz boyu birbirini

izleyen üç haftalık oturumu içermiştir. Toplam 55 öğrenci dört oturuma katılmıştır. Bu program sonunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Ayrıca öğrencilerin kişisel yeteneklerinde olumlu bir gelişme görülmüştür. Bu araştırmanın eldeki araştırmadan farkı kontrol grubu kullanmamasıdır.

Çağdaş toplumun, günümüz insanından beklediği en önemli özelliklerden biri, sorun çözücü olmasıdır. İnsanoğlu geçmişten bugüne kadar değişik sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunların boyut değiştirerek gelecekte de süreceği kaçınılmazdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin geliştirilmesi, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır.

Ülkemizde Z. Çubukçu ve M.Gültekin (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken temel sosyal becerilerin neler olması gerektiği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 413 öğretmen katılmıştır. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin önem derecesinin belirlenmesi için, öğretmenlerden ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerden 10 tanesini kaçınıcı sırada önemli gördüklerini 1 ile 10 arasında bir değer vererek işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenler , iletişim, takım çalışması ve problem çözmeyi öğrencilere kazandırılması gereken en önemli beceriler olarak sıralamışlardır.

Eldeki araştırma sonucunda görülmüştür ki öğrencilerin liderlik rolleri açısından problem çözme becerilerinde eğitim programı yolu ile olumlu bir gelişme sağlanmıştır. Bu sonuç programın, hedefleri içerisinde yer alan problem çözme becerilerini arttırma amacına ulaştığını göstermektedir. Bu açıdan programın, problem çözme gelişimini desteklediği söylenebilir.

4. “Biz lideriz” eğitim programına katılan öğrencilerin takım çalışması becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür.

Hızla gelişen ve değişen çevrede, takım olarak çalışmanın daha fazla üreticiliğe, kaynakların daha etkili kullanımına, daha iyi kararlara ve problem çözmeye, artan yenilik ve yaratıcılığa yol açtığı bilinmektedir .

Günümüz organizasyonlarının karşılaştığı, örgütsel yeniden yapılanma, global ekonomik rekabet, iş gücünde artan farklılaşma ve yaygınlaşan teknoloji gibi, hızla değişen şartlar takım çalışmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. “Biz lideriz” eğitim programı ile öğrencilerin liderlik rolleri arasında yer alan takım çalışması becerisinde gelişme sağlanması bu çalışmanın önemli bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler takım çalışması sürecinde aynı amaç için çalıştıklarından, sınıflarda işbirlikçi katılım karşılıklı güven, hoşgörü ve saygı atmosferi oluşmaktadır (D. G. Carnevale, 1995).

Bu sonucu destekleyen bir araştırma G. C. Petty ve B. Hanson (1989) tarafından yapılmıştır. Genç liderliği gelişimi adlı çalışma, ortaokul mesleki eğitimde yer alan sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve eğitim programı bir haftalık yatılı yaz kampında uygulanmıştır. Eğitim programı, hırs, özdenetim, takım çalışması, şevk, ve vicdan olmak üzere beş temel faktöre göre hazırlanmıştır. Araştırmada verileri eğitimciler tarafından eğitim programının uygulanmasından yedi hafta önce, program sırasında ve programdan yedi hafta sonra yapılan üç gözlemlerle elde edilmiştir.

Eğitimden önce, gözlem verisi için temel oluşturmaları açısından üç öğrenci seçilmiştir. Araştırmada belirlenen beş faktör değerlendirme amacıyla gözlem ölçütü olarak kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerde birçok değişimin olduğu gözlemlenmiştir. Yaz liderlik kampına katılan öğrenciler daha fazla liderlik, takım çalışması, motivasyon ve daha iyi zaman yönetimi göstermişlerdir. Aynı zamanda daha şevkli ve hırslı olmuşlardır. Kamp öncesi ve sonrası gözlemleri, üç kaynak öğrenciyle karşılaştırıldığında, programa katılan öğrencilerin katılmayanlara göre yaşlılarla ilişkilerinde daha fazla liderlik kabiliyeti ve becerileri gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Eldeki araştırma sonucunu destekleyen bir diğer araştırmada F. A. Karnes, S. Meriweather ve V. D'Llio (1987) tarafından yapılmıştır. Onbirinci sınıf

öğrencileri için bir liderlik programı hazırlamış ve değerlendirmiştir. Program yetişkin liderlik eğitimi literatüründen liderlik gelişimi için gerekli olduğu düşünülen takım çalışması ve organizasyon, karar verme, plânlama, iletişim becerilerine odaklanmıştır. Program bir hafta sürmüş, araştırmada ön test ve son test deney deseni kullanılmıştır.

Eğitimden sonra öğrencilerin davranışlarında önemli bir değişimin olup olmadığını test etmek amacıyla grubun ön ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Tekrar ölçümlerin t-testi karşılaştırmaları, istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermiştir

Grup çalışmalarıyla, öğrencilerin, yapıcı, yaratıcı bir birey olarak yaşama hazırlanacakları düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda yaşama hazırlanmaları için, grup içinde olması, sorumluluk yüklenmesi, yardımlaşması, eleştirmesi ve başarıyı tatması gerekmektedir. Takım çalışması bu amaca hizmet eder.

Bu bağlamda öğrencilere kazandırılan takım çalışması becerilerinin bir diğer yararının da sınıf içerisinde MEB 'nın öngördüğü "küme çalışması" ve etkililiği gittikçe artan "kubaşık öğrenme" grup çalışmalarına olacağı düşünülmektedir. Kubaşık öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinden öğrenerek çalışmalarınıdır (K. Ü. Açıkgöz, 1992, 3).

Temel eğitim düzeyinde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda (E. P. Bonaparte 1990; M. Gömleksiz ve D.Özyürek, 1994, D. W. Johnson ve R. T. Johnson, 1991) kubaşık öğrenmenin uygulandığı gruplarda öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyumlarında etkili olduğu bulgularına rastlanmıştır.

Eldeki araştırma sonucunda da öğrencilerin takım çalışması becerilerinde eğitim programı yolu ile olumlu bir gelişme sağlandığı görülmüştür. Bu sonuç programın, hedefleri içerisinde yer alan takım çalışması becerilerini artırma amacına ulaştığını göstermektedir. Bu açıdan programın, öğrencilerde takım çalışması gelişimini desteklediği söylenebilir.

5. “Biz lideriz” eğitim programına katılan öğrencilerin toplumsal hizmet rollerinde, anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin liderlik rolleri açısından toplumsal hizmet becerilerindeki gelişme, kişisel gelişim imkânı vermekte ve böylece demokratik değerleri korumaya katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (F. A. Waldenstein ve T. C. Reiher, 2001 s. 8). Öğrencilerin gönüllülük bilinci ile toplumsal değerlere sahip çıkarak sorumluluk almaları ve bu sorumluluklarını yerine getirmeleri “biz lideriz” eğitim programının önemli bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Benzer bir araştırma C. M. Cress ve diğerleri ( 2001) tarafından gerçekleştirilmiş ve Amerika da 10 kolej ve üniversitenin katıldığı bir liderlik programının etkililiği değerlendirilmiştir. Program, toplum hizmeti, kişisel etik, karar verme, problem çözme, liderlik teorilerini kapsamaktadır. Liderlik programına katılan ve katılmayan öğrencilerin beceri düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, programa devam eden öğrencilerin liderlik görüşleri açısından daha etik, daha az otoriter ve daha işbirlikçi oldukları belirlenmiştir.

Bu sonuç J. Lin, (2003) tarafından yürütülen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Sözü edilen araştırmada öğrenciler, olumlu öğrenci liderliğinin okul ve toplum arasında iyi ilişkiler kurulmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde bir diğer araştırmada liderlik gelişimiyle öğrencilerin, kendilerini okula ait hissettikleri, okul içinde ve dışında kişisel sorumluluklar aldıkları ve topluma hizmet etme isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir (W.J.Furtwengler, 1991).

P. Connie (2005) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, toplum hizmeti- öğrenme projelerine katılım ve kişisel, liderlik hayat becerileri geliştirme arasındaki ilişki incelenmiştir. 165 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Liderlik aktivitelerine katılımın, kişisel ve liderlik hayat becerilerinin gelişimine az bir (%2.4) etkisi olduğu belirlenmiştir.

Eldeki araştırmada öğrencilerin liderlik rolleri açısından toplumsal hizmet becerilerinde eğitim programı yolu ile olumlu bir gelişme sağlanmıştır. Bu sonuç programın, hedefleri içerisinde yer alan öğrencilerin toplumsal hizmet becerilerini

arttırma amacına ulaştığını göstermektedir. Bu açıdan programın, öğrencilerde toplumsal hizmet gelişimini desteklediği söylenebilir.

G. W. Fairholm (1998, s.64) bir liderlik formülü belirlemiş ve bu formülde başarıyı telkin eden bazı bileşenlerin, vizyon, ilham ve cesaret olduğunu göstermiştir. Bu formülde, toplum hizmeti liderlik potansiyelinin oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır.

1980' de H. B. Radest (1993) tarafından yapılan bir anketle, pek çok genç insanın toplumuna hizmet etmek istediği onaylanmıştır. Çalışma 14-20 yaş arası genç insanların yaklaşık % 92' sinin toplumlarının gelişmesine yardım etmek istediğini göstermiştir.

H. B.Radest araştırmaları sonrasında şu sonuca ulaşmıştır (1993, s. 29):

“Ergenler nasıl algılandıklarına ve nasıl davranıldıklarına karşı çok hassaslar. Kendilerine odaklanılmaktalar, büyük kısmı sağlıklı olduğu halde, takıntılı ve çok eleştirel olabiliyor. Toplum hizmetinde bulunmak ergenlere, başkalarına odaklanmaları için fırsat veriyor. Başkalarına yardım ettikçe kendilerini daha olumlu görüyorlar”.

Bu nedenle öğrencileri geleceğin liderleri olarak, toplumsal hizmet konusunda bilgilendirmek eğitimcilerin önemli bir görevidir, denilebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin liderlik rolüne hazırlanması sürecinde “biz lideriz” eğitim programının olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen tüm boyutlarda ilerleme sağlanmıştır ve bu gelişme literatürle benzerlik göstermektedir.Literatürde benzer amacı içeren ancak liderlik programının öğrencilerin becerilerini geliştirmediği şeklinde bir bulgu elde etmiş olan bir araştırma bulunmaktadır. E. D. Meyer tarafından 1996'da yapılan bu araştırmada liderlik eğitim programında (Bluffs Run West Interstate 80 Leadership Academy) kazandırılan yeni becerilerin kullanılması için fırsatların yedi hafta geciktirilmesinin ardından, liderlik becerilerinin etkililiğini değerlendirilmiştir. Bir haftalık liderlik becerileri gelişimi akademisi 1991 yazında, 96 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında liderlik

akademisinden yedi hafta sonra istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını gözlemlenmiştir.

Bu araştırma gençlik liderlik becerileri gelişimi programlarını takiben hemen destek aktivitelerin yapılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Benzer biçimde J. A. Adams (1987) bilginin takviye edilmesindeki herhangi bir gecikmenin öğrenme oranını düşürdüğünü bildirmiştir. Bu nedenle liderlik becerileri eğitimi ile bu yeni öğrenilen becerilerin uygulanması arasında zaman aralığı uzun olmamalı, bu tip liderlik programlarını uygulayan eğitim kurumları, öğrencilere liderlik deneyimi yaşayabilecekleri fırsatlar sağlamalıdır.

Öğrencilerde liderlik becerilerini geliştirme ihtiyacı 1930'lu yıllardan beri literatürde yerini almıştır (C. Murchison, 1931; D. H. Eichhorn, 1966; H. T. Epstein ve C. F. Toepfer, 1978; W.O. Huckaby ve H. B. Sperling, 1981; W.W. Powell, 1982; J. C. Stoltenberg, 1984; J.A. Beane, 1986; J. D. Bransford ve N. J. Vye, 1989).

Günümüzde tüm ülkeler, modern hayatın getirdiği mücadele ve problemleri göğüsleyecek etkili liderlere ihtiyaç duymaktadır. M. Hesapçioğlu ve A. Bakioğlu (1997)'na göre yeni yüzyıl için gerekli temel beceriler; değerlendirme ve analiz becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, problem çözme stratejileri, sentez, başvuru kaynaklarına gitme, yaratıcılık, yarım bilgi ile karar vermemek ve iletişim becerileri olacaktır. Modern yaklaşımlar, keşfederek öğrenmeyi, deney yapmayı, öğrenmeyi ve yaratıcılığı önemsemektedir. Günümüzün insancıl yöntemi, öğretmenin rolüne büyük önem vermekte, keşfetmeye rehber olmayı, işbirliği ile öğrenmeye ve öğrenciler arasında tartışma açmaya rehber olmayı içermektedir (M. Hesapçioğlu ve A. Bakioğlu, 1997, s. 42-72). Genç insanlar bizim gelecekteki liderlerimiz olacaklardır. Bahsedilen becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ve geleceğin liderlerinin yetiştirilmesinde eğitim kurumları önemli rol oynamaktadırlar (A.W. Astin ve H. Astin, 2000, B. Z. Posner ve B. Brodsky, 1992).

Liderlik araştırmaları ve eğitim çabaları yetişkinler için liderlik gelişimini iletmiş, ancak gelecekteki liderlere, genç yaşlarda tüm liderlik potansiyellerini fark etmeleri ve geliştirmeleri için çok az fırsat vermiştir (F.A. Karnes ve Meriweather, 1989).

Oysa ki öğrencilere liderlik imkanları sunmak onların geleceğine ışık tutabilir (D. J. Schwahn ve W.G. Spady, 1998, s.3 ) Öğrenci liderliği eğitimi, öğrencilere farklı insan grupları ile karşılaşma ve değerlendirme fırsatı vermesi, kişisel yeteneklerini geliştirmesi, iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirmesi, kendine güveni ve gururu arttırması, öğrenciler arasında uzun süreli arkadaşlıklara yol açması gibi faydaları ile günümüz eğitim sisteminde özenle üzerinde çalışılması gereken önemli bir konudur (S.Bialek ve A. Lloyd, 1998, P. M. Senge ve diğerleri, 2000).

Ülkemizde plânlanmış lider öğrenci yetiştirme programları oldukça azdır. Bu programların büyük bölümü özel girişimlerle desteklenmektedir. “Biz lideriz eğitim” programı ülkemizde yürütülebilecek çalışmalara örnek teşkil etmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki liderlik eğitimi, eğitim süreci içerisinde süreklilik arz etmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, karar alma süreçlerine katılabilecekleri sınıf ortamları yaratılarak öğrencilerin liderlik rolüne hazırlanmaları desteklenmelidir.

### **5.1.2. Öneriler**

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından araştırmacılara yönelik olarak bazı öneriler sunulabilir:

1. “Biz lideriz” eğitim programını alan öğrencilerin akademik başarı durumları sosyal uyum düzeyleri, benlik algıları gibi değişkenler açısından izlenerek programın uzun vadeli sonuçları açısından bilgi edinilebilir.
2. Liderlik programı orta öğretim öğrencilerinde de uygulanarak, elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Liderlik becerisinin gelişiminin öğrenci disiplini için de olumlu etkilerinin olduğu yönünde araştırmalara rastlanmıştır (W. J. Furtwengler, 1991). Bir başka araştırma ile öğrenci liderliği ve disiplin arasındaki ilişki incelenebilir
4. Liderlik programı bir eğitim öğretim yılı içerisinde yayılarak süreç içerisinde değerlendirilebilir.

5. Araştırma bir özel öğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bir başka araştırma ile farklı sosyo-ekonomik düzey grubunda yer alan öğrencilerin liderlik becerilerindeki gelişmeler araştırılarak bir karşılaştırma yapılabilir.

Araştırma sonucunda uygulayıcılara ise şu öneriler sunulabilir:

1. Öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişiminde kuşkusuz öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmenler, liderlik ve öğrenci liderliği hakkında eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim süreçlerinden geçirilebilir.
2. Yine bu konuda öğretmenlerin bilgi sahibi olması için başvuru kaynağı olacak kılavuz kitapçıklar oluşturulabilir.
3. Programda kazandırılacak alt boyutlar bir ders saati süre ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle öğretmenler liderlik uygulamalarını ders içi süreçlerine aktarabilir.
4. Klasik öğretmen merkezli yaklaşımlarla bu becerilerin geliştirilmesi mümkün değildir, bu nedenle milli eğitimin ön gördüğü yeni yaklaşımlar dikkate alınarak öğrenci liderlik becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlanabilir.
5. Okullarda, liderlik kulüpleri kurulması teşvik edilebilir.

## KAYNAKLAR

Abrahamowicz, D. (1988). College involvement, perceptions, and satisfaction: A study of membership in student organizations. *Journal of College Student Development*, 29(3), 233-238.

Açıkgöz, K.Ü (1992). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Adams J.A. (1987). Historical review and appraisal of research on the learning retention and transfer of human motor skills. *Psychological Bulletin*, 101(1), 41-74.

Addison, L. (1985). *Leadership skills among the gifted and talented*. Eric Document no. Ed 262-511

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Aktosun, Y. (2001). *Ergenler Duygularını Çok Yoğun Yaşıyor*. [<http://ailem.zaman.com.tr/pdf>]. Ulaşım Tarihi: 05.5.2007.

Allen, K.E. , Stelzner, S.P. ve Weilkiewicz, R.M. (1998). The ecology of leadership: Adapting to the challenges of a changing world. *The Journal of leadership Studies*, 5(2), 62-82.

Arendt, S.W.ve Gregoire, M.B. (2005). Dietetics students perceive themselves as leaders and report they demonstrate leadership in a variety of contexts. *Journal of the American Dietetic Association*, 105, 58-87.

Arminio, J.L., Carter, S., Jones, S. E., Kruger, K., Lucas, N, Young, M & Scott, A. (2000). Leadership experiences of students of color. *NASPA Journal*, 37(3). 496-510.

Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A.W. ve Astin, H (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: w.k. Kellogg Foundation.

Ash, R. L., ve Persall, M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 15-22.

Altun, M (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:147, 27-28.

American Association for the Advancement of Science (1990). *Science for all Americans*. Newyork, Oxford: Oxford University Press.

- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoglu Yayınları. Ankara.
- Bamburg J.D. ve Andrews, R.L.(1990). Instructional Leadership, School Goals and Student Achievement. Exploring the relationship between means and Ends. (ERIC, ED. 319783).
- Barker, R.A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50 (4),343-362.
- Barth, R. S. (1999). *The Teacher Leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Bass, M.B (1990). *Bass & Stodgill's handbook of leadership*, New York: Free Press.
- Basic behavioral science task force of the national mental health council. (1996) *A report of the national advisory council*.
- Başaran, İ. E. (1993) *Türkiye Eğitim Sistemi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Siyasal Basın Yayın, Ankara.
- Bayrak, S. (1997). Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, (Cilt: 1), Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Belbin, R. M (1981). *Management Teams*, John Wiley & Sons, New York.
- Beane, J.A. (1986). The self-enhancing middle grade school. *The School Counselor*,33,189-195.
- Beilin, H.(1992). Piaget's Theory: prospects and possibilities. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bennis,W.G. (2003). *On Becoming a Leader*.Reading, M.A: Addison Wesley.
- Bennis,W.G. (1993). *An Invented Life : Reflections on Leadership and Change*. Reading, Mass: Addison- Wesley.
- Bevan, G.H.(1970). *An empirical study of the need for independence in high school students*. Unpublished master's thesis, university of Alberta, Canada.
- Bialek, S.& Lloyd A, (1998). Post aGraduation Impact of Student Leadership. Universty of Wisconsin-Madison (ERIC. ED. 417669).
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2).

Blaiwes, Arthur S. Puig, Joseph A. og Regan, James J. (1973): *Transfer of Training and the Measurement of Training Effectiveness*. In Swezey, Robert W, Andrews, Dee H. (red.) (2001): *Readings In Training And Simulation: A 30-year perspective*. Human Factors and Er-gonomics Society, Santa Monica CA USA.

Blanchart, K.H.,Zigarmi, D.ve Nelson, R.B.81993). Situational leadership after 25 years: A retrospective. *The Journal of Leadership Studies*, 1 (1), 21-36.

Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York. Toronto: Longmans, Green.

Boccia, J. A. ve Ackerman, R.H. (Eds). (1997). *Students taking the lead: The challenge and rewards of empowering youth in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boyer, E.L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers.

Bransford, J.D. ve Vye, N.J.(1989). *A perspective on cognitive research and its implication for instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington DC:ASCD.

Breeze-Mead, A. (1991). Competencies of student leadership. *Campus Activities Programming* ,23(9),58-62.

Bruner, J.S. (1956). *Toward a theory of instruction*. New York: Harvard Universty.

Buckner, K.G, J.O. McDowelle (2000). Devolping Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities and Support, *NASSP Bulletin*, V.84,no 616, 35-41.

Burns, J. M. (1978). *Leadership* .New York, NY: Harper ve Row.

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını,Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32.

Callahan, M & Mabey, C (1985). Undergrade leadership development. *AAHE Bulletin*,37 (7),3-6.

CIRA, Canadian,Intramural Recreation Association (1985), [www.intramuals.ca].

Carnevale, D.G. (1995). *Trustworthy government*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carter, R. I. & Spotanski (1989). Perceptions of leadership and personal development of selected high school students in Iowa. *Journal of Agricultural Education*, 30(4), 30-34.

Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, yıl 4, sayı 16, (Güz 1998)., 423-442.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Yayınları, Ankara.

Chambers, T. (1992). The Development of criteria to evaluate college student leadership programs; A delphi approach. *Journal of College Student Development*, 13, 339-347.

Chin, C & Chia, L. (2004). *Problem-based learning: Using students questions to drive knowledge construction*. *Science Education*, 88(5), 707-727.

Cookson, P.W. (2001). Fostering moral democracy. *Educational Leadership*, 55(2), 42-45.

Connie P. (2005). *The relationship between participation in community service-learning projects and personal and leadership life skills development in Louisiana high school 4-H leadership activities*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. ProQuest Document ID:888840031.

Cooper, D.L., Healy, M.A. ve Simpson, J. (1994). Student development through involvement: specific change over time. *Journal of College Student Development*, 35, 98-102.

Covey, S.R. (2004). *The 8th Habit*. New York: Free Press

Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42, 15-27.

Crow, G.M. ve Slater, R.O. (1996). *Educating democracy: The role of systemic leadership*. Fairfax, VA: National Policy Board for Educational Administration.

Crawford, M., Kydd, L., Riches, C. (1999). *Leadership and teams in educational management*, Buckingham, Open University Press.

Day, C., Fernandez, A., Hauge, E. T. and Moller, J. (2000). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, London, Falmer Press .

Day, C. (1999) *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*, London, Routledge Falmer Press.

- DesMaria, J., Yang, T. Ve Farzanehkia, F. (2000). Service-learning leadership development for youths. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 678-680.
- Dewey, J.(1916/1944). *Democracy and education*. New York, NY: The Free Press.
- Dewey, J. (1963). *Experience &Education*. Firs Collier Books Edition ,London
- Drum, J.(1989). *Ínsights in to issues in education:Youth leadership*. Muscatine, IA: The Stanley Foundation.
- Dubin, R. (1968). *Human Relations in Administration: The Sociology of Organization with Readings and Cases*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eichhorn, D.H.(1966).*The middle school*. New York: Center for Applied Research in Education.
- Enç (1982), M. *Eğitim Ruhbilimi*. Aka Kitabevi, İstanbul.
- Epstein, H.T.(1977). A neuroscience framework for restructuring middle school curricula. *The journal on emerging adolescent education* 5, 6-11.
- Epstein H.T. ve Toepfer, C.F.(1978). A neuroscience basis for reorganizing middle grades education. *Educational Leadership*, 35, 656-660.
- Erçetin, Ş. (2000).*Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara .
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erikson, E. (1997), *Identity; Youth and Crisis*, London.
- Evans, N.J., Forney, D.S.ve Guido-DiBrito, F.(1998). Student development in college: Theory, research and pratice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fairholm,G.W.(1998). *Perspectives on leadership: From the science of management to the spiritual heart*. Westport: CT,Quorum Books.
- Farver, C.S. (2007). *Student Leadership Self-Perception Compared To Teacher Perception Of Student Leaders,Achievement Scores And Student Demographics In A Cross-Section Of Students In Third,Sixthininth Grades*. Drake Universty.
- Fangupo, U. (2003). *The influence of a leadership program model on 11<sup>th</sup> grade students in Tonga*, Universty of Phoenix.
- Fertman, C. I., & Long, J. A. (1990). *All students are leaders*. *School Counselor*, 37 (5), 391-396.

Fertman, C. I., & Chubb, N. H. (1993). *The effects of a psychoeducational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control*. *Adolescence*, 27 (107), 517-526.

Fiedler, F.E.(1967). *A Theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.

Florey, J.E.(1986). *Leadership skills for gifted middle school students in a rural environment: Nevada*. (ERIC . ED 262-511).

Furtwengler,W.J.(1991,April). *Reducing student misbehavior through students involved in school reconstruction process*.(ERIC.ED 334679).

Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. New York: Free Pres.

Gardner, J. W. (1987). *Leadership development: Leadership papers*. Washington, D. C.Independent Sector.

Greenfield, T, B. (1993). *Greenfield on education administration: Towards a humane science*, London, UK: Routeledge.

Goffee, R., Johns, G. (1999). *İnsanlar Liderliginize Ne Diye Gerek Duysun ?” What Makes a Leader ?(Lideri Lider Yapan Nedir?)* Leaders Harvard Business, Rewiev Pub. (Çev: Nurettin ElHüseyni) İstanbul.

Goleman, D., Boyatzis, R.E., and McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gonsalves, W.G., Grimm, J.ve Welsh, J.M. (1981). *Leadership training: Alesson in living*. *Roeper Review* (3), 16-19.

Gömleksiz, M., Özyürek, D. (1994). *Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişiyeye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma: Bildiriler. Adana: Çukuroa Ü. Eğitim Fakültesi, 476-493.

Guido-DiBrito, F. ve Bachelor,S.W. (1988). Developing leadership potential through student activities and organizations. *New Directions for Student Services*,44, 51-62.

Gullatt,D.E.(1995). Effective leaders in the middle school classroom. Paper presented to the annual conference of the Middle School Association, New Orleans,LA.(ERIC .ED388454).

Güçlü, N. ve Özden, S.(2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1).34-36.

Hamdan, S.(2006). The effectiveness of student leadership training programs in public universities of Malaysia., Idaho State University. ProQuest Document ID:1126794901.

Harris, A., Muijs, D. (2004) *Teacher leadership: A review of research*, University of Warwick, Coventry. [[http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership -full.pdf](http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership-full.pdf)].

Hensel, N. H. (1991). *Social leadership skills in young children*. Roeper Review, 14, 4-6.

Hepburn, M.A.(1993). *Democratic education in schools and classrooms*. Washigton, DC. National Council for the Social Studies Bulletin (ERIC. ED238769).

Hersey, P, Blanchard, H. ve Johnson, D.E. (2001). *The Management of Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hesapçioğlu, M (1998). *Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü*. Türkiye’de Eğitim Yönetimi .Prof.Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları,s.97-102.

Hesapçioğlu, M, ve Bakıoğlu, A. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü:Düşünmek!, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, İstanbul, 42-72.

Hodgkinson, C. (1983). *The philosophy of leadership*. Oxford, UK: Blackwell Publisher Limited.

Hodgkinson, C. (1995). *Educational leadership: The moral art*. New York, NY:Suny press.

Holmer, L.L. (2001). Will we teach leadership or skilled incoptence? The challenge of student project teams. *Journal of Management Education*,25(5),590-605.

Hoover, J.D.(2002). *Effective small group and team communication*. Orlando, FL:Harcort Collee Publishers.

Huckaby, W.O. ve Sperling, H.B. (1981). Leadership giftedness: An idea whose time has not yet come. *Roeper Review*. 3(3),19-21.

Hynes, K., Feldhusen, J.F.& Richardson,W.B.(1978). Application of a three stage model of instruction to youth leadership training. *Journal of Applied Psychoholgy*, 63,623-628.

Jack, J.(1934). *An experimental study of ascending behavior in preschool children*. Universty of Iowa Studies in Child Welfare, 9, 7-65.

Johnson, D.W. ve Johnson R.T.(1991). Cooperation in the classroom, Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T And Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis* . Peik Hall 159 Pillsbury Drive, S.E. Minneapolis, Minnesota 55455, University of Minnesota

Kagan, S.(2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 55(2).

Karip, E. ve Köksal K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (2),245-257.

Karnes, F.A ve Chauvin, J.C. (1986). The leadership skills: Fostering the forgotten dimension of giftedness. *Gifted child today* 9 (3), 22-33.

Karnes, F.A ve Meriweather,S., (1989). *Developing and implementing a plan for leadership: An integral component for success as a leader*. Roeper review, 11(4), 214-217.

Karnes, F. A.ve Bean, S. M. (1990). *Developing leadership in gifted youth* (Report No. EDO-EC-90-4). Reston, VA: Council for Exceptional Children. ERIC. ED. 321490.

Karnes, F. A.ve Bean, S. M. (1995). *Leadership for Students. A practical Guide for Ages 8-18*. Texas: Prufrock Press.

Karnes, F.A., Meriweather, S. ve D'Llio,V (1987). The effectiveness of the leadership studies program. *Roeper Review*,9 (4), 238-240.

Karnes, F. A., & Stephens, K. R. (2000). *The ultimate guide to student product development and evaluation*. Waco, TX: Prufrock Press.

Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. Altın Kitaplar, İstanbul.

Katzenmeyer, M. & G. Moller (2001). *Awakening the sleeping giant, helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Katz, D ve R. L. Kahn. *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (1985). (Çev: Halil Can-, Yavuz Bayar ) TODAiE , Ankara.

Kaweski, C. (1995).An action research project in developing, implementing and evaluating a leadership skills program for gifted students. Simon Fraser Universty, British Columbia, Canada.

- Kezar, A. ve Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development : Astudt exploring gender and ethnic identity. *Journal Of College Student Development*, 41(1),55-69.
- Kluger, J.(2005, November 14). Ambition: *Time*, 166(20),48-59
- Komives, S., Lucas,N. ve McMahon, T.(1998). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. (3<sup>rd</sup> ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kretman, K.P.(1996). Learning leadership : A curriculumguide for a new generation, grades. K-12, College Park, MD: Universty of Maryland (ERIC. ED. 444877).
- Kuh, G ve Lund, J.(1994). What students gain from participating in student goverment. *Devoloping Student Goverment Leadership*, (66), 5-18.
- Kuh, G, Schuh, J.,Whitt., E. (1991). *Involving colleges:successful approaches to fostering student learning and devolepment outside the classroom*.San Francisco:Jossey Bass.
- Lambert, L. (2003).Leadership Redefined: An Evocative Context For Teacher Leadership, *School Leadership and Management*, Vol. 23, Issue 4,421 – 430.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D.(2000). The Effects Of Transformational Leadership On Organizational Conditions and Student Engagement With School, *Journal Of Educational Education*, Vol:38, No:2, 112-129.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. and Miles, M. B. (2000). Teacher Leadership: Ideology and Practice. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* 339-345 Chicago: Jossey-Bass.
- Lipham, J.M. (1973). Leadership: General theory and research. *Leadership the Science and Art of Today*,1-15
- Lin, J. (2003). *Leadership Devolepment of college studentes in Taiwan*, educational Leadership and Policy, Indiana Universty, Umi, ProQest N:3093438.
- Long, J. A., Wald, H. P. ve Graf, O. (1996). Student leadership. *Keystone Leader*, 29 (1), 21-24.
- Magoon, R.A.(1980). Developing leadership skills in th gifted, creative and talented. *Gifted Child Today*, 12,40-43.

Maher, R.(1986). Learning leadership. *Educational Leadership*, 43(4),45-46.

Marriner, T.A. (1996). *Power and politics, communication: Nursing management and leadership*, Wiesbadn, Mosby.

Mcallister, D.J.;, 1995, Affect And Cognition Based Trust As Foundadtions Of Interpersonal Cooperation n Organizations, *Academy Of Management Journal*, 38: 24-59.

McCabe R., Balnksein K.R. Mills, J.S. (1999). Interpersonel sensty and social problem solving:relations with academic and social self esteem depressive symptoms and academic performance. *Cognitive Therapy and Research* 23(6) 587-604.

Moriarty, D.M.(1994). Leadership and the college experience:changes in undergraduaete's perception of their leadership ability. Doctoral diiertation, Universty of California.

Sawyer, M.G. , Mazbullin, C., Graetz B,et al(1997). Social skills training for primary school children : A one year Follow-up Study. *Journal of Padiatrics and Child Health* 33 (5) 378-383.

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge NY: Cambridge University Press.

McCorkle, D.E., Reardon, J., Alexander, J.F.,Kling, N.D., Harris, R.C. & Iyer, R.V. (1999). Undergraduate marketing students,group projects and teamwork: The good,the bad and tha ugly?, *Journal of Marketing Education*,21(2),106-117.

Montgomery-White, M., Lockaby, J., & Akers, C. (2001). Analyzing the Texas high school agricultural communications curriculum. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51, (1).30-52.

Miller, C. (2004). *School Culture and Student Leadership: involving males*, master of arts, Royal Roads Universty.

Murchison, C. (1931). *Handbook of child psychology*. Worcester, MA: Clark Universty Press.

Myrick R. D.(1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approaches*. 2nd Ed., Educational Media Corporation.

Onur, V. (1998). *Yeterliğe dayalı lider yetiştirme programının etkililiği*. Yayınlanmamş doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27 (1/2), 30-44.

Öner,N (1997). Türkiyede kullanılan psikolojik testler : Bir Başvuru Kaynağı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Özdemir,S. (2000)., *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Page,D.& Donelan, J.G. (2003). Team building tools for students, *Journal of Education for Business*,78(3),125-128.

Parker, J. P.ve Begnaud, L. G. (2004). *Developing creative leadership*. Portsmouth,NH:Teacher Ideas Press.

Pascarella,E.T. ve Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco:Jossey-Bass.

Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Peker, Ö. (2000). *Yönetim Becerileri*.Yargı Yayınları, Ankara.

Perino, J.ve Perino, S. (1988). Dear Drs. Perino. *Gifted Child Today* (5),11-14.

Perrin, K. (1985). *National leadership training center:Leadership curriculum guide*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Petty, G.C. ve Hanson, B. (1989). *Two year study of youth leadership development for technology education: Tennessee*. (ERIC. ED. 324488).

Plowman, P.D. (1981). *Training extraordinary leaders*. Roeper Review, (3),13-16.

Polk, R.K. (2000). *Social Responsibility: Program Outcomes for Youth* [[http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/nowg/sc\\_social.html](http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/nowg/sc_social.html)] Erişim Tarihi: 07.12.2006

Posner, B ve Brodsky, B(1992). A leadership development instrument for college students. *Journal of College Student Development*, 33(3),231-237.

Powell, W.W.(1982). *Papers on the transescent student*. Universty of Wisconsin-Platteville. College of Education,1-19.

Postlewaite, C. (2004) *Focus on Teacher Leadership*, State News, June / July, State Trends.

Priftis, B.A. (1992). Educational Leadership. In C.F. Webber, L. Bosetti ve F. Johnson, *Trends in educational leadership* (15-23). Calgary, Alberta, Canada: University of Calgary.

Pugh, D. (2000). *College student leadership development. Program impact on student participation*. Unpublished doctoral dissertation, university of Georgia.

Raubinger, F.M., Sumption, M.R., ve Kamm, R.M. (1973). *Leadership in the secondary school*. Columbus, OH: Merrill Publishing.

Rainey, C. (1995). Valuing student organizations. *Business Education Forum*, 50(1), 21-23.

Reed, C.J. (1998). Student leadership and restructuring: A case study. San Diego (ERIC . ED.424638).

Richardson, W.B ve Feldhusen, J.B. (1986). *Leadership education: Developing skills for youth*. New York: Trillium Press.

Ricketts, J.C. ve Rudd, R.D. A Comprehensive Leadership Education Model To Train, Teach, And Develop Leadership In Youth. *Journal of Career and Technical Education*, 19, 1 [ <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v19n1/ricketts.html>].

Rost, J.C. (November, 1993). Leadership Development in the New Millennium. *The Journal of Leadership Studies*. 91-110.

Rost, J.C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger

Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agriculture Education*, 41 (3), 2- 12.

Sarin, S., ve Mcdermott, C. (2003). The Effect Of Team Leader Characteristics On Learning, Knowledge Application, And Performance Of Cross-Functional New Product Development Teams, *Decision Sciences*, 34(4). 232.

Schack, G. D. (1988). An activities approach to leadership training. *Gifted Child Today* 11, 20-22.

Schuh, J. ve Laverty, M (1983). The perceived long-term influence of holding a significant student leadership position. *Journal of College Student Personnel*, 24(1), 28-32.

Seashore-Louis, K., S. Kruse. (1996). Putting Teachers at the Center of Reform: Learning Schools and Professional Communities. *Bulletin* May 1996, 10 – 21.

Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallıca, H., Ellez, A. M. ve Kavcar, N. (2000, Eylül). Fen öe problem çözmeye stratejilerinin kullanımına yönelik bir çalışma. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Schwahn, D. J. & Spady, W. G. (1998). *Total leaders: Applying the best future-focused change strategies to education*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Silien, K., Lucas, N. Ve Wells, R.(1992). Understanding leadership: The role of gender, culture and assessment in building community on campus. *Campus Activities Programming*, 25(1), 28-37.

Sisk, D.A.(1985). *Leadership development: Its importance in programs for gifted youth*. NASSP Bulletin, 69.

Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental approach*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice- Hall

Snow, R. E.ve Yallow, E. (1982). *Education and intelligence*. In R. J. Sternbert (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* London: Cambridge University Press. 493-586.

Sternberg, R.J.(2005). Wıcs: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28(1),37-44.

Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of leadership; a survey of theory and research*. New York: The Free Press.

Stoltenberg, J.C.(1984).*Early adolescence: The critical years*.Position paper presented to the College of Education, Universty of Wisconsin,1-3.

Story, V.J. (1997). *In the real world: Leaders and the political fact*. Edmond, OK: Euserve Inc.

Sullivan G. R. ve M. V. Harper., (1997), *Umut Bir Yöntem Olamaz*. (Çeviren: Ayşe Bilge DICLELİ). Boyner Holding Yayınları, Ankara.

Swinehart, B. (1990). *Youth involment: Developing leaders and strengthening communities*. US. Dept. of Housing and Urban Development Bulletin, 250: Boulder,CO.

Şişman, M.(2002). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

The Duke of Edinburgh's Award Office (2001). *Youth Impact* [[www.exel-ability.com/Models/DufeofEdAward.html](http://www.exel-ability.com/Models/DufeofEdAward.html)]. Erişim Tarihi:

UNESCO (1998). *The Practice of citizenship: Basic learning materials on peace, human rights, democracy and tolerance*. Unesco Publishing.

VanLinden, J. A. ve Fertman, C. I. (1998). *Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Wade, R. C. ve Putnam, K. (1995). *Tomorrow's leaders? Gifted students' opinions of leadership and service activities*. *Roeper Review*, 18, 150-151.

Wagner, R.J. & Roland, C.C.(1992). How effective is outdoor education?. *Training Development*, 46,61-66.

Wallin, D. (2003). *Student leadership and democratic schools: A case study*, National Association of Secondary School Principals. *Nassp Bulletin*, 87, 636.

Waldstein, F.A. ve Reiher, T.C.(2001). Service –learning and students personal and civic development. *The Journal of Experiential Education*, 24(1),8-13.

Wald, H. P., & Pringle, J. L. (1995). *A report on the evaluation of the Mt. Lebanon Chemical Dependency Prevention Project for 1994*. Pittsburgh, PA: St. Francis Medical Center.

Wren, D. (1979). *The evolution of management thought* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.

Wielkiewicz, R.M. (2000). The leadership attitudes and beliefs scale: An instrument for evaluating college students' views about leadership organizations. *Journal of College Student Development*, 41(3), 78-80.

Wilcox, B. (2004). *Phi Theta Kappa Leadership Program Evaluation*, Department of Advanced Educational Studies, West Virginia.

Van De Walle John, A., (1994). *Elementary School Mathematics*. Virginia Commonwealth University, Longman.

Verdeber, K. ve Serey, T. (1996). Managing in-class projects: Setting them up to succeed. *Journal of Management Education*, 20(3), 23-28.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara .

Taylor, J. M., Gilligan, C. ve Sullivan, A. M. (1995) *Between voice and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylan S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thamhain, H. J. (2004). Team Leadership Effectiveness In Technology-Based Project Environments, *Project Management Journal*, 35(4),78-80 .

Toepfer,C.F.(1979). *Brain growth periodization in young adolescents:some educational implications*. Seminar on the Transescent Student: Universty of Wisconsin.

Tosti, D. (1989). Alignment: How it works and why. *Training Magazine*, s.21.

Tschannen-Moran, Megan ve Hoy, Wayne K(1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.

Tschannen-Moran, Megan ve Hoy, Wayne K (2000). A Multidisciplinary Analysis Of The Nature, Meaning And Measurement Of Trust. *Review of Educational Research*, 71, 547-593.

Turgut, M.F., Baker, D., Cunningham R., Piburn, M (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi*, YÖK Dünya Bankası, Ankara.

Türkmen, İ.(1994). *Liderlik geliştirme ve motivasyon: Yönetimde verimlilik*, Millî Prodüktivite merkezi yayınları, Ankara.

Uysal, Z. (2006). Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çöme becerilerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zimmerman-Oster, K ve Burkhardt, J. (2001). *Leadership in tehe making: Impact and insigts from leadership development program in U.S. colleges and universities*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.

MEB (2006). *İlköğretimin Amaçları*, <http://iogm.meb.gov.tr>, ulaşım tarihi: 07.12.2006.

Z. Çubukçu M. Gültekin. (2003) *İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler*. [ [www.yesevi.edu.tr/files/article/25.pdf](http://www.yesevi.edu.tr/files/article/25.pdf) ], Ulaşım tarihi: 07.12.2006.