



**T.C.**

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK ,AKADEMİK  
ÖZYETERLİK VE OKULA YABANCILAŞMA ALĞILARI  
(ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ )**

**DOKTORA TEZİ**

**Turgut USLU**

**Malatya-2018**

T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI**

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK, AKADEMİK  
ÖZYETERLİK VE OKULA YABANCILAŞMA ALGILARI  
(ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

**Turgut USLU**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN**

**Malatya-2018**

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Turgut USLU tarafından hazırlanan Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Akademik Özyeterlik ve Okula Yabancılaşma Algılarının Analizi (Erzincan Üniversitesi Örneği) başlıklı bu çalışma, 29.03.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Üye : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

Üye : Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

O N A Y

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik, Liderlik ve Okula Yabancılaşma Algıları (Erzincan Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Turgut USLU



**BABAMA...**



## ÖNSÖZ

Üniversite eğitimi, bireylerin hayatlarındaki en önemli aşamalardan birisi ve kişinin gelecek hayatının şekillenmesindeki en önemli yapı taşlarındandır. Bundan dolayı üniversite eğitim sürecinde bireyin okula karşı olumlu duygularının olması ve okuldan en üst düzeyde faydalanması beklenmektedir. Bireyin okula ilişkin algısı, akademik olarak başarılı olacağına ilişkin özyeterliliği etkileyebilmektedir. Ayrıca üniversite eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri ve tecrübeler; kişinin gelecek hayatında nasıl bir hayat süreceğini belirleyen etmenlerdendir. Bu süreçte kazanılması beklenen bilgi, beceri ve tecrübelerin başında; özellikle 21. yüzyılda, bireylerden beklenen davranışlardan bir tanesi olan liderlik gelmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlilik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Doktora tez sürecim boyunca bana inanan ve benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sahip olduğu mesleki bilgi ve tecrübesini benim kişisel ve mesleki gelişimim için harcayan, başarılı olmam için çok fazla özen gösteren ve eğitim yönetimi ve denetimi alanında bilgimin ve araştırma becerilerimin gelişmesine katkıda bulunan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerimde ve tez savunma sürecinde bulunarak, tezimin daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan ve beni süreçte yönlendiren Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Hasan Demirtaş'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK'a şükranlarımı sunarım.

Doktora süreci boyunca ne zaman zorlansam ve kendime olan inancım azalsa, beni motive ederek yeni bir başlangıç yapmamı sağlayan ve bana her zaman inanan, güvenen ve seven; oğullarım Hasan Efe ve Alperen'in annesi, sevgili eşim ve ömürdaşım Mediha USLU'ya kalpten teşekkür ederim.

Bir ömür boyu beni karşılıksız seven; ilgi, destek ve duasını benden eksik etmeyen, üzerimdeki haklarını bir ömür boyu kapılarında köle olsam ödeyemeyeceğim annem Hatice USLU'ya ve babam Hasan USLU'ya teşekkür eder, saygı ve hürmetlerimi sunarım.

Tez sürecinde karşılaştığım sorunların çözümünde ve akademik gelişimimde bana her zaman destek olan ve tecrübelerini her daim benimle paylaşan başta Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ'a ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Doktora sürecinde Malatya'yı daha yaşanabilir kılan ve eğitim sürecini daha anlamlı kılan sınıf arkadaşlarım; Metin KIRBAÇ, Nesip DEMİRBİLEK, Ferhat HAN ve Fulya ÖZER ATİLA'ya teşekkür ederim.

Turgut USLU

Malatya, 2018



## ÖZET

### **Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Akademik Özyeterlik ve Okula Yabancılaşma Algıları (Erzincan Üniversitesi Örneği)**

Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşması, Türkiye'deki eğitim kurumlarında karşılaşılan bir problemdir. Bu durum, öğrencilerin okuldan soyutlanmasına, okulun anlamsızlaşmasına ve dolayısıyla da öğrencilerin okulu terk etmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin akademik özyeterlik ve liderlik algılarının onların okula yabancılaşma sorunuyla bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, 963 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” (Çağlar, 2012), “Akademik Özyeterlik Ölçeği” (Ekici, 2012) ve araştırma kapsamında geliştirilen “Öğrenci Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde liderlik ve orta düzeyde akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin liderlik ve akademik özyeterlik algıları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken; daha önce bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalaması (GANO), fakülteye giriş puan türü ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları; liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermezken; cinsiyet, daha önce bir işte çalışma, GANO, fakülte ve fakülteye giriş puan türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Son olarak üniversite öğrencilerinin liderlik algıları, onların akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları arasında tam aracılık rolü üstlenmektedir. Sonuç olarak liderlik



becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, öğrencilerin akademik özyeterlik algıları artırılabilirken, okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, öğrenci liderliği, okula yabancılaşma, akademik özyeterlik, yapısal eşitlik modellemesi.



**ABSTRACT****University Students' Perception of Leadership, Academic Self-Efficacy and School Alienation (Erzincan University Sample)**

University students' school alienation is perceived as a problem encountered in Turkish educational institutions. The case of school alienation may result in the isolation of students, schools' getting meaningless in the eyes of students and their dropout as a consequence. It is considered that students' academic self-efficacy and leadership perception are related to the issue of school alienation. Thus, this study aims to examine the relationship between students' perceptions about their leadership, school alienation and academic self-efficacy.

This quantitative study was designed as a relational survey model. The data was collected from a sample of 963 university students using stratified sampling strategy. "Student Alienation Scale" (Çağlar, 2012), "Academic Self Efficacy Scale" (Ekici, 2012) and "Student Leadership Scale", the latter of which was developed within the present study, were used as data collection tools. Descriptive statistics, independent samples t-test, one way variance analysis and structural equation modelling strategies were applied in the data analysis stage.

The findings of the study suggested that the university students who participated in the study had higher degrees of belief regarding leadership and medium level of belief regarding school alienation and academic self-efficacy. The students' perceptions about leadership and academic self-efficacy were not significantly different according to gender; however, they were significantly different according to working status of students, holding a leadership position, class level, cumulative grade point average (CGPA), entrance field to the faculty and involvement in activities as a practitioner. On the other hand, students' perceptions about school alienation were not significantly different according to holding a leadership position, class level and involvement in activities as a practitioner; however, they were significantly different according to gender, working status of students, CGPA, faculty and entrance field to the faculty. Lastly, students' perception regarding leadership was found as a full mediator between academic self-efficacy and school alienation. In conclusion, students' academic self-

efficacy perceptions may be increased and their school alienation level may be decreased by improving their leadership perception.

**Key words:** Leadership, student leadership, school alienation, academic self-efficacy, structural equation modelling.



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa No.</b>
ONUR SÖZÜ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Problem Cümlesi .....	11
1.4. Alt Problemler.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi.....	12
1.6. Araştırmanın Sayıltıları .....	14
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	14
1.8. Tanımlar.....	14
BÖLÜM II .....	15
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	15
2.1. Öğrenci Liderliği .....	15
2.1.1. Liderlik Kavramı .....	15
2.1.2. Liderliğin Tarihsel Gelişimi: Özellikler, Davranışçı ve Durumsal Yaklaşımlar ile Paradigma Dönüşümü.....	16
2.1.3. Liderliğin Gelişiminde Üniversite Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği ....	19
2.1.4. Öğrenci Liderliği Kavramı .....	20
2.1.5. Liderlik Olanaklarından Yararlanmanın Öğrencilere Etkileri.....	23
2.1.6. Öğrenci Liderliği Becerileri .....	26
2.1.7. Öğrenci Liderliği Geliştirme Programları .....	28
2.1.8. Öğrenci Liderliği ile İlgili Kuramsal Modeller .....	31
2.1.8.1. İlişkisel Liderlik Modeli .....	31
2.1.8.2. Astin'in Katılım Kuramı .....	33

2.1.8.3. Liderlik Mücadelesi Modeli .....	35
2.1.8.4. Liderlikte Sosyal Değişim Modeli .....	38
2.1.8.5. Liderlik Kimliği Gelişim Modeli .....	40
2.2. Yabancılaşma Olgusu .....	42
2.2.1. Yabancılaşmanın Boyutları .....	44
2.2.1.1. Güçsüzlük .....	45
2.2.1.2. Anlamsızlık .....	45
2.2.1.3. Normsuzluk (Kuralsızlık) .....	45
2.2.1.4. İzolasyon (Sosyal Uzaklık) .....	46
2.2.1.5. Kendine Yabancılaşma .....	46
2.2.2. Eğitim ve Okula Yabancılaşma .....	46
2.2.3. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri .....	47
2.2.4. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları .....	48
2.2.5. Yabancılaşmanın Sonuçları .....	49
2.3. Akademik Özyeterlik .....	49
2.3.1. Özyeterlik Kavramı .....	49
2.3.2. Akademik Özyeterlik Kavramı .....	51
2.4. İlgili Araştırmalar .....	54
2.4.1. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	54
2.4.2. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	61
2.4.3. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	65
2.4.4. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	73
2.4.5. Akademik Özyeterlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	74
2.4.6. Akademik Özyeterlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	82
BÖLÜM III .....	84
YÖNTEM .....	84
3.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi .....	84
3.2. Araştırmanın Evreni .....	85
3.3. Araştırmanın Örneklemi .....	86
3.4. Veri Toplama Araçları .....	88
3.4.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği .....	89
3.4.2. Akademik Özyeterlik Ölçeği .....	90
3.4.3. Öğrenci Liderliği Ölçeği .....	92

3.4.3.1. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	92
3.4.3.2. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları .....	93
3.4.3.3. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları... ..	94
3.4.3.4. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.. ..	99
3.4.3.5. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları.....	106
3.4.3.6. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Madde Analizi .....	107
3.4.3.7. Öğrenci Liderliği Ölçeğinden Alınan Puanların Değerlendirilmesi	110
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	110
3.6. Verilerin Analizi .....	110
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>115</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>115</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	117
4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Cinsiyet” Değişkeni Açısından İncelenmesi. .	117
4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Daha Önce Bir İşte Çalışma” Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	119
4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Liderlik Görevi Yapma” Değişkeni Açısından İncelenmesi .....	121
4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Sınıf Düzeyi” Değişkeni Açısından İncelenmesi .....	122
4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO)” Değişkeni Açısından İncelenmesi .....	125
4.2.6. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülte” Değişkeni Açısından İncelenmesi ..	129
4.2.7. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülteye Giriş Puan Türü” Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	132

4.2.8. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Etkinliklere Uygulayıcı Olarak Katılma” Değişkeni Açısından İncelenmesi .....	135
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	138
4.3.1. Model Belirleme .....	139
4.3.2. Model Tanımlama .....	140
4.3.3. Model Tahmini .....	147
4.3.4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri.....	149
4.3.5. Model Modifikasyonu.....	152
BÖLÜM V .....	162
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	162
5.1. Sonuçlar .....	162
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	162
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	162
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	163
5.2. Öneriler .....	163
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler.....	163
5.2.1.1. Öğrenci Liderliğine İlişkin Öneriler:.....	163
5.2.1.2. Akademik Özyeterliğe İlişkin Öneriler: .....	164
5.2.1.3. Okula Yabancılaşmaya İlişkin Öneriler: .....	165
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler .....	166
KAYNAKÇA.....	167
EKLER .....	197
Ek-1 Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	197
Ek 2: Akademik Özyeterlik Ölçeği .....	198
Ek 3: Öğrenci Liderliği Ölçeği .....	199
Ek 4: Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizinin Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi .....	202
Ek 5: Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizinin Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi .....	206
Ek 6: Erzincan Üniversitesinden Alınan Araştırma İzin Belgeleri .....	210
Ek 7: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Sayıltılarının İncelenmesi.....	217

Ek 8: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi .....	222
Ek 9: Akademik Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi.....	223
Ek 10: Kişisel Bilgi Formu .....	224





## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa No.</b>
Tablo 1 Araştırma Evreninde Yer Alan Öğrenci Sayılarının Dağılımı .....	85
Tablo 2 Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğrenci Sayıları .....	88
Tablo 3 Açımlayıcı Faktör Analizine Dâhil Edilen Üniversiteler ve Buldukları Bölgeler .....	95
Tablo 4 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	97
Tablo 5 Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri .....	100
Tablo 6 Alt ve Üst %27'lik Gruplara Ait t-testi Sonuçları .....	107
Tablo 7 Madde-Toplam Puan Korelasyon Sonuçları .....	109
Tablo 8 Aritmetik Ortalama Değerlendirmesine İlişkin Puan Aralıkları .....	111
Tablo 9 Yapısal Eşitlik Modellemesinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulü için Kesme Noktaları .....	114
Tablo 10 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algı Düzeyleri .....	115
Tablo 11 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması... ..	118
Tablo 12 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Daha Önce Bir İşte Çalışma” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	119
Tablo 13 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Liderlik Görevi Yapma” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	121
Tablo 14 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Sınıf Düzeyi” Değişkeni Açısından Dağılımı .....	123
Tablo 15 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Sınıf Düzeyi” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	123
Tablo 16 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “GANO” Değişkeni Açısından Dağılımı.....	126
Tablo 17 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “GANO” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ....	127

Tablo 18 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülte” Değişkeni Açısından Dağılımı .....	129
Tablo 19 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülte” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ....	130
Tablo 20 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülteye Giriş Puan Türü” Değişkeni Açısından Dağılımı.....	133
Tablo 21 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülteye Giriş Puan Türü” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	133
Tablo 22 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Etkinliklere Uygulayıcı Olarak Katılma” Değişkeni Açısından Dağılımı .....	136
Tablo 23 Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Etkinliklere Uygulayıcı Olarak Katılma” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	137
Tablo 24 Modelde Yer Alan Örtük Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlerin Sayı ve İsimleri .....	139
Tablo 25 Örtük Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile İkili Korelasyonları .....	140
Tablo 26 Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları	142
Tablo 27 Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri .....	146
Tablo 28 Ölçüm Modeli Sonuçları .....	147
Tablo 29 Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri .....	152
Tablo 30 Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri .....	155
Tablo 31 Araştırma Modeli için Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları .....	155
Tablo 32 Akademik Özyeterlik ile Öğrenci Liderliği ve Öğrenci Liderliği ile Okula Yabancılaşma Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	156

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No.</b>
Şekil 1. İlişkisel Liderlik Modeli .....	32
Şekil 2. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği .....	98
Şekil 3. Birinci Düzey DFA Sonuçları (Faktör Yükleri) .....	102
Şekil 4. Birinci Düzey DFA Sonuçları (t Değerleri) .....	103
Şekil 5. İkinci Düzey DFA Sonuçları (Faktör Yükleri).....	104
Şekil 6. İkinci Düzey DFA Sonuçları (t Değerleri) .....	105
Şekil 7. Araştırmanın Yapısal Modeli .....	140
Şekil 8. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı “t-değerleri” .....	143
Şekil 9. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı “Standardize Edilmiş Sonuçlar”.....	144
Şekil 10. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı “Standardize Edilmiş Sonuçlar” .....	145
Şekil 11. Akademik Özyeterlik ile Öğrenci Liderliği Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi .....	148
Şekil 12. Akademik Özyeterlik ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi .....	148
Şekil 13. Öğrenci Liderliği ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi .....	149
Şekil 14. Yapısal Eşitlik Modellemesine ait Path Diyagramı “Standardize Edilmiş Sonuçlar” .....	150
Şekil 15. Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı “t-değerleri” .....	151
Şekil 16. Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı “Standardize edilmiş Değerler” .....	153
Şekil 17. Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı “t-değerleri” .....	154
Şekil 18. AFA Örnekleme Ait Box Plot Tablosu .....	202
Şekil 19. AFA Örnekleme Ait Betimsel İstatistikler .....	203
Şekil 20. AFA Örnekleme Ait Normal Q-Q Plot Tablosu.....	204
Şekil 21. AFA Örnekleme Ait Histogram Grafiği.....	204
Şekil 22. DFA Örnekleme Ait Box Plot Tablosu .....	206
Şekil 23. DFA Örnekleme Ait Betimsel İstatistikler .....	207
Şekil 24. DFA örnekleme Ait Normal Q-Q Plot Tablosu .....	207
Şekil 25. DFA Örnekleme Ait Histogram Grafiği.....	208
Şekil 26. Çalışma Veri Setine Ait Box Plot Tablosu .....	217

Şekil 27. Çalışma Veri Setine Ait Betimsel İstatistikler.....	218
Şekil 28. Çalışma Veri Setine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu .....	219
Şekil 29. Çalışma Veri Setine Ait Histogram Grafiği .....	220



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, problem ve alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve konuya ilişkin bazı kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bütün bireyler birbirinden farklı özellik, istek ve ihtiyaçlara sahiptir. Bunlara yönelik bilişsel, davranışsal ve duyuşsal denge durumunu korumaya çalışan bireyler, modern toplumlarda çok fazla dışsal değişken olduğu için ilgili dengeyi korumakta zorlanmaktadır. Dolayısıyla çağdaş toplumlarda bireyler, kendi yetersizliklerinin üstesinden gelebilmek için işbirliği yapar ve örgütlü bir şekilde hayat sürme gereksinimi duyarlar. Toplumsal yaşam içerisinde bireylerin istek, ilgi ve ihtiyaçlarının artmasına rağmen bunları karşılayacak mevcut imkânların kısıtlı olması, kişilerin bireyselden çok birlikte hareket etmesine ve dolayısıyla örgütleşmenin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Bilim ve teknolojiye, toplumsal, ekonomik ve diğer tüm alanlarda, gelişmeler yaşanmıştır. Örgütler aracılığıyla insanların yaşamı kolaylaşmış; örgütlü toplumsal yaşam sayesinde bireyler; sosyal, kültürel, ekonomik vb. her yönden gelişme fırsatları edinmiştir. “Ait olma”, “sevgi”, “saygı”, “kendine güven” ve “kendini gerçekleştirme” gibi daha üst düzey gereksinimlerini karşılamıştır. Bireyin bu gereksinimlerinden biri de kendisini, çevresini ve yaşadığı dünyayı öğrenmesidir. Çünkü insan, kendisini diğer varlıklardan ayırma, akıl aracılığıyla üst düzey düşünme ve kendini geliştirebilme potansiyeline sahiptir.

İnsanın kişisel gelişimini gerçekleştirebileceği ve öğrenme imkânları edinebileceği en etkili örgütler, eğitim kurumlarıdır. Bu örgütler bireylere, bir yandan sahip oldukları akıllarını kullanabilme yetisi ve öğrenebilme becerisi kazandırırken öte yandan toplumsal çevrelerde varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli olan sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlarlar. Bundan dolayı eğitim örgütleri, bireye kazandırdıkları

ile onun hayatına değer katar ve bireyi çok yönlü geliştirerek toplumsal yaşamının zenginleşmesine ve gelişmesine katkıda bulunurlar.

Eğitim örgütleri olan okulların gerçekleştirdiği formal eğitim ve öğrenme yaşantılarının; bireylere uzman desteğinde, tesadüflerden ve rastlantısallıklardan uzak olarak kendilerini tanıma ve her yönden geliştirme imkânları sunması beklenmektedir. Formal eğitim ile okul öncesi, ilk ve ortaokul kademelerinde öğrencilere; okuma, yazma, sayma gibi temel beceriler ile toplumsal yaşama uygun davranış ve alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmaktadır. Ortaöğretim seviyesine gelindiğinde ise daha çok öğrencilerin toplumsallaşma gereksinimine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin toplumla ilişkisi, toplum içindeki yeri, toplumsal sorunları algılama ve çözüm yolları arama becerileri ve ülkenin gelişimi için katkıda bulunma bilinci gibi kavramlar ortaöğretim seviyesinde ön plana çıkmaktadır (MEB, 2017). Bir başka ifadeyle ortaöğretim kademesinde, öğrencilerin toplumsal açıdan gelişmelerine daha çok önem verilmektedir.

Yükseköğretim kademesinde ise bireylerin sosyalleşme süreci ile birlikte yüksek seviyede bilimsel çalışmada bulunması, belirli bir meslek alanında ihtisas sahibi olması ve ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017). Dolayısıyla yükseköğretim süreci öğrencilerin kendilerini bireysel, toplumsal ve bilimsel yönden geliştirebilecekleri eğitim kademesi ve üniversiteler de bunların gerçekleştirildiği en temel eğitim örgütleri olmalıdır. Yükseköğretim süreçlerinde bireylere; sosyal ağlar, sosyal yaşantılar ve diğer örgütlü birliktelikler içerisinde hem bireysel, hem sosyal ve hem de bilimsel düzeylerini en üst noktada gerçekleştirebilme imkânları yaratılması gerekmektedir. Dolayısıyla, üniversiteler hayatın farklı alanlarında, öğrencilerin gelişmesi için imkânlar yaratmakla yükümlü eğitim örgütleridir. 21. yüzyılda küreselleşen dünya ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri bunu zorunlu kılmış; bireyleri yerel ve küresel anlamda geliştirme zorunluluğu üniversitelere yüklenmiştir (Koçyiğit ve Eğmir, 2015). Bu bağlamda yükseköğretim örgütlerinin öğrencilerini, üniversite öğrenimleri süresince, bireysel ve sosyal açıdan en üst düzeyde geliştirmeleri beklenmektedir. Üniversitelerin etkililiğinin, bu beklentileri karşılamalarıyla doğru orantılı olduğu ileri sürülebilir.

Günümüzde yükseköğretime olan ilgi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de artmış ve buna koşut olarak da Türkiye’deki üniversite ve öğrenci sayısı son 15 yıl

içerisinde hemen hemen iki katına çıkmıştır. Yaşanan bu hızlı büyüme ve nicelik olarak gelişim; bina ve donanım noktasında yaşanan eksiklikleri, sağlanması gereken maddi kaynak yetersizliklerini de beraberinde getirmiştir. Bu durum aynı zamanda, önemli diğer birçok değişkenle birlikte, alanında uzman öğretim elemanı azlığı gibi farklı nicel ve nitel sorunları da ortaya çıkarmıştır. Bu sorunlardan biri de üniversiteye başlayan öğrencilerin çeşitli sebeplerle okulu terk etmesi (Bülbül, 2012) veya terk etmenin eyleme dönüşmemiş hali olan okula yabancılaşmasıdır (Tezcan, 1997).

2015-2017 yılları arasında Türkiye’de 400.000 civarında öğrencinin çeşitli sebeplerle üniversite eğitimine devam etmediği ve üniversiteyi terk ettiği belirtilmektedir (Can, Aktaş ve Arpacıoğlu, 2017). Bu olumsuz durum birçok gelişmiş ülkede de yaşanmaktadır. 2000’li yıllarda üniversite öğrencilerinin okulu terk etme oranı İngiltere’de %16; Norveç’te %17; İtalya’da %15.5 ve Avustralya’da %18.5’tir (Bülbül, 2012). Birçok ülkede yaşanan bu sorun, yükseköğretim içerisinde yer alan bütün paydaşlara, topluma ve bireye çeşitli şekillerde zarar vermekte ve ülkelerin gelişmesine engel oluşturmaktadır. Diğer taraftan Türkiye’deki üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin orta (Coşkun ve Altay, 2009; Çelik ve Babaoğlu, 2016; Çiftçi, 2009; Gedik, 2014; Özaydınlık, Kabaran, Altıntaş ve Göçen, 2016; Şimşek ve Akdemir, 2015) ve yüksek düzeyde (Çağlar, 2013) okula yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmalar, Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin okula karşı yabancılaşma yaşamalarının, üzerinde durulması gereken bir problem olduğunu ve ülkeyi hem insan kaynakları hem de ekonomik yönden zarara uğratan önemli sorunlar oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin mezun olmadan okuldan ayrılmaları olarak ifade edilebilen okulu terk etme kavramı (Şimşek, 2013), öğrencilerin öğrenme ortamlarından uzaklaşmaları, ilgilerinin azalması ve öğrenme sürecinin öğrenci için anlamsızlaşması (Çağlar, 2013) okula yabancılaşma olarak da nitelendirilebilmektedir (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Öğrencilerin okul sürecinde yaşayacakları yabancılaşma, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kısıtlayabilir, verimli öğrenme ortamı oluşturmalarını engelleyebilir (Hoşgörür, 1997), kendilerine olan saygı ve güvenlerini azaltabilir ve karar vermede sorun yaşamalarına neden olabilir (Bayındır, 2002). Hatta okula yabancılaşma süreci, öğrencinin okulu terk etmesine kadar varabilir. Bu ve benzeri sonuçlar ise ülkemizin geleceğinde görev alacak öğrencilerin eğitim alanında sahip

olduğu potansiyeli ortaya çıkaramamasına ve eğitim örgütlerinin hedeflerini yeterli düzeyde gerçekleştirememesine sebep olabilecektir (Çağlar, 2012).

Kavramsal olarak ele alındığında okul terki, okula yabancılaşmanın bir sonucudur. Bireyler; ailevi, sosyal, sağlık gibi farklı nedenlerden dolayı okulu terk edebileceği gibi; okulun anlamsızlaşması ve okula yabancılaşmanın neticesinde de okulu terk etme eğiliminde olabilirler (Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015). Okulu terk olaylarının fazlaca görüldüğü alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların; okul değerlerini benimsemeye ve okulda yapılanlar ile hayatta karşılaştıklarını eşleştirmekte sorunlar yaşadıkları, okul içerisinde kendilerini güçsüz hissettiği ve dolayısıyla okula yabancılaştıkları, devamında da okulu terk etme eğiliminde oldukları görülmektedir (Taylı, 2008). Öğrenciler, özellikle de akademik yönden başarısız olanlar, okula daha fazla yabancılaşmakta ve bunun sonucunda okula devam etmemeye başlamaktadır. Bu kısır döngü de öğrencinin okulu terk etme riskinin artmasına neden olmaktadır (Suh ve Suh, 2007). Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani (2009) öğrencilerin yaramazlık, dersi asma ve devamsızlık gibi davranışları ile ilgili değişkenlerin, onların okulu terk etmelerine neden olduğunu saptamış ve bu tip davranışların da açıkça okula yabancılaşmayı ifade ettiğini vurgulamıştır. Bu bilgilerden hareketle, okulu terk etme eğiliminin okula yabancılaşma ile doğrudan ilişkili olduğunu ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak suretiyle onların okulu terk etme düzeylerinin azaltılabileceği söylenebilir.

Koçyiğit ve Eğmir (2015) tarafından yapılan araştırmanın konumuzla ilgili çarpıcı bir sonuç ortaya koyduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yarısı üniversiteden memnun olmadığını ifade etmekte ve bunun nedeni olarak da üniversite ve şehir tarafından sosyalleşme imkânlarının yeterince sunulmamasını göstermektedirler. Bu bulgulardan hareketle, Koçyiğit ve Eğmir (2015: 251) üniversite öğrencilerinin yükseköğretim sürecinde aldıkları eğitimi sadece belirli bir alanda uzmanlaşmak için sağlanan öğrenim faaliyeti olarak görmediklerini ve onların üniversite eğitimini “yaşamsal bir deneyim” olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %45’lik kesiminin daha önce üniversiteyi bırakmayı düşündüğü veya şu anda bırakma eğiliminde olduğu bulgulanmıştır. Bu düşünceyi taşıyan öğrencilerin çoğunluğunun en az bir defa dönem uzattığı ve akademik başarısının düşük olduğu saptanmıştır (Şimşek, 2013).



Okul terki ile ilgili alanyazında en fazla kabul gören yaklaşımlardan bir tanesi olan “Öğrenci Uyum Modeli”ne göre (Tinto, 1975), öğrencilerin terk etme davranışlarını açıklayan değişkenler sırasıyla; kişinin sahip olduğu bireysel özellikler, arkadaş desteği, sosyal katılımı, üniversite öncesindeki akademik ve sosyal başarıları ile ailesinin sahip olduğu özelliklerdir. Fakat bunlar arasında öğrencinin okulu terk etmesine veya yabancılılaşmasına neden olan en önemli etmenler; üniversitenin, öğrencinin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayamaması ve akademik etkinliklerde yeterli başarıyı gösterememesidir (Tinto, 1975). Bu durum Bülbül (2012)’ün yaptığı çalışmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Bülbül, yükseköğretim kademesinde okulu terk eden öğrencilerle yaptığı nitel çalışma sonucunda, öğrencilerin okulu terk etmelerinin en önemli iki nedeninin yaşadıkları akademik ve sosyal uyum problemleri olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla sosyalleşme imkânlarının kısıtlı olması ve akademik yetersizlik üniversite öğrencilerini doğrudan etkilemektedir.

Alanyazında akademik başarının öğrencilerin okulu terk etme eğilimi veya okula yabancılılaşma ile ilişkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Kaya ve Tümkiye (2017) ile Şimşek (2013)’in Türkiye’deki; Di Pietro ve Cuttillo (2008) ile Araque, Roldán ve Salguero (2009)’nun İtalya ve İspanya’daki üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, akademik başarısı düşük öğrencilerin okulu bırakmayı daha fazla düşündükleri ve okulu bırakma eğilimlerinin daha yüksek oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Hascher ve Hagenauer (2010) ile Johnson (2005) da akademik başarısı düşük öğrencilerin daha fazla okula yabancılılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin akademik yönden başarısız olmalarının; onların okula karşı tutumları, yabancılışmaları ve okula devam etme eğilimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Geçmişteki akademik yönden başarı ya da başarısızlık durumları, kişilerin özyeterlik algılarını doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1994). Öğrencinin başarı göstermesi onu güdülemekte ve benzer görevlerde kişinin başarılı olacağına dair bir inancıya yöneltmektedir. Tersine durumda ise öğrencinin yapamayacağına dair inancı geliştirecek ve özyeterlik algısı düşebilecektir (Bandura, 1977). Bu durum genellikle döngüsel olarak devam etmektedir. Yani bireylerin özyeterlik algısı geliştikçe akademik başarıları ve akademik başarıları arttıkça da özyeterlik algıları yükselecektir. Fakat bu durum her zaman bu şekilde olmak zorunda değildir: Öğrenciler, yeterince başarı

gösteremez veya yavaş gelişim gösterse de eğer başarılı olduğuna veya yeteneklerini geliştirdiğine ilişkin algıya sahipse, akademik gelişimini sürdürebilecektir (Schunk, 1995). Dolayısıyla öğrencinin uygulamada ne kadar başarılı olduğundan çok, kendisini ne kadar başarılı olarak algıladığı önemlidir. Özyeterlik inancının gelişmesi, bireyin daha sonraki akademik performansını etkilemektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin sahip olduğu özyeterlik inançlarının geliştirilmesi; akademik yönden başarılı olmasına, devamında okula daha az yabancılaşma yaşamasına katkıda bulunabilecektir.

Akademik yönden başarı ya da başarısızlık, öğrenciler ve onların eğitsel yaşantıları ile ilgili olduğu için, özyeterlik yerine akademik özyeterlik kavramı üzerinde durulmaktadır. Akademik özyeterlik, bireyden yapması beklenen akademik bir görevi yapabileceğine dair inancıdır (Schunk ve Pajares, 2001). Öğrencilerin sahip olduğu akademik özyeterlik inançları ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ifade eden pek çok araştırma bulunmaktadır (Afari, Ward ve Khine, 2012; Bandura, 1997; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Khan, 2013; Pajares, 1997; Schunk, 1995). Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstrom (2004), 109 çalışma üzerinden yaptıkları meta-analiz araştırması sonucunda, akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenin akademik özyeterlik olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazında, öğrencilerin okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik özyeterlik algıları arasında orta (Camadan, Çaylak, Yilmazlar, Yılmaz ve Kara, 2017) ve yüksek (Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015) düzeyde negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Yani akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin okula yabancılaşmaları da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin akademik özyeterliği arttıkça akademik başarılarının artabileceği ve bu yolla da okula yabancılaşma ve okulu terk etme davranışlarının azalabileceği öngörülmektedir.

Üniversite ortamında öğrencilerin sosyal uyum sorunları yaşamaları, onların okula yabancılaşmalarına yol açan önemli bir etkidir (Bülbül, 2012; Tinto, 1975). Sosyal uyum sürecinde başarılı olan öğrencilerin arkadaş çevreleri geniş, öğretim elemanları ile iletişimleri sağlıklı ve toplumsal bağları genellikle daha kuvvetli olabilmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bu sosyal ilişkiler örüntüsü, onların eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkıda bulunmaktadır (Thomas,

2002). Holloway (2002), sosyal katılım gösteren öğrencilerin okula karşı ilgisinin arttığını ve okulu bırakmaya dair düşünce ya da eylemlerinin azaldığını ifade etmiştir. McNeal (1995)'in 14.249 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmanın bulgularına göre, atletizm ve güzel sanatlar gibi sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Sosyal etkinliklere ve müfredat dışı gönüllü aktivitelere katılan öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Astin, 1993; Kezar ve Moriarty, 2000). Zaten öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, özellikle 21. yüzyılda üniversitelere ilişkin temel bir beklentidir. Amerika'da ve Avrupa'da bulunan üniversitelerin büyük çoğunluğu, öğrencilerinin liderlik becerilerine sahip olmasını önemsemekte ve örgütün amaçları bağlamında liderliğe vurgu yapmaktadır (Dempster ve Lizzio, 2007). Türkiye'de de Koç ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi bazı üniversiteler vizyon ve misyon ifadelerinde yer alan "liderlik vasıflarına sahip en yetkin mezunları yetiştirme" ifadesi ile liderlik vurgusu yapmakta, öğrencilerinin liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak yetişmesini önemsemektedirler. Dolayısıyla sosyal uyum ve katılım gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişmesi yoluyla okula yabancılaşma ve okulu terk etme eğilimlerinin azalması beklenebilecek bir durumdur.

Alanyazın incelendiğinde, liderlik davranışları ile yabancılaşma arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Babadağ ve İşcan, 2017; Boerner, 1998; Hossein ve Mahboobeh, 2015; Hosseinzadeh, Nazem ve Eimani, 2014; Sarros, Tanewski, Winter, Santora ve Densten, 2002). Bu araştırmalar; farklı ülke (Amerika, Almanya, Azerbaycan ve İran) ve farklı meslek kollarında (sivil savunma, üniversite, sigorta) gerçekleştirilmiş olmasına rağmen; bütün çalışmalarda, destekleyici liderlik davranışları ile karşılaşan işgörenlerin daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte Banai ve Reisel (2007)'in Küba, Almanya, Macaristan, İsrail, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1933 çalışan ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarına göre, destekleyici liderlik davranışları ile karşılaşan bireylerin yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Dönmez ve Erdoğan (2017) ise kişilerin yabancılaşmasını azaltmak ve önlemek için onlara destekleyici liderlik davranışlarında bulunulmasına, süreçte fikirlerinin alınmasına, kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sunulmasına ve beklentilerinin sorgulanıp karşılanması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Anılan çalışmalar; destekleyici liderlik davranışlarının, bireylerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini azaltmada olumlu ve önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Liderlik, uzun yıllar boyunca tanımlanmaya çalışılan (Komives, Lucas ve McMahon, 2013) ama araştırmacıların kendi bakış açısına ve çalıştığı konuya göre tanımladığı (Yukl, 1981) bir kavramdır. Öğrenci liderliğini temel alan bu araştırmada ise iki farklı liderlik yaklaşımından hareket edilmiştir:

- 1) Liderliğin temel amacı; bireylerin hem kendisi hem de içerisinde bulunduğu yakın ve uzak çevresi için, pozitif yönlü değişim meydana getirmek için uğraş vermesidir. Bu da, bireylerin hayatın içerisine ve etkinliklere aktif katılımı ve çevresindekileri bu katılıma teşvik etmesiyle gerçekleşmektedir (Astin ve Astin, 2000).
- 2) Liderlik; bireylerin, toplumda pozitif yönlü değişimleri gerçekleştirmek için, işbirliği içerisinde çalışma sürecidir (Komives ve diğerleri, 2013).

Bu birbirine yakın iki yaklaşıma göre, öğrenci liderliği için birlikte çalışma ve sonucunda bireylerde ve toplumda pozitif yönlü değişimin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu birlikte çalışma süreci kendi içinde bulunduğu eğitim toplumunun ya da yerel veya küresel toplumun daha iyi hale gelmesi için olabilir (Brown, 2008). Buradan hareketle öğrenci liderliğinin sadece eğitim örgütü ve çevresiyle kısıtlı olmadığı tüm geniş toplumsal çevreyi de kapsadığı ileri sürülebilir.

Eğitim alanında liderlik kavramı 90'lı yıllara kadar hep kurum yöneticileri ile özdeşleşmiş ve liderliğin yöneticilere özgü bir özellik olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Burns (1978) ve Rost (1993)'un liderlik kavramını ilişkisel, dönüşümcü, süreç odaklı, hiyerarşiden uzak ve bireyi merkeze alan bir olgu olarak betimlemeleri ve sonucunda liderliğin tek bir kişiye mal edilemeyeceği; eğitim kurumlarındaki başka kişilerin de yapabileceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının diğer paydaşlarını da liderlik sürecine dâhil eden “paylaşılan liderlik” (Ağiroğlu-Bakır, 2013) ve “öğretmen liderliği” (Beycioğlu, 2009) gibi farklı liderlik türleri ortaya çıkmıştır. Bu liderlik türlerinin yanı sıra 90'lı yılların başından itibaren özellikle Amerika'da *öğrenci liderliği* kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

Öğrenci liderliğinin temelinde, Burns (1978) ve Rost (1993)'un savunuculuğunu yaptığı anlayış yer almaktadır. Buna göre öğrenci liderliği; sonuçtan ziyade süreç odaklanan, grubun paydaşları arasındaki ilişkilere önem veren ve liderliğin herkes tarafından yapılabileceği düşüncesine sahip olan bir liderlik yaklaşımıdır (Komives ve diğerleri, 2013). Kouzes ve Posner (2012) liderliğin öğrenilebilir olduğunu, herkes tarafından yapılabileceğini ve tek bir kişiye atfedilmemesi gereken bir davranış olduğunu ifade etmektedir. Astin (1993) de genç kız ve erkeklerin üniversite yıllarında geleceğin liderleri olmaları için geliştirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Cooper (2008)'ın lise öğrencileri ile yaptığı araştırma bulgularına göre, öğrencilerin etkili liderlik için güzel konuşma, etkili iletişim ve birlikte olduğu kişileri organize etme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Değerler boyutundan bakıldığında, öğrenci liderliği için mütevazı ve kararlı olmak, zor kararları verebilmek ve verilen her işin üstesinden gelebilecek nitelikte olma gibi değerlerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak öğrenci liderlerinin dürüst, empati yapma ve risk alma yeteneğine sahip, hayata karşı pozitif, anlayışlı, yargılayıcı olmayan, diğer kişilerin farklı fikirlerine açık olan ve onların fikirlerini ifade etmesine izin veren, zor olsa bile inandığı değerlerden vazgeçmeyen ve bunları uygulamaya koymaktan korkmayan kişiler olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci liderlerinin ayrıca iyi bir benlik algısına sahip olması, kendi sınırlarını bilmesi, diğer kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi ve bunlardan nasıl faydalanacağını bilmesi, diğer kişilere bir şeylerin nasıl yapılacağı konusunda önderlik etmesi ve onlara anlayış göstermesi beklenmektedir (Cooper, 2008). Dolayısıyla *öğrenci liderliği* konusu, geleceğimizi inşa etme anlamında önemli ve üniversite eğitimi sırasında geliştirilmesi gereken beceriler bütünüdür.

Öğrencilerin üniversite eğitiminden temel beklentileri; yaratıcı olma, fiziksel güçten daha çok zihin gücü ile çalışma, saygınlık kazanma ve bireysel yeteneklerini kullanabilmedir (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011). Açıköz (1993)'ün araştırmasındaki bulgular da bu doğrultudadır. Bunlarla beraber öğrencilerin önemli gördükleri bir başka amaç da liderlik becerilerine sahip olmadır. Bunun temel nedeni, iş dünyasının liderlik becerilerine sahip kişileri işe alma eğilimlerinin daha yüksek olması olabilir. Weligamage ve Siengthai (2003)'un ifade ettiğine göre işverenler, yeni işe alacağı kişilerde; zaman yönetimi, takım çalışması, problem çözme, farklılıklara saygı duyma, etkileme ve motive etme gibi liderliğin temel bileşenleri olan özelliklere sahip olmayı önemsemektedirler. Casner-Lotto ve Barrington (2006)'un yaptığı çalışma sonuçlarına

göre, işverenlerin %81.80'i işe yeni başlayacak olan 4 yıllık üniversite mezunu çalışanların liderlik becerilerine sahip olmasını “çok önemli” olarak görmektedirler. Bu da göstermektedir ki liderlik becerilerinin üniversitede kazandırılması, istihdam açısından önemli bir kriterdir. Aynı çalışmada iki yıllık üniversite mezunu öğrencilerin %40'ından fazlası ve 4 yıllık üniversite mezunu öğrencilerin yaklaşık dörtte biri liderlik becerileri konusunda kendilerini “yetersiz” görmektedir.

Üniversite hayatından iş hayatına geçiş sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel becerilerin araştırıldığı bir çalışmada (Evers ve Rush, 1996), liderliğin bileşenleri olan problem çözme, karar verme, planlama, iletişim vb. özellikler ön plana çıkmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre bu ve benzeri becerilerin hepsinin üniversitenin ilk yıllarında geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sadece kişisel yönetim ve iletişim konularındaki becerileri üniversitenin ilerleyen yıllarında devam etmiş; ancak kişi ve olayları yönetme ile değişim ve yenilik oluşturma becerilerinin gelişimi çok az öğrencide görülmüştür. Bu becerileri kazanmaya devam eden öğrencileri diğerlerinden ayıran en önemli özellik ise liderliğin temel yapı taşı olan etkileme becerisine sahip olmalarıdır. Buna göre, öğrencilerin liderlik becerileri üniversite eğitimi sürecinde geliştirilebilecek bir olgudur ve bunun geliştirilmesi, öğrencinin gelecekteki yaşamı için oldukça önemli bir yatırımdır.

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, yükseköğretim sürecinde edinilmesi gereken liderlik becerilerinin tüm çalışma yaşamı boyunca sürdürülmesini adeta zorunlu kılmaktadır. Birçok eğitimci, bürokrat ve iş sahibi kişi, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için “21. Yüzyıl Becerileri”ne sahip olması gerektiği fikri üzerinde uzlaşmıştır (Rotherham ve Willingham, 2010). Her ne kadar 21. Yüzyıl becerilerinin neler olduğu konusunda üzerinde birlikteliğin sağlandığı evrensel bir liste bulunmasa da birbirine benzer özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Uluyol ve Eryılmaz (2015)'a göre 21. Yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilikçilik, bilgi, medya ve teknoloji ile yaşam ve kariyer becerilerinden oluşmaktadır. Bu üst başlıklar detaylandırıldığında 21. Yüzyıl becerilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, takım çalışması, iletişim, uyum, kendini yönetme, üretken olma, hesap verebilme, etkileme, motive etme ve sosyal olma gibi becerilerden oluştuğu görülmektedir. O halde, liderliği oluşturan öğelerin büyük çoğunluğu 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer almaktadır.

Bu bilgilerden hareketle, ülkenin kalkınmasını ve insan gücü kaynaklarının etkili kullanımını olumsuz yönde etkileyen sorunlardan biri okula yabancılaşmadır ve bu durum Türkiye'deki üniversitelerde azımsanmayacak derecede yaygın yaşanmaktadır. Bu durumun iki temel kaynağı; öğrencilerin sosyal ve akademik uyum noktasında sorunlar yaşaması olabilir. Sosyalleşme imkânlarının kısıtlı olması ve öğrencilerin sosyal uyum açısından başarısız olması; onların üniversite ortamına etkin katılımını ve dolayısıyla da liderlik becerilerinin gelişimini gerekli kılmaktadır. Benzer biçimde öğrencilerin yükseköğretimdeki başarı düzeylerinin temel göstergesi olan akademik özyeterlik algılarının yükselmesi de üniversite ortamında kazanılan katılım, sosyal uyum ve liderlik becerileri ile ilintili görülmektedir.

Alanyazındaki farklı araştırma sonuçlarına ve ilişkiler örüntüsüne dayanarak, bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu kavramları çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir.

## **1.3. Problem Cümlesi**

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

## **1.4. Alt Problemler**

- 1) Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları,
  - a) Cinsiyet,
  - b) Daha önce bir işte çalışma,
  - c) Liderlik görevi yapma,

- d) Sınıf düzeyi,
- e) Genel ağırlıklı not ortalaması (GANO),
- f) Fakülte,
- g) Fakülteye giriş puan türü,
- h) Etkinliklere uygulayıcı olarak katılma

değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 3) Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkide öğrenci liderliğinin aracılık rolü var mıdır?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ülkemizde yaygın biçimde görülen, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma sorununa, onların akademik özyeterliklerini ve liderlik becerilerini belirleme ve bunları geliştirme yoluyla katkıda bulunmaya odaklanması açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle araştırma, yalnızca alandaki bir sorunu tanılamakla kalmamakta, aynı zamanda bilimsel ve akademik bir yaklaşımla ona çözümler de üretmektedir. Özellikle, liderlik olgusunu üniversite öğrencileri bağlamında ele alması ve buna ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını alana kazandırması bakımından oldukça önemli bir nitelik taşımaktadır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü (Camadan ve diğerleri, 2017; Polat ve diğerleri, 2015) bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu negatif yönlü ilişki Camadan ve diğerleri (2017)'nin psikolojik danışmanlar ile yaptığı çalışmada orta düzeyde; Polat ve diğerleri (2015)'nin öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada ise yüksek düzeydedir. Fakat alanyazın incelendiğinde, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik arasındaki ilişkiyi öğrenci liderliği bağlamında ele alan ne ulusal ne de uluslararası düzeyde bir çalışma bulunmamaktadır. Bundan dolayı alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülen bir model geliştirilmekte ve araştırma, bu yönüyle bir özgünlük içermektedir.



Öğrenci liderliği konusunda uluslararası alanyazında çalışmalar olmasına rağmen, bu konu ulusal alanyazında kendine çok fazla yer bulamamıştır. Yapılan çalışmaların genel olarak üç farklı alanda toplandıkları söylenebilir: Öğrencilere uygulanan liderlik eğitim programlarının etkililiği (Gündüz ve Duran, 2016; Ogurlu, 2012; Onur, 1998; Tüysüz, 2007), öğrencilerin liderlik davranış düzeyleri (Avcı, 2009; Çelik ve Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Özmutlu, 2008; Tekin ve Taşgın, 2008) ve ölçek geliştirme çalışmalarıdır (Büyükoğlu ve Polat, 2017; Cansoy, 2015; Parlar, Türkoglu ve Cansoy, 2017; Tüysüz, 2007). Ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Cansoy (2015) doktora tez çalışması kapsamında lise öğrencileri için gençlik liderliği ölçeği geliştirirken Parlar ve diğerleri (2017) de yine lise öğrencileri için liderlik özellikleri ölçeği geliştirmiştir. Tüysüz (2007) ise altıncı sınıf öğrencileri için tasarladığı programın etkililiğini belirlemek amacıyla ortaokul öğrencilerine uygulanmak üzere öğrenci liderliği ölçeği geliştirmiştir. Büyükoğlu ve Polat (2017) da üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan öğrenci liderliği uygulama envanterini (student leadership practices inventory) Türk kültürüne uyarlamış ama elde edilen bulgulara göre envanterin Türk kültürüyle kısmen uyumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumdan hareketle, ulusal alanyazında Türk kültürü ile uyumlu ve üniversite öğrencileri için hazırlanmış bir öğrenci liderliği ölçeği geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen öğrenci liderliği ölçeği, anılan gereksinimi karşılama bakımından önemlidir. Bundan dolayı bu çalışmanın kendine özgü nitelikleri bulunmakta ve eğitim yönetimi bilim alanına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin liderlik özellikleri ile ilgili çalışmalar ele alındığında, araştırmaların daha fazla lise kademesinde yoğunlaştığı görülmektedir (Çelik ve Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Tekin ve Taşgın, 2008). Ayrıca ilkokul (Avcı, 2009) ve ortaokul (Durmuş, 2011) düzeyinde de öğrencilerin liderlik özellikleri incelenmiştir. Sadece Özmutlu (2008) ile Çelik ve Sünbül (2008) üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerini ve düzeylerini incelemiştir. Özmutlu (2008) üniversite öğrencilerinin liderlik becerilerini belirlediği çalışmasında, Dereli (2003)'nin okul yöneticileri ve öğretmenler için Türkçeye uyarladığı ölçeği kullanırken; Çelik ve Sünbül (2008) de Günbayı (2005) tarafından öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan ölçeği kullanmıştır. Dolayısıyla ülkemizde, üniversite öğrencilerinin liderlik beceri düzeylerini belirleme ve ölçme konusunda yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan araştırma; üniversite öğrencilerinin liderlik düzeylerinin incelenmesi, alanda çalışan akademisyen

ve sahadaki uygulayıcılara yol gösterici olabilecek potansiyele sahip olması bakımından önemli görülmektedir.

### 1.6. Araştırmanın Sayıtları

- 1) Üniversite öğrencilerinin liderlik rolleri sergileme potansiyelleri vardır.
- 2) Öğrenciler betimlenebilen bir akademik özyeterliğe ve okula ilişkin görel olarak değişebilen yabancılaşma duygusuna sahiptirler.
- 3) Öğrencilerin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla belirlenebilir.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Erzincan Üniversitesi'nde 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören ve örnekleme dâhil edilen lisans öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Akademik Özyeterlik:** Bireyden yapması beklenen akademik bir görevi yapabileceğine dair inanç düzeyidir (Schunk ve Pajares, 2001).

**Okula Yabancılaşma:** Öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinden uzaklaşması, bu sürecin öğrenci için anlamsızlaşması ve öğrencinin içinde bulunduğu bu süreçten hoşnut olmaması durumudur (Sidorkin, 2004).

**Öğrenci:** Erzincan Üniversitesi'nde 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde lisans eğitimine devam eden kişidir.

**Öğrenci Liderliği:** Öğrencilerin; sahip oldukları iletişim, problem çözme, karar verme, girişimcilik, toplumsal katılım vb. yetileri, okul içinde üstlendikleri görevlerde paydaşlarla işbirliği içerisinde kullanarak, okul toplumunun gelişimine ve kendi bireysel gelişimlerine katkıda bulunmaları sürecidir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında öğrenci liderliği, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik kavramlarını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler sunulmuş ve araştırmaya konu olan kavramlar ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Öğrenci Liderliği

Çalışmanın bu kısmında öncelikle liderlik kavramı hakkında genel bilgiler verilmiş ve daha sonra öğrenci liderliği kavramı tanımlanarak; öğrenci liderliğinin katkıları, öğrenci liderliği becerileri, öğrenci liderliği programları ve öğrenci liderliği modelleri sunulmuştur.

##### 2.1.1. Liderlik Kavramı

Alanyazına göre, 21. yüzyılda örgütlerin devamlılığının sağlanabilmesi için liderliğin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bir örgütün başarısı, yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip olması ile doğru orantılıdır (Aydın, 2010). Fakat liderlik, çeşitli beceri ve davranışları içermektedir (Boone ve Taylor, 2007). Bu bağlamda liderlik hem kompleks (Whitehead, 2009) hem de çok disiplinli bir yapıya sahiptir (Komives ve diğerleri, 2013). Bunun sonucu olarak da kişi, kendi bakış açısına, örgüt içerisindeki pozisyonuna, süreçte yaşadığı veya yaşamadıklarına ya da sonucun kendisine etkisine göre liderliği tanımlamaktadır. Bu durumda liderliğin tek bir tanımının olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Grint, 2010). Bass (1990) liderliği tanımlamaya dair ne kadar girişim olduysa o kadar farklı liderlik tanımının ortaya çıktığını belirtmiş ve liderliğin özel bir tanımını yapmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Farklı tanımlara göre liderliğin izleyenleri etkileme sanatı, belirli davranışlar yumağı, ikna etmenin bir çeşidi, güç ilişkisi, hedefleri başarmak için bir araç, karşılıklı etkileşimin etkisi, grup içerisinde farklılaştırılmış bir rol veya grup yapısını kuran ve başlatan unsur olduğu ifadeleri ön plana çıkmaktadır (Bass, 1990).

Liderliğin ne olduğunu ortaya koymak kadar ne olmadığını betimlemek de son derece önemlidir. Çünkü liderlik ve yönetim kavramları alanyazında birbiri yerine

kullanılabilmekte veya okuyucu tarafından eşanlamlı olarak düşünölebilmektedir. Bu nedenle bu iki kavram arasındaki farkları ortaya koymak önemlidir. Örneğin liderlik kavramı genellikle problem çözmeye daha önce kullanılmamış bir yöntem kullanmayı gerektirirken; yönetim kavramı ise tekrarlanan olaylara standart çözümler uygulamayı gerektirmektedir (Grint, 2010). Bir başka fark ise yöneticiler statükonun emirlerini onaylamak zorunda iken; liderler izleyenlerini ortak bir amaç doğrultusunda toplayarak onları pozitif yönde etkilemelidir (DuBrin, 2015). Fairholm (2000)'e göre liderler işbirliğine değer verip; eşitlik, adalet ve birlik gibi fikirleri teşvik ederken; yöneticiler daha çok performans, etkililik, verimlilik ve bunların ölçülmesi ile kontrol gibi konularla ilgilirlirler. Kouzes ve Posner (2012) ise yöneticilerin bugünö, fakat liderlerin yarını düşündüğünü ifade etmiştir. Turan ve Bektaş (2014), yöneticilerin kendisine verilen işleri doğru bir şekilde yapmaya gayret ettiğini ama liderin ise doğru olan işleri yapmaya gayret ettiğine vurgu yapmıştır. Araştırmacılar ayrıca liderlerin örgüte inovasyon, yenilik ve özgünlük katmaya çalıştığını fakat yöneticilerin düzeni koruma eğiliminden dolayı bunlardan kaçındıklarını ve daha önce yapılanları kopya edip durumu sürdürmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle, lider ve yöneticinin farklı kişiler ve liderlik ile yönetimin de farklı işler olduğu ortaya çıkmaktadır. Liderlik ile ilgili tanımlar tarihsel süreçte değıştiği için bir sonraki başlık altında liderlik betimlemelerine yer verilmiştir.

### ***2.1.2. Liderliğin Tarihsel Gelişimi: Özellikler, Davranışçı ve Durumsal Yaklaşımlar ile Paradigma Dönüşümü***

Liderliğin gelişimsel süreci incelendiğinde, liderlik kavramının özellikler (trait), davranışçı (behaviour) ve durumsal (contingency) olmak üzere üç farklı dönemden geçtiği söylenebilir (Komives ve diğerleri, 2013). Bunlardan birincisi olan özellikler kuramı 1900'lü yılların başından 20. yüzyılın ortalarına kadar etkili olmuş ve bazı kişilerin neden etkili lider olduğunu kişisel özellikler ile açıklamaya çalışmıştır (Keçecioğlu, 1998). Bu yaklaşıma göre, liderlik doğuştan gelen bir özelliktir ve bireyin doğuştan lider olma özelliği yoksa sonradan eğitim alarak lider olmasının mümkün olmadığı görüşü hâkimdir. Fakat Stogdill (1948) ve Myers'in yaptığı çalışmalar, liderlik ile ilgili kişisel özelliklerin birbirinden ayrıştığını ve hiçbir fiziksel özellikle liderlik arasında önemli bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Hoy ve Miskel, 2010).

Liderlik yaklaşımlarının ikinci dönemi olan davranışçı kuramlar devri ise 1940'lı yıllardan sonra etkili olmaya başlamış ve liderlerin hangi özelliklere sahip olduğundan çok neler yaptığına ve izleyenlerine nasıl davrandığına odaklanmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Davranışçı kuramın temel dayanağı, liderin kişisel özelliklerinden çok onun liderlik yaparken gösterdiği davranışlar ve davranışı sergilerken yaptığı eylemlerdir. Bu nedenle lideri başarılı ve etkin kılan temel davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır (Sağır, 2013).

Durumsal yaklaşımlar döneminde ise liderlerin nasıl davrandığının araştırılmasının yeterli olmadığı ve her ortamda geçerli tek bir liderlik biçiminin bulunmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Çünkü tutum ve davranışlar durumlara göre değişmekte ve örgütün içinde bulunduğu koşullar; işgörenlerin nitelik, yeterlik ve eğitim durumu, üst konumda olan bireylerin astlara yönelik tutum ve davranışları ile örgütün içinde bulunduğu toplumun değerleri liderin nasıl davranacağını etkilemektedir. Bundan dolayı da liderlik davranışının önceden kestirilmesi mümkün değildir görüşü savunulmuştur (Arun, 2008).

Rost (1993), liderliğin gelişim sürecinde, endüstriyel ve post-endüstriyel olmak üzere iki farklı paradigmanın etkili olduğunu savunmakta ve yukarıda bahsedilen dönemlerin hepsini endüstriyel paradigma içerisinde değerlendirmektedir. Çünkü bu dönemlerde liderlik kavramı; lideri merkeze alan, hiyerarşik, rasyonel ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmek üzerine odaklanılmış bir olgu olarak ele alınmaktaydı. Ayrıca bu dönemlerde liderlik, bir pozisyon; izleyenler de sadece liderin etkileyebileceği kişiler olarak görülmekteydi (Dugan ve Komives, 2010). Başka bir ifadeyle, grup içerisinde tek bir kişinin lider olduğu ve diğer bireyleri etkileyebildiği oranda grupta liderliğini sürdürdüğü görüşü hâkimdi.

Turan ve Bektaş (2014)'in ele aldığı tanımlara göre liderlik:

- a) Neyin yapılması gerektiğine karar vermek ve bunu başkalarına yaptırmak,
- b) Başkalarını işin yapılması için motive etmek,
- c) Vizyon üretmek,
- d) Yardımcı olmak, kolaylaştırmak ve düzenlemektir.

Bu tanımlamaların endüstriyel paradigmanın bakış açısına uygun olduğu ifade edilebilir. Çünkü izleyenler hep pasif durumda ve her şeyi mükemmel yapabileceği varsayılan bir birey olarak görülen lider ise aktif durumdadır. Liderlik süreci içerisinde izleyenler sadece figüran olarak dâhil edilmiş ve etkisi yokmuş gibi liderlik tanımları yapılmıştır.

Post endüstriyel paradigmada ise liderlik; daha ilişkisel, dönüşümcü, hiyerarşik olmayan, süreç yönelimli ve değerleri merkeze alan bir anlayışa evrilmiştir (Rost, 1993). Yeni ortaya çıkan bu anlayışa göre liderlik; bir grup olgusu ve var olan ilişkilere bağlı olarak işleyen bir süreçtir (Komives, Longenbeam, Owen, Mainella ve Osteen, 2006; Northouse, 2016). Bu bakış açısına göre liderlik, bireyin ortak bir amacı gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme süreci olarak ifade edilmektedir (Daft, 1999; Whitehead, 2009). Bu bağlamda, liderliğin sadece güç ile alakalı olmadığı ve lider izleyen ilişkisini, bu ortak amaçların etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle liderlik, lider ve izleyenler arasındaki “ortak fayda”yı içermektedir (Komives ve diğerleri, 2013).

Burns (1978), lider ve izleyenlerin süreç içerisinde birbirini değiştirdiği transformasyonel (dönüşümcü) liderlik üzerine odaklanmıştır. Ona göre, liderliğin tek amacı herhangi bir hedefi gerçekleştirmek değil, lider ve izleyenleri kendilerini daha fazla gerçekleştirebilen bireyler haline dönüştürmektir. Liderliğin tanımında gerçekleştirilen değişim, endüstriyel paradigmadan post endüstriyel bakış açısına geçişi yansıtmaktadır ve bu anlayışa göre liderlik; çok yönlü, işbirlikçi ve süreç odaklı bir kavram olarak betimlenmeye başlamıştır (Komives, Longenbeam, Mainella, Osteen, Owen ve Wagner, 2009). Bu yeni bakış açısı, gücü elinde bulunduran tek bir bireye odaklanmaktan çok, grup içi etkileşime ya da grup dinamiğine odaklanmaktadır. Yani liderlik artık atfedilen değil kazanılması gereken bir pozisyon haline gelmiştir (Efthimiadis-Keith, 2007).

Post endüstriyel bakış açısına göre bazı liderlik tanımları incelendiğinde, liderliğin tek bir kişiye bağlı olmadığı, grup dinamiklerinin ön plana çıktığı ve liderliğin, grup içindeki bireyler arasındaki ilişkilerden meydana gelen bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu paradigmatik dönüşüm neticesinde liderliğin öğrenilebilir olduğu vurgusu da yapılmaktadır. Örneğin Rost (1993) liderliği, grubun ortak amaçları doğrultusundaki değişimi başlatmaya niyetlenen bireyler arasındaki etkileme ilişkisi

olarak tanımlamaktadır. Kouzes ve Posner (2012) ise liderliği, liderlik etmeyi ve takip etmeyi tercih eden bireyler arasında meydana gelen iki taraflı bir süreç olarak ifade etmiştir. Burada izleyici olmak ya da olmamak tamamen bireyin tercihine bırakılmış ve süreç içerisinde bireylerin izleyici konumundan lider konumuna veya tam tersine geçmelerini mümkün kılmıştır. Dolayısıyla grup içerisindeki her birey liderlik sürecinin bir parçası olmuştur. Harris ve Lambert (2003) liderliği tanımlarken işbirliğine vurgu yapmış ve liderliğin birlikte öğrenme, fikirler üretme ve bunlar üzerine yansıtma yapma olduğunu belirtmiştir. Komives ve diğerleri (2013) ise liderliği değişimi başarıyla tamamlamaya gayret eden kişilerin ilişkisel ve etik süreci olarak ifade etmiştir. Birçok liderlik tanımı yapılmış ve bu bağlamda; liderliğin bir kişiye atfedilen bir iş olmadığı, herkesin liderlik sürecinde aktif olarak rol aldığı görülmüştür. Bu farklı tanımlardan yola çıkarsak, bu çalışma kapsamında post endüstriyel liderlik bakış açısı benimsenecek ve liderlik; öğrenilebilir, ilişkisel ve işbirliğine dayalı bir süreç olarak ele alınacaktır.

### ***2.1.3. Liderliğin Gelişiminde Üniversite Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği***

Öğrencilerin kendilerini liderliğe hazırlayacak güçlü ve sağlam bir karakter oluşturmalarına yardım etmek, yükseköğretimin belki de en zor ve önemli görevlerinden biridir (King, 1997). Üniversite eğitimi, günümüz gençliğinin liderlik kapasitesini geliştirmedeki en önemli kaynaklardan birisi olmaya başlamıştır (Astin, 1993; Astin ve Astin, 2000; Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 1999). Bu nedenle üniversite, öğrencilerin fark yaratabilmek için sahip olması gereken becerileri geliştirmekte ve bu durum onları geleceğin liderleri olma yolunda hazırlamaktadır. Böylece hem öğrencinin kendisi hem üniversite hem de içinde bulunduğu toplum bütüncül olarak bu durumdan faydalanmaktadır (Green ve McDade, 1991).

Rost (1993), Burns (1978)'ün çalışmalarını genişleterek, post endüstriyel yaklaşımın ihtiyacı olan liderlerin gelişiminde üniversitenin rolü üzerine odaklanmıştır. Zaten geleceğin liderlerinin eğitimi ve gelişimi, geçmişten günümüze kadar yükseköğretimin en önemli görevlerinden biri olmuştur (Astin, 1993; Astin ve Astin, 2000) Bu durum üniversitelerin misyon-vizyon ifadelerinde de yer almaktadır (Boatman, 2000). Türkiye'deki üniversitelere bakıldığında da bazılarının (Koç, Sabancı, ODTÜ, Boğaziçi Üniversiteleri vb.) öğrencilerin liderlik gelişimini misyon olarak edindiğini görmekteyiz. Pascarella ve Terenzini (2005)'ye göre öğrenciler, üniversite yıllarında liderlik becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir ve öğrencilerin büyük

çoğunluğu süreçte bu becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca üniversitelerdeki öğrencilerin liderlik gelişimine katkı sağlayacak, eğitim programlarına dâhil olan veya olmayan ders ve etkinlikler yer almaktadır. Çünkü öğrencilerin bu ve benzeri etkinliklere katılımı onların liderlik beceri ve kapasitelerinde olumlu yönde bir fark oluşturmaktadır (Astin, 1999). Dolayısıyla üniversiteler ve süreçte aldıkları eğitim, öğrencilerin liderlik gelişimindeki en önemli köşe taşlarından biridir.

Değişen ve gelişen dünya göz önüne alındığında, toplumun ihtiyaçları, problemleri ve çözüm yolları giderek farklılaşmaktadır. Rost (1993), liderlerin karşılaştığı problemlerin giderek karmaşıklaştığını savunarak liderlik eğitiminin gerekli olduğunu ve üniversitedeki eğitim sürecinde liderlik gelişiminin önemine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan Amerika’da üniversitelerin kurulmaya başladığı 1600’lü yılların başında, genç erkekler bilim ve sanat alanında yetişmek ve tekrar kendi toplumlarına döndüklerinde liderlik yapmak için üniversitelere eğitim almaya gönderilmişti (Overocker, 2013). Ayrıca üniversiteler geleceğin liderlerinin yetişmesindeki en önemli basamaklardan birisi olmaya devam etmektedir (Posner ve Brodsky, 1992; Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 1999). Bu bilgilerden hareketle, üniversitede liderlik eğitiminin geleceğin liderleri olacak öğrenciler için önemli olduğu söylenebilir.

#### **2.1.4. Öğrenci Liderliği Kavramı**

Alanyazın incelendiğinde, üzerinde anlaşılan bir liderlik ve dolayısıyla ortak bir öğrenci liderliği tanımının bulunmadığı görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri, liderlik kavramını tanımlamaya çalışan araştırmacı sayısı kadar tanımının bulunmasıdır (Stogdill, 1974). Yani uzmanlar liderlik kavramını kendi bakış açıları ile ele almış ve tanımlamıştır. Bu bağlamda her liderlik tanımı yazarın kendi kültürel perspektifini yansıtmaktadır. Ayrıca liderlik, dünya üzerinde en çok araştırılan konulardan birisi olmasına rağmen, en az anlaşılan konulardan biridir. Çünkü liderlik kavramı adı altında yapılan ilk dönemki çalışmalarda genellikle “lider” ve özellikleri araştırılmıştır (Bass, 1990; Burns, 1978) . Bu da özellikler kuramının çalışmalara bir yansıması olarak düşünülebilir. Özellikler kuramının hâkim olduğu endüstriyel dönemin ilk zamanlarında, liderlik *iyi yönetim* olarak görülmüş; üretimi sağlayan ve etkili olan yöneticilerin lider, yaptıkları işin de liderlik olduğu görüşü üzerine odaklanılmıştır (Bennis Warren ve Leader, 2003). Endüstriyel dönemde davranışçı ve duruma bağlılık



kuramlarının etkili olmaya başlamasıyla, liderlik kavramı ve tanımları, izleyenleri ve onların ihtiyaçlarını da içine alan bir şekle bürünse de liderlik tanımlarının odağında halâ gücü elinde bulunduran ve izleyenlerini etkileyen kişi lider, etkileme işi de liderlik olarak görülmekteydi (Northouse, 2016). Yaşanan paradigma değişimi neticesinde ise liderliğin tek bir kişiye bağlı olmadığı, insan ilişkilerinin liderliğin temelini oluşturduğu, herkes tarafından yapılabileceği ve ortak amaçlar sayesinde liderliğin şekillendiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu anlayışa göre liderlik, içinde buldukları örgüt ve toplumda değişim yaratmak amacıyla bir araya gelen paydaşların, gücü paylaştığı ve herkesin yetkilendirildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1990; Kouzes ve Posner, 2012; Northouse, 2016). Liderlik anlayışının evrim sürecindeki en önemli gelişmelerden biri ise liderliğin öğrenilebilir ve herkesçe yapılabilir bir rol olarak algılanmaya başlanmasıdır. Ayrıca liderlik; bir özellik, davranış ya da duruma bağlı olmaktan ziyade bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Liderlik kavramında olduğu gibi, öğrenci liderliği kavramında da üzerinde uzlaşılmış tek bir tanım yoktur. “Öğrenci liderliği ...” ile başlayan cümleyi tek bir şekilde bitirmek mümkün değildir (Astin, 1999; Cavins, 2005; Clark, 2003; Cress, Astin, Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 2001). Öğrenci liderliği örneklerine alanyazında nadiren yer verildiğini ifade edilmektedir. Öğrenci liderliği genellikle okul içerisinde dans etkinliklerinin planlanması ve bağış toplama gibi işler olarak görülmektedir. Bu gibi davranışlar her ne kadar öğrenci liderliği için önemli olsa da öğrenci liderliği, prosedüre dayalı ve çevresel katılımların ötesine geçmek zorundadır (Ryan, 2006). Bunun yanı sıra liderlik kavramı incelenirken dikkate alınması gereken en önemli konulardan biri liderliğin uygulandığı yer ve bağlamdır. Örneğin, herhangi bir üniversitedeki öğrenci liderliği ile devlet liderliğini aynı şekilde değerlendirmek mümkün değildir. Diğer yandan, öğrenci liderliği kavramını okul içerisinde değerlendirmek gerekir. Bundan dolayı öğrenciler pozitif bir değişim gerçekleştirmek için bir araya geldiği zaman öğrenci liderliği ortaya çıkmaktadır (Komives ve diğerleri, 2013).

Alanyazındaki öğrenci liderliğini tanımlama çabalarına bakıldığında, tıpkı liderlik kavramında olduğu gibi öğrenci liderliğinde de genel olarak öğrenci liderine odaklanılmış ve onun özellikleri üzerinden öğrenci liderliği tanımlanmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı öncelikle öğrenci lideri kavramının açıklanması gerekmektedir. Öğrenci

lideri tanımları; araştırmacının bakış açısı ve araştırmanın konusuna göre değişse de birçok yazar (Grantham ve Ware, 2004; Holloway, 1998; Ouellette, 1998; Robinson, 2004) üniversitede liderlik rolü üstlenen öğrencileri “öğrenci lideri” olarak isimlendirmektedir. Öte yandan Rost (1993) ve Schneider, Paul, White ve Holcombe (2000) ise liderlik ile ilgilenen bütün gençleri “öğrenci lideri” olarak adlandırmaktadır. Bu bağlamda yapılan öğrenci liderliği betimlemeleri incelendiğinde; bazı araştırmacılar öğrenci liderliğini; öğrenci kulüp, örgüt ve derneklerinde liderlik pozisyonlarında bulunan öğrencilerin yaptıkları iş olarak görmektedirler (Cress ve diğerleri, 2001). Bir başka bakış açısı ise, gündelik problemleri çözmeye yetecek bilgi ve beceriye sahip olmayı, öğrenci liderliği olarak tanımlamaktadır (Zemke, Raines ve Filipczak, 2000). Bir diğer grup ise öğrenci liderliğini, kendisini akran ve toplumun gereklilikleri için sorumlu ve duyarlı hisseden, merhametli, akranlarını anlayan, koruyan, sorunlarını çözmeye çalışan ve diğerlerine hizmet etmeye çalışan öğrencilerin meşgul oldukları sorumluluk olarak betimlemektedir (Delve, Mintz ve Stewart, 1990; Greenleaf, 1977; Kuh, 1993). Farklı bir anlayışa göre de öğrenci liderliği, değişimin temsilcisi olan öğrencileri işaret etmektedir (Astin, 1999; Loeb, 1995). Bu bakış açıları birlikte ele alındığında, öğrenci liderliğinden ziyade öğrenci lideri kavramına vurgu yapıldığı ve öğrenci liderliğinin öğrencilerin kendisini, akranlarını ve toplumu olumlu yönde etkileme potansiyeli olduğu söylenebilir.

Daha farklı bakış açıları ise öğrenci liderliği kavramı farklı yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştır. Örneğin Ouellette (1998); öğrencilerin üniversite topluluğu içerisinde yer almalarını, kendilerine şimdi ve gelecekte faydalı olabilecek becerileri kazanmalarını öğrenci liderliği olarak betimlemektedir. Weissbourd ve Jones (2012) öğrenci liderliğini, okul içerisindeki toplumsal normları dönüştürmek için öğrencilerin yetkilendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Thomson (2012) ise örgütsel değişimi gerçekleştirmek için öğrencilerin süreçlere katılımını, öğrenci liderliği olarak betimlemektedir. Brasof (2011) da okullarda daha iyi karar verilebilmesi için öğrencilerin süreçte fikrinin alınması olarak değerlendirmektedir. Dempster ve Lizzio (2007) öğrenci liderliğini içten gelen öğrenci sorumluluğu olarak özetlerken; McGregor (2007) öğrenci fikrini ve öğrencilerin etkinliklere katılımını liderlik olarak tarif etmektedir. Dodd (1999) ise öğrenci liderliğinin, devam eden bir role işaret ettiğini ifade etmiştir. Eğer bir kişi öğrenci ise, o birey belirli bir alanda yeterli olmak için sahip

olması gereken beceri ve özellikleri henüz geliştirme sürecindedir. Bu öğrencinin statüsü, toplumun gelecekteki lideri olma potansiyeline sahip bir çırak konumundadır.

Bu farklı bakış açılarından hareketle, bu çalışma kapsamında öğrenci liderliği kavramı, öğrencilerin; sahip oldukları iletişim, problem çözme, karar verme, girişimcilik, toplumsal katılım vb. yetileri, okul içinde üstlendikleri görevlerde paydaşlarla işbirliği içerisinde kullanarak, okul toplumunun gelişimine ve kendi bireysel gelişimlerine katkıda bulunmaları olarak ele alınmıştır.

### **2.1.5. Liderlik Olanaklarından Yararlanmanın Öğrencilere Etkileri**

Üniversite öğrencilerinin grup etkinlikleri, öğrenci dernekleri vb. gibi liderlik ortam ve olanaklarının içerisinde aktif olarak yer almalarının hem kendilerine hem de çevrelerine birçok faydası bulunmaktadır.

**Öğrencinin kendisi için yararları:** Çeşitli liderlik olanaklarından yararlanan öğrencinin liderlik becerileri gelişir, iş bulma konusunda akranlarının bir adım önüne geçme şansına sahip olur, demokrasi kültürü oluşur, okula bağlılık düzeyi artar ve akademik başarısı olumlu yönde etkilenir (Hamman, 2012).

İlk olarak liderlik becerilerinin gelişimini ele alacak olursak; Kuh ve Lund (1994)'un öğrenci liderleri ile yaptığı çalışmaya göre, özellikle öğrenci derneklerinde görev alan lider öğrencilerin, güven ve özerklik becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin liderlik uygulamalarına katılması onların akranlarından ve daha büyüklerinden aldıkları dönütlere nasıl cevap vereceklerini, formal ve informal olarak bilgi toplamayı ve elde ettikleri bilgileri anlamlı bir şekilde analiz etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Owen, 2008). Bu durum, öğrencilerin pratik becerilerinin artmasını sağlamaktadır. Çeşitli liderlik uygulamalarında yer almak ayrıca öğrencilerin yansıtma becerilerinin gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Finnemeyer, 2004). Çünkü liderlik uygulamaları içerisinde yer alan öğrenciler, karar verme sürecinde bulunur ve daha önceden yaptıkları yetersiz ve zayıf kararlar üzerine yansıtma yaparak, öğrenmeye olanak sağlamış olur (Miles, 2010).

Bialek ve Lloyd (1998) raporuna göre liderlik pozisyonlarında olan öğrenciler, çok çeşitli insanla tanışma ve iş yapma imkânı bulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal çevreleri genişlemekte ve network kurma becerileri gelişmektedir. Ayrıca liderlik

imkânları sayesinde öğrencilerin takım çalışması, karar verme, hedef belirleme, örgüt yapı ve işleyişini anlama, kişilerarası iletişim, özgüven ve soğukkanlılık gibi becerileri de gelişmektedir. Bunların yanı sıra, liderlik rollerinde yer almak; öğrencilerin öz farkındalığını, benlik kavramını ve öz saygısını da olumlu yönde etkilemektedir (Kuh, 1995; Pascarella ve Terenzini, 2005). Bu tür katılımlar ayrıca öğrencilerin etik değerlerinin gelişimini pozitif yönde etkilemekte; sorun ve sorumluluklarla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmelerini sağlamaktadır.

Üniversitenin liderlik olanaklarından yararlanmak, öğrencilerinin mezuniyet sonrasında iş bulması açısından çok önemlidir. Çünkü işverenlerin büyük çoğunluğu işe alacağı kişilerde liderlik becerilerinin olmasını önemsemektedir (Kuh ve Lund, 1994). Anderson ve Kim (2009)'in 284 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada katılımcıların %89.4'ü, liderlik becerilerinin kariyerlerinin şekillenmesinde az ya da çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kuhn ve Weinberger (2005)'in yaptığı çalışmaya göre, lise dönemlerinde liderlik olanaklarından yararlanıp aktif görev alan öğrencilerin iş hayatına girdiklerinde daha fazla maaş aldıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin liderlik olanaklarından yararlanması onların, daha güçlü olarak haklarını savunabilmesine, yetki sahibi olmasına, kendi seslerini duyurabilmesine, okulun kendileri ile ilgili karar verme sürecine dâhil olmalarına, çok kültürlü ve çok sesli bir hayatı daha yakından tanımalarına ve dolayısıyla da demokrasi kültürünün gelişimine katkı sağlamaktadır (Hamman, 2012). Liderlik olanaklarına katılım sayesinde öğrenciler, kendilerini yetkilendirilmiş hissetmekte ve bu yolla eğitim ve okul sisteminin bir paydaşı olarak karar verme sürecine dâhil olmakta ve böylelikle okullarına bağlılıkları artmaktadır (Elias, 2010; Flutter, 2006; Smyth, 2006). Liderlik olanaklarından yararlanma ve uygulamalara katılma; ayrıca öğrencilerin toplumsal sorunlara olan bakış açısını olumlu yönde değiştirmekte ve vatandaş olarak sorumluluklarının farkına varmasını sağlamaktadır (Dugan, Komives ve Segar, 2008). Bunların yanı sıra liderlik rolleri üstlenmek, öğrencilerin çok kültürlü demokratik bir ortamı yaşamaları için de önemlidir (Logue, Hutchens ve Hector, 2005). Bu ortam içerisinde öğrenciler, aynı soruna/duruma/olaya farklı bakış açıları olduğunu fark edecek, diğerlerinin fikir ve düşüncelerini dinlemeyi ve çok çeşitli kişilerin bulunduğu grup içerisinde nasıl çalışabileceğini öğrenecektir (Kuh, 1995; Pascarella ve Terenzini, 2005).

Dávila ve Mora (2007)'nın öğrencilerin lisedeki öğrenci derneklerinde görev alması ile okuma, tarih, matematik ve fen alanlarındaki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik başarı ile liderlik görevinde bulunma arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Cooper, Scandura ve Schriesheim (2005)'in bir kısmı liderlik rolleri üstlenmiş 265 öğrenci ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, liderlik rollerinde bulunan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmelerine yardımcı olabilecek kritik düşünme ve yansıtma gibi zihinsel araçlara, liderlik uygulamaları sayesinde akranlarından daha erken zamanlarda sahip olması söylenebilir (Kimbrough ve Hutcheson, 1998).

**Öğrencinin akranlarına olan yararları:** Üniversite öğrencilerinin çeşitli liderlik imkânlarından yararlanması ve etkinliklerde rol almasının kendisine olduğu kadar çevresine de olumlu etkileri vardır. Bu etkileri öğrencinin kendi arkadaşlarına, üniversitesine ve yaşadığı topluma olmak üzere üç farklı grupta toplamak mümkündür. Öğrenci lideri olan ya da liderlik imkânlarından yararlanan kişinin, diğer öğrencilere en önemli katkısı, okul içerisinde ve dışarısında yaptıkları ile onlara rol model olmasıdır. Çünkü bir öğrencinin en iyi öğretmeni, bir başka öğrencidir ve akran öğrenmesi en kalıcı öğrenme yöntemlerinden bir tanesidir (Manyibe, 2007). Ayrıca lider rolündeki öğrenciler, diğer öğrencilerin sesi olacak ve öğrenciler ile ilgili problemlerin okul yönetimi tarafından duyulması sağlanmış olacaktır. Bunun yanı sıra, diğer öğrenciler lider konumundaki öğrenciyi kendilerinden birisi olarak gördükleri için daha rahat bir şekilde yardım isteyebilirler (Astin, 1993). Lider öğrenciler aynı zamanda diğer öğrenciler için “sorumlu öğrenci” örneği olurlar. Bu nedenle lider öğrencilerin, hem diğer öğrencilere hem de üniversiteye faydaları olabilir.

**Öğrencinin toplumsal çevresine olan yararları:** Öğrenci liderinin diğer bir etkisi, topluma hizmet vb. uygulamalar aracılığıyla, üniversite ve bireyin yakın çevresi arasındaki bağlantıyı kuvvetlendirmektir. Üniversite, liderlik rollerinde aktif olarak görev alan öğrencileri, diğerlerinin liderlik eğitimleri için de kullanabilir ve akran öğreticiliği yolu ile mezunlarının liderlik becerileri yönünden daha nitelikli yetişmesine imkân sağlayabilir (Crenshaw, 2007). Öğrencilerin liderlik rolü oynaması, toplumsal olaylara duyarlılıklarını artırır ve verilmesi gereken toplumsal tepkiyi güçlendirir (Kuh, 1993; Loeb, 1995). Örneğin, insanlık dışı işçi uygulamaları, ırkçılık ve çevre kirliliği

gibi birçok olayda öğrenci liderlerinin başrolde olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğrenciler, mezun olduğu zaman toplumun içerisinde yer alacağı ve sahip olduğu liderlik becerilerini toplumun yararına kullanacağı için topluma yine faydalı olma imkânı elde edeceklerdir (Kimbrough ve Hutcheson, 1998).

Üniversite öğrencisinin liderlik uygulama ve ortamlarının içerisinde yer almasının kendisine ve çevresine ilişkin belirtilen faydaları olduğu gibi, çeşitli olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bunların başında, liderliğin doğası gereği sürekli olarak çatışma çözme ve karar verme durumu ile karşı karşıya geldiği için bu durum kişiyi psikolojik olarak etkileyebilir. Ayrıca liderlik pozisyonunda olan öğrencilerin iş yükü de fazlasıyla artabilecek; kendisine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırmakta zorlanabilecektir. Bunun sonucunda da strese ve üzerindeki sorumluluğun baskısına bağlı olarak alkol tüketiminde ve kişisel harcamalarda artmalar meydana gelebilecektir. Bunlara ek olarak, sürekli toplantı, etkinlikler ve okulla ilgili başka sorumluluklar neticesinde zaman problemi yaşayan öğrencinin akademik başarısının düşmesi de olası bir durumdur (Logue ve diğerleri, 2005). Amerikan Öğrenci Temsilci Meclisi (Student Representative Council) raporuna göre, bazı toplantılar ders sırasında yapıldığı için, lider öğrenciler bazı derslere girememekte ve bu durumdan dolayı akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir.

### ***2.1.6. Öğrenci Liderliği Becerileri***

Liderliğin tarihsel gelişiminde ilk olarak liderliğin doğuştan geldiği, belirli özellik ve becerilere sahip kişilerin lider olabileceği inancının egemen olduğu bilinmektedir. Fakat yapılan çalışmalar sonucunda, liderliğin kişiden kişiye, davranıştan davranışa ve durumdan duruma değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Hatta 70'li yılların sonundan itibaren, liderliğin tek bir kişiye atfedilemeyeceği, grup içerisindeki etkileşim, paylaşım ve dönüşümün liderlik olgusunu biçimlendirdiği görülmüştür. Bununla birlikte bireylerin nasıl lider olabildiğini veya olabileceğini belirlemek ve liderliği betimlenebilir bir kavram haline getirmek için, lider kişilerin genellikle sahip oldukları belirli özellik ve beceriler üzerinde durulmaktadır. Burada unutulmaması gereken, bu özellik veya becerilerin hepsinin tek bir kişide olması veya olmamasının, o kişiyi lider yapmayacağı veya grup içerisinde lider olmasına engel oluşturmayacağıdır.

Alanyazın incelendiğinde lider olacak kişilerin belirli özelliklere sahip olması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur. Bu kişisel özelliklerden bazıları; yüksek düzeyde öz-saygı, strese karşı toleranslı olma, motivasyon, vefa ve dürüstlüktür (Elmuti, Minnis ve Abebe, 2005; Whitehead, 2009). Simonsen, Velez, Foor, Birkenholz, Foster, Wolf ve Epps (2014)'in üniversite birinci sınıfa giden 388 öğrenci ile yaptığı çalışmaya göre; dürüstlük, zekâ, sosyallik, kararlılık, güven verme ve karizma, katılımcılar tarafından en önemli liderlik özellikleri olarak görülmektedir. Lautzenheiser (2005), başarılı öğrenci liderlerinin özverili, ısrarcı, istikrarlı, cana yakın, dürüst ve vefalı olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgilerden, lider olan veya olabilecek öğrencilerin belli insani özellik ve niteliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Liderlik alanyazınında liderlerde olması gereken kişisel özelliklerden çok becerilere yer verilmektedir. Çünkü liderlik, doğrudan davranışa ve uygulamaya yönelik becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler listesi araştırmacılar arasında farklılık gösterse de çoğunun üzerinde anlaştıkları belirli beceriler bulunmaktadır. Öğrenci liderlinin sahip olması gereken temel beceriler şunlardır:

- 1) **Yazılı ve sözlü iletişim becerisi:** Öğrenci liderlerinden iletişim becerilerinin yüksek olması ve okulun bütün paydaşları ile hem yazılı hem de sözlü iletişim kurmaları beklenmektedir (Bass, 1990; Chang, 2012; Conner ve Strobel, 2007; Ricketts ve Rudd, 2002).
- 2) **Takım çalışmasına ve işbirliğine yatkınlık:** Öğrenci liderinin, akranları ve eğitim örgütünün tüm paydaşları ile işbirliği kurması ve takım çalışması yapabilmesi önemlidir (Maxwell, 2007; Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs ve Fleishman, 2000). Grup içerisindeki diğer kişileri belirli bir amacı gerçekleştirmek için motive etme, grup içerisindeki diğer üyelere görev ve yetki verme, takım çalışmasındaki direnç gösteren kişilere sabır gösterme ve direncini kırma, grup üyelerinin güçlü yönlerini bilme ve onlara ilham kaynağı olma, grup içerisinde başarılı olabilir zorlu görevler belirleme gibi beceriler de takım çalışması ve işbirliği kategorisinde değerlendirilebilir (Bisland, Karnes ve Cobb, 2004; Leban, Klein ve Stone, 2008; Posner, 2004; Reis ve Housand, 2008).

- 3) **Toplumsal duyarlılık:** Öğrenci liderinin toplumsal etkinliklerde ön sıralarda görev alması ve sosyal yönünün güçlü olması gerekmektedir (Conner ve Strobel, 2007; Mumford ve diğerleri, 2000). Lider bir öğrenciden, toplum içerisinde olması ve toplumsal sorunlara duyarlı olması, çevresindeki kişilerin sosyal yönlerini geliştirebilmesi için onlara destek olması, sosyal çevresinin geniş olması gibi becerilere sahip olması beklenir.
- 4) **Karar verme:** Öğrenci liderinden, karar verme sürecine etkin katılımı ve isabetli kararlar vermesi beklenmektedir. Bu kapsamda öğrenci liderinin; sorunları belirlemesi, olası çözüm yollarını değerlendirmesi ve çözüme ilişkin kararlara katılması ve gerektiğinde sorumluluk alarak karar vermesi gerekmektedir (Chang, 2012; Conner ve Strobel, 2007; Mayer ve Feuer, 2008; Mumford ve diğerleri, 2000).
- 5) **Teknolojik gelişmelere açıklık ve yetkinlik:** Öğrenci liderinin, günümüzde hızla değişen ve gelişen teknolojiyi; grup ve kendi çıkarları için etkili kullanması ve yenilik/inovasyona açık olması beklenmektedir (Bardou, Bryne, Pasternak, Perez ve Rainey, 2003).
- 6) **Bilişsel ve duyuşsal beceriler:** Öğrenci liderinin sahip olması beklenen bilişsel beceriler; girişimcilik, kısa ve uzun vadeli planlama, problem çözme, tündengelim, akıl yürütme, zaman yönetimi, motivasyon, kritik düşünme vb. şeklinde ifade edilebilir (Hensel ve Franklin, 1983; Plowman, 1980; Reis ve Housand, 2008). Duyuşsal beceriler ise empati, etkili dinleme, diğer kişileri önemseme, saygılı olma ve onlara anlayış gösterme gibi becerileri içermektedir (Bass, 1990; Bisland ve diğerleri, 2004; Hensel ve Franklin, 1983; Plowman, 1980).

### 2.1.7. Öğrenci Liderliği Geliştirme Programları

Öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmek için özellikle Amerika’da, üniversite içerisinde eğitim imkânları sunulmaktadır. Öğrencilerin liderlik ile ilgili bilgi, beceri ya da yeteneklerini geliştirmek üzere planlı olarak düzenlenmiş tüm program ya da etkinlikler “öğrenci liderliği geliştirme programı” kapsamında değerlendirilebilir (Haber, 2006). Ancak bu araştırmada etkinliklerden çok programlar üzerinde durulacaktır.



Öğrenciler için liderlik geliştirme programlarının kökeni, 1980’li yılların başında W.F. Kellogg Vakfının yaptığı çalışmalara dayanmakta ve bunların sayıları 90’lı yılların sonlarından itibaren hızla artmaktadır (Black ve Earnest, 2009). 2014 yılı itibariyle Amerika’da, üniversiteler bünyesinde sunulan 1500’den fazla liderlik geliştirme programı bulunmaktadır (Lunsford ve Brown, 2017). 2000’li yıllara kadar bu programların, öğrencilerin liderlik bilgi ve becerilerini artırmak gibi iki önemli amacı bulunmaktadır (Carter ve Rudd, 2000). Yani temel amaç, lider öğrenciler yetiştirmektir. Fakat Rost (1993) ve Burns (1978)’ün fikir önderliğini yaptığı, liderlik eğitimi alan her bireyin liderlik bilgi ve becerilerini artırabileceği düşüncesi (Astin, Astin, Boatsman, Bonous-Hammarth, Chambers ve Goldberg, 1996; Komives ve diğerleri, 2013), bu programların amacını değiştirmiş ve lider kişiyi geliştirmekten çok, bir süreci ifade eden liderlik gelişimine yönelmiştir.

Liderlik programları genel olarak, Roberts ve Ullom (1989) tarafından sunulan model üzerinden dizayn edilmekte ve bu model, liderlik egzersizi (training), liderlik eğitimi (education) ve liderlik gelişimi (development) bileşenlerinden oluşmaktadır. *Liderlik egzersizi* bileşeni; öğrencilerin liderlik rollerini tecrübe edip bireysel liderlik performanslarını yükseltebilecekleri ve liderlik becerilerini artırabilecekleri etkinliklerden oluşmaktadır. Bu aşamada temel olarak bireylerin becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır. *Liderlik eğitimi* bileşeni ise liderlik ile ilgili teorik bilgilerin öğrenildiği ve bireye liderlikle ilgili kuramsal temellerin sağlandığı etkinlikleri kapsamaktadır. Bireylerin liderlik kavramı ile ilgili teorik alt yapılarının oluşturulması hedeflenmektedir. *Liderlik gelişimi* bileşeninde, öğrencilerin çevresindeki diğer kişilerle etkileşim içerisinde bulunması sağlanarak öğrenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Roberts ve Ullom, 1989).

Geliştirilen bu modeli yeniden ele alan Engbers (2006) ise, modeldeki bireysel vurgunun yanına grup bileşenini de ekleyerek grup egzersizi, grup eğitimi ve grup gelişimi kavramlarını da modele ilave etmiştir. Ona göre *grup egzersizi*, örgütlerin ihtiyacı olan takım halinde çalışmaya yönelik becerilerin geliştirilmesini kapsamaktadır. *Grup eğitimi* bileşeninde ise grubun işleyiş sistematığının teorik olarak anlaşılmasına yönelik; yönetim, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarda kuramsal bilgiler sunulmaktadır. *Grup gelişimi* bileşeninde, bireysel olarak güçlü yönlerden çok, grubun güçlü yönlerini

anlamaya yönelik takım oluşturma, grupça problem çözüme vb. etkinlikler yer almaktadır.

Conger (1992) de benzer bileşenlere vurgu yaparak liderlik eğitiminin dört temel dinamiği olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki, kişinin kendini tanıması ve bu sayede kişisel gelişimini sağlamasıdır. İkincisi, liderlik kavramı hakkında kuramsal bir anlayışa sahip olmak, üçüncüsü liderlik becerilerini geliştirmek ve son olarak da geri bildirimler sayesinde bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini fark etmektir.

Liderlik program ve olanaklarının üniversiteler tarafından sunuluyor olması, öğrenci liderliğinin tanıtılması ve geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu programlar sayesinde öğrencilerin liderlik rollerini deneyimlemeleri, onların liderlik kimliğinin gelişmesine ve sahip oldukları liderlik potansiyelinin farkına varmalarına katkı sağlamaktadır (Archard, 2009; Hine, 2011; Komives, Owen, Longbeam, Mainella ve Osteen, 2005; McNae, 2011). Dolayısıyla bu durum, onların liderlik olgusuna bakış açılarını değiştirmektedir (Komives ve diğerleri, 2005). Liderlik programlarında eğitim almak öğrencilerin toplum önünde konuşma, karar verme, planlama, zaman yönetimi, iletişim, işbirliği ve problem çözme gibi becerilerinin kazanımı ve gelişimi açısından önemlidir (Hine, 2011). Liderlik gelişim programlarının, bireyin kişisel gelişimine katkısı olduğu gibi okul ve toplum arasındaki ilişkileri güçlendirerek okul kültürünün gelişimine de katkısı bulunmaktadır (Hawkes, 1999; McNae, 2011; Wallin, 2003).

Lineburg ve Gearheart (2008), öğrencilerin okuldaki özgün liderlik görevleri içerisinde bulunmasını şu dört nedenden dolayı önemli görmektedir:

- a) Öğrenciler, yapmakla yükümlü olduğu liderlik görevinden dolayı gururlanmaktadır.
- b) Öğrenciler, okulun işleyiş dinamikleri hakkında bir bakış açısı geliştirmektedir.
- c) Liderlik görevi verilen öğrenciler, özellikle daha küçük yaştakiler için rol model olabilmektedir.
- d) Öğrenci liderliği, okul ve toplumun ortak faydasının önemsendiği bir atmosfer oluşmasına yardımcı olmaktadır.

### **2.1.8. Öğrenci Liderliği ile İlgili Kuramsal Modeller**

Bu kısımda öğrenci liderliği ile ilgili alanyazında bulunan beş temel liderlik modeli açıklanmaktadır.

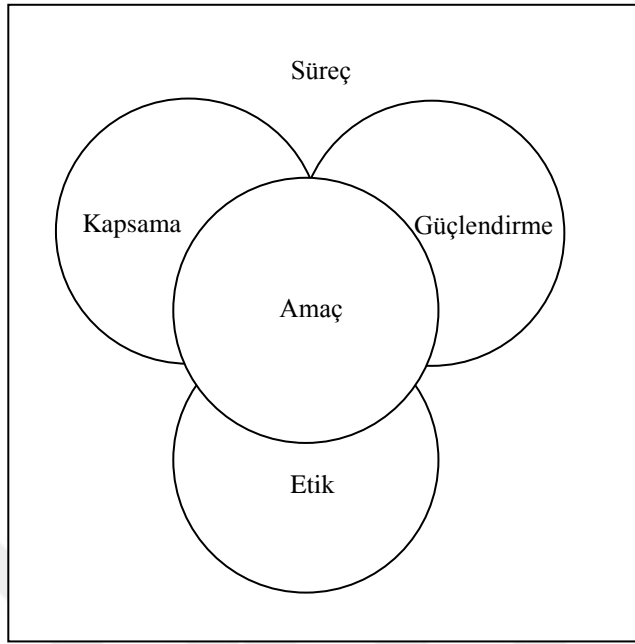
#### **2.1.8.1. İlişkisel Liderlik Modeli**

İlişkisel Liderlik Modeli, üniversite öğrencilerini merkeze alarak geliştirilen ve onların liderlik gelişim sürecine rehberlik eden modern bir yaklaşımdır (Baccei, 2015). Bu modelde, liderlerin gücü paylaşmak için herkesin eşit oranda yetkiye sahip olduğu sistemler kurması, olumlu değişim için grup içerisindeki bireylerin hepsiyle birlikte çalışması ve grup içerisinde paylaşılan liderlik kavramını geliştirmesi beklenmektedir (Ahlquist, 2015). Modelin bu varsayımları ve temel dinamikleri, Burns (1978) tarafından ortaya atılan dönüşümcü liderliğin öğretileri ile örtüşmekte ve daha da ileriye giderek, bu ilkeleri toplumun tamamına yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Bu modele göre liderlik, sonucunda olumlu değişimler beklenen ilişkisel bir süreçtir ve bireylerin bir arada çalışması modelin en önemli yapı taşıdır (Komives ve diğerleri, 2005).

Şekil 1’de görüldüğü gibi model, beş temel bileşenden oluşmaktadır: Amaç, kapsama, güçlendirme, etik ve süreç. İlişkisel liderlik modeli ayrıca, bilmek- sahip olmak- yapmak (knowing-being-doing) temeli üzerine inşa edilmiştir. Yani belirli bir şeyi bilmenin, onu yapabilecek beceriye sahip olmanın ve onu yapmanın, birbirinden farklı şeyler olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Şekil 1’deki amaç bileşeni incelendiğinde, bireylerin grubun başarısı ve olumlu değişim için onların, kişisel bağlılığına vurgu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle İlişkisel Liderlik Modelinin amaç boyutu, olumlu yönlü değişimi gerçekleştirmek için bütün grup üyelerinin aynı hedef doğrultusunda çalışması gereğine işaret etmektedir (Wisner, 2008). Amaç bileşeni ile gruptaki bireylerde, yeni bir bakış açısı ve değişim oluşturulabilir ve ortaya çıkan değişimin diğer üyeler tarafından benimsenmesi sağlanabilir. Bu nedenle amaç bileşeninde merkeze alınan anlam, olumlu değişimdir. olumlu değişim de grup üyelerinin birlikte problemleri çözmeleri, ortak bir vizyon geliştirmeleri ve bütün grup üyelerinin gayretlerini arttırma yolu ile olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise, değişimi gerçekleştirirken kasıtlı olarak kimseye zarar verilmemesidir (Komives ve diğerleri, 2013). Başka bir ifadeyle, grubun

faydası için bile olsa hiçbir grup üyesi veya dışarıdan biri, durumdan dolayı zarar görmemelidir.



Şekil 1. İlişkisel Liderlik Modeli

Kaynak: Komives ve diğerleri (2013)'nden uyarlanmıştır.

İlişkisel Liderlik Modelinin ikinci ögesi kapsamadır. Çünkü model; insanlar, örgütler ve kültürleri bütün farklılıkları ile birlikte kapsamakta ve hiçbirinin diğerine üstünlüğü olmadığını savunmaktadır (Komives ve diğerleri, 2013). Kapsama bileşeni; grup içerisinde veya dışarısında olan tüm bireylere açık olma, onların farklılıklarına değer verme, güçlü ve zayıf yönlerini daha da geliştirme ve çeşitli paydaşlarla işbirliği içerisinde çalışmayı içermektedir (Bailey, 2012). Kapsayıcı (bir anlamda kucaklayıcı) bir liderden beklenen; farklı fikir ve görüşte olanları anlama, onlara değer verme ve birbirleriyle aktif bir şekilde kaynaşmalarına model olacak davranışlar sergilemektir. Kapsayıcı olmak; farklı insanların güçlü yanlarını geliştirmek, farklı fikirlere değer vermek ve çok kültürlülüğün doğasına saygı duymak anlamlarına geldiği gibi (Lin, 2003) farklı kültürlere sahip bireylerin, aynı konuya farklı açılardan bakabilmeleri anlamına da gelmektedir (Hollander, 2012).

İlişkisel Liderlik Modelinin güçlendirme boyutunda, bireylerin karar verme dâhil bütün süreçlerde aktif rol almaları cesaretlendirilir. Bu doğrultuda, güçlü yön ve becerilerini geliştirmek için öğrencilerin sürece tamamen katılmış olmaları gerekmektedir (Komives ve diğerleri, 2013). Güçlendirme bileşeni, bütün bireylerin

grubu veya örgütü olumlu yönde etkileyebileceği anlayışı üzerine temellendirilmiştir. Güçlendirme; takım öğrenmesi, bilgi paylaşımı, hiyerarşik olmayan karar verme ve paylaşılan liderlik kavramlarını içermektedir (Lin, 2003).

Bütün grup üyelerinin elde edilen ürün, hizmet, başarı vb. üzerinde aynı oranda sahiplik duygusunu paylaşmaları, güçlendirme bileşeni ile sağlanmaktadır. Bu modelde bireyler, özellikle karar verme sürecinin içerisine dâhil edilmeyi beklerler ve ne kadar fazla süreç içerisinde olurlarsa, kendilerini o kadar güçlü hissederler (Bailey, 2012). Tüm grup üyelerini desteklemek ve tam katılımını sağlamak için, grup veya örgüt içerisinde istenmeden ortaya çıkan çevresel engellerin ortadan kaldırılmasıdır (Komives ve diğerleri, 2013).

İlişkisel Liderlik Modelinin dördüncü bileşeni olan etik; liderliğin, belirli görevleri başarmaktan çok daha fazlası olduğuna ve liderlerin etik değerlere sahip olması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Etik bileşeni; kendine ve başkalarına saygı duymayı, üzerinde anlaşmaya varılmış normlara uygun davranmayı ve etik liderlik yapabilmek için adımlar atmaya gerektirmektedir (Komives ve diğerleri, 2013).

İlişkisel Liderlik Modelinin son bileşeni olan süreç ise, işbirlikçi liderlik oluşturmayı, dönüt sistemini kurmayı, tam anlamayı, hesap verebilmeyi ve gruptaki gelişmelere odaklanmayı içermektedir (Komives ve diğerleri, 2013). Bir grubun nasıl oluştuğu, kendisini nasıl devam ettirdiği ve hedeflerini nasıl gerçekleştirdiği gibi sorular, süreç bileşeni içerisinde ele alınmaktadır (Wisner, 2008).

İlişkisel liderlik modeli bir bütün olarak incelendiğinde; üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olması, yeni liderlik yaklaşımlarından (dönüşümcü liderlik, paylaşılan liderlik vb.) esinlenmesi, bireyi ve değişimi ön plana çıkarması açılarından önemlidir. Fakat kuramsal olan bu modelin öğrenciler tarafından pratikte kullanımının zor olması ve deneysel çalışmalarla yeterince desteklenmemiş olması, modelin olumsuz yanları olarak görülmektedir (Beazley, 2013). Bu model ayrıca, formal liderlik rolleri yürüten öğrenciler tarafından da fazla ilgi görmektedir (Dugan ve Komives, 2010).

#### **2.1.8.2. Astin'in Katılım Kuramı**

Astin (1984)'in Katılım kuramı, 1975 yılında yayınlanan ve üniversite öğrencilerinin okulu bırakma nedenlerini inceleyen bir araştırmaya dayanmaktadır. Bu

araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yükseköğretimdeki süreçlere katılımı onların okula devam etmesine etki ederken; süreçlere katılım sağlamaması da okulu bırakmaya itmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen önemli bulgulara göre, öğrencinin kampüs içerisinde ikamet ediyor olması, kampüs hayatına tüm yönleriyle katılımı için daha fazla zaman ve imkân oluşturduğundan, onun okula devam etmesindeki en önemli faktör olmaktadır. Ayrıca sosyal derneklere üye olup etkinliklerine katılan, spor etkinliklerine, özellikle üniversitelerarası etkinliklere dâhil olan veya öğretim programının dışındaki etkinliklerde görev alan öğrencilerin çok nadiren okulu bıraktıkları gözlenmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise, kampüste yarı-zamanlı olarak çalışan öğrencilerin; diğer öğrenciler, üniversite çalışanları ve öğretim üyeleri ile iletişim olanakları buldukları için okula devam etmeyi sürdürmeleridir. Çalışma içerisinde, buna benzer başka katılım örneklerinin öğrencilerin okula devam etmesi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Öğrencilerin okuldan ayrılma nedenlerine bakıldığında ise erkeklerin genellikle derslerden çok fazla sıkıldığı ve kadınların da evlilik, hamilelik ve diğer sorumluluklardan dolayı okula devam etmedikleri saptanmıştır. Bunun temel nedeninin ise, aktif olarak öğrencilerin, okul hayatına katılım sağlayamamaları olduğu ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında bunlara ek olarak öğrenci ile seçtiği üniversite arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre siyahi öğrencilerin daha çok siyahilerin bulunduğu okulları, beyaz öğrencilerin de daha çok beyazların olduğu üniversiteleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, küçük yerleşim yerlerinden gelen öğrencilerin de genellikle daha küçük üniversiteleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Astin öğrencilerin daha kolay katılım sağlayabilmesi için bu tür tercihler yaptıklarını belirtmektedir.

Katılım kuramının temel sayıltısı şudur: Öğrenciler üniversitede ne kadar katılım gösterirse, öğrenme ve kişisel gelişimleri de o derece artmaktadır. Burada öncelikle kuramda belirtilen katılımın ne demek olduğunu açıklamak gerekmektedir. Öğrenci katılımı, öğrencinin akademik deneyim kazanmak için harcadığı fiziksel ve psikolojik enerjinin miktarı olarak tanımlanmıştır (Astin, 1984). Katılım, aktif olarak yapılan bir eylem şeklinde ifade edilmiş ve davranışa dönüştürülmüş durumlar üzerinden ele alınmıştır. Katılım için önemli olan, öğrencinin ne hissettiği ya da ne düşündüğü değil, nasıl davrandığıdır. Yani, eyleme dönüşmeyen ve aktif olarak sürecin içerisinde olmayan, yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmediği durumlar, katılım olarak

değerlendirilmemektedir. Bu nedenle ancak; öğrenci derneklerinde aktif olarak görev yapan, diğer öğrenci ve fakülte üyeleriyle etkileşim içerisinde olan ve böylece zamanının çoğunu kampüste geçirenler, yüksek katılım gösteren öğrenci sayılmaktadır. Katılım göstermeyen öğrenci ise kampüste çok az bulunan, müfredat dışı etkinliklerden uzak duran, derslerini ihmal eden, fakülte üyeleri ve öğrencilerle pek iletişim kurmayan kişi olarak betimlenmiştir.

Katılım kuramının beş temel varsayımı şunlardır (Astin, 1984):

1. Katılım, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik enerjilerinin belirli bir amaca yönlendirilmesidir. Bu amaçlar çok genel veya özel olabilir.
2. Katılım, amacından bağımsız olarak süreç boyunca devam eder. Bu da aynı amaç doğrultusunda bazı öğrencilerin az, bazılarının ise daha fazla katılım sergilemesine veya aynı öğrencinin farklı zamanlarda ve başka amaçlar için daha farklı katılım göstermesine yol açabilir.
3. Katılımın nicel ve nitel özellikleri bulunmaktadır. Bir öğrencinin katılımı hem nicel olarak (örneğin bir etkinlikte kaç saat çalıştığı) hem de nitel olarak (incelediği çalışmadan ne öğrendiği) ölçülebilir.
4. Öğrencinin, herhangi bir eğitim programı içerisindeki kazanımları edinmesi ve kişisel gelişim miktarı; o öğrencinin program içerisindeki katılımının miktarı ve kalitesi ile doğrudan orantılıdır.
5. Herhangi bir eğitim uygulaması ya da politikasının etkililiği, o uygulama veya politikanın öğrenci katılımını artırma kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir.

### ***2.1.8.3.Liderlik Mücadelesi Modeli***

Kouzes ve Posner (2012) 1987 yılında, 1200 yöneticinin en iyi kişisel liderlik deneyimlerini görüşme yoluyla araştırmış ve içerik analizi yaparak, gösterdikleri etkili liderlik ve davranışlarının modellemesini ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda liderlik becerileri olarak, beş farklı uygulama ortaya çıkmıştır:

- a) Yol gösterme

- b) Ortak bir vizyon geliştirme
- c) Değişim ve yenilik yaratma
- d) İzleyenleri harekete geçirme
- e) Cesaretlendirme

Beş maddede toplanan bu liderlik modeli; liderlik özellikleri değil, daha çok liderlik davranışlarıyla ilgili olup, Kouzes ve Posner (2012)'ın yaptıkları liderlik çalışmalarına dayanmaktadır.

**Yol gösterme:** Bu uygulama, liderin paylaşılan idealleri, değerleri ve davranışları kendi kişiliğinde dengeleyerek izleyenlere örnek olmasını ifade etmektedir. Böylesi örnek liderler, izleyenlerde başarı ve bağlılık oluşturmak için onların beklentilerini karşılayacak davranış modelleri sergiler. Bunun için, liderlerin ilkeleri net ve açık bir biçimde ortaya koymaları ve değerlerine kararlı bir biçimde bağlı kalmaları gerekmektedir. Diğer önemli nokta, liderlerin eylemlerinin söylemleriyle tutarlı olmasıdır; çünkü eylemler, söylemlere göre daha önemlidir. Liderlerin daima gayretli, detaylara karşı dikkatli, sebatkâr ve yetkin olmaları gerekmektedir. Ayrıca, lider eylemleri işlevsel ve stratejik planlar içerir.

Bu plan ya da eylemlerin belirsizlikten uzak, değerler ve önceliklere dayalı, takım çalışmasına ve zamanı verimli kullanmaya uygun olması gerekir. Bütün düzenlemeler bu ilkelere uygun olsa bile, yine de önemli olan liderin bizzat kendisidir; çünkü izleyenler önce lideri, sonra planları dikkate almaktadır.

**Ortak bir vizyon geliştirme:** Bu kavram liderin, hayal ettiği geleceğe ulaşabilmek için ortak amaçlara dayalı bir vizyon oluşturmayı ve izleyenlerin buna katılımını sağlamayı içermektedir (Posner ve Kouzes, 2014). Örgüt ve oluşum bir hayalle başladığına göre, liderlerin vizyon oluşturan hayalleri oldukça önemlidir. Çünkü işgörenler, güçlü bir vizyona sahip olmayan liderleri izlemezler. İzleyici desteğinin sağlanması için onların umutları, değerleri, hayalleri ve arzuları hakkında liderin engin bilgiye sahip olması gerekir. Çünkü liderlik bir monolog değil diyalogdur.

**Değişim ve yenilik yaratma:** Bu uygulama, girişimlerde bulunarak, yenilikçi ve işlevsel olanaklar aramayı ve deneyimlerden yararlanarak risk almayı içermektedir.



Örgütte bir yenilik yaratmak (yeni bir ürün, uygulama, yasal düzenlemeler vb.) her zaman kolay olmamakta; bazen liderin mevcut örgütsel statükoya meydan okuması ve risk alması gerekmektedir. Alınan risk, bazı hatalı sonuçlara yol açsa bile, böylesi liderlerin yanlışlarından öğrenme potansiyeli taşıdığı da göz ardı edilmemelidir.

***İzleyenleri harekete geçirme:*** Liderlik mücadelesi modelinin bu ögesi; liderin izleyenlerle güvene dayalı ilişkiler kurmasını, onların özerklik ve becerilerini artırarak işbirliği olanaklarını güçlendirmesini vurgulamaktadır. Büyük çaplı örgütsel ve toplumsal beklentiler tek bir kişi ile değil, ancak tüm izleyenlerin içinde yer alacağı bir takım ruhu ile gerçekleştirilebilir. Bundan dolayı liderler, izleyenleri harekete geçirmek zorundadır. Bunu yapabilmek, liderin “biz” dilini kullanması, izleyenlerin kendilerini grup içerisinde yeterli ve güçlü hissetmelerini sağlamasını gerektirmektedir. Geleneksel liderliğin emir-komuta hiyerarşisi ve diğerlerine tepeden bakan anlayışıyla başarılması olanaksızdır. Bu tür olumsuz yaklaşımlar, izleyenlerin bağlılıklarının azalmasına ve örgütten ayrılmalarına neden olabilir. Bunlardan dolayı “izleyenleri harekete geçirme”, liderliğin en önemli işlevlerinden biridir.

***Cesaretlendirme:*** Bu uygulamada; her bir bireyin gruba yaptığı katkıyı önemli görme, daha fazlasını yapabilmeleri için onları teşvik etme ve bireysel olarak herkesin değerli katkılar sunduklarını onlara hissettirme yer almaktadır. Gruptaki lider ve izleyenlerin, birbirini güdülemeye ihtiyaçları vardır çünkü başarmak ve bunu sürdürmek, zorlu ve uzun bir yoldur. Bu süreçte birçok kişi yorulabilir, tükenebilir ve bırakma eğiliminde olabilir. Bundan dolayı liderler; birlikte yürüdükleri izleyenlerini yüreklendirmeli, her bir bireyin gruba sunduğu katkının farkında olmasını sağlamalı ve yapılan her bir katkı için izleyenlere teşekkür etmelidir. Bu sayede izleyenler, bir sonraki görev veya katılım için hazırlanmış olacaktır.

Liderlik mücadelesi modelinin bu kuramsal temeline dayanılarak, Posner (2012) tarafından 30 maddelik “Liderlik Uygulama Envanteri” geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının öğrenciler için de geçerli olup olamayacağını saptamak amacıyla rastgele seçilen dört üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Bu öğrencilere uygulamadan bir hafta sonra aynı envanter verilerek, yaşadıkları en iyi liderlik deneyimlerini düşünmeleri ve bunları yazmaları istenmiştir. Bunun bir hafta sonrasında ise, yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak bu öğrencilerle nitel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 264 liderlik davranışı kodlanmış ve bunların modelde belirtilen 5 kategoriye dağıldığı

görülmüştür. Bütün bu analizlerden elde edilen sonuç, üniversite öğrencilerinin liderlik davranışlarının bu model kapsamında betimlenebileceğini göstermiştir. Arendt (2004)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı nitel çalışma da bu kuramsal modelin öğrenciler için geçerli olduğunu doğrulamıştır.

#### **2.1.8.4.Liderlikte Sosyal Değişim Modeli**

İlişkisel liderlik modeline benzer ve özellikle üniversite öğrencileri için geliştirilmiş bir diğer kavramsal çalışma da liderlikte sosyal değişim modelidir. Bu model liderliği; bir amaca yönelik, işbirlikçi ve pozitif sosyal değişimle sonuçlanan değer temelli bir süreç olarak tanımlamaktadır (Dugan ve Komives, 2010). Sosyal değişim modelinde altı temel varsayım bulunmaktadır (Astin ve diğerleri, 1996):

1. Liderlik, izleyenler ve toplumun yararına olan değişimleri destekler.
2. Liderlik, işbirlikçidir.
3. Liderlik, bir pozisyondan çok süreçtir.
4. Liderlik, değer temelli olmalıdır.
5. Bütün öğrenciler potansiyel liderdir.
6. Gerekli ortam, etkinlik ve olanakları hazırlamak, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmek için önemli bir araçtır.

Bu model yükseköğretimde dönüşümcü liderliğin bir uygulaması olarak geliştirilmiştir (Astin ve Astin, 2000). Bu model; geleceğin liderlerini araştırma, bulma ve istihdam etme sürecindeki en etkili ortamın, yükseköğretim olduğu varsayımına dayanır (Vogt, 2007). Sosyal değişim modeli liderliğin dönüşümcü, ilişkisel, öğrenmeye açık, değişim ve süreç odaklı olduğunu ileri sürmektedir (Rost, 1993). Bu modeldeki liderlik gelişimi; değişime yol açan kişisel değerler ile grup değerleri arasında dinamik etkileşim gerektiren ve “ortak iyiyi” bulmayı sağlayan sosyal sorumluluk projelerine dayanmaktadır (Dugan, 2006a; b).

Sosyal değişim modeli bireysel, grupsal ve toplumsal olmak üzere 3 düzeyden ve bunlar içinde yer alan yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; kendini tanıma, tutarlılık, fedakârlık, ortak amaç, işbirliği, medeni tartışmalar ve sosyal değerlerdir.

Bireysel düzey, her bir kişinin liderlik sürecine daha etkili katılımı için geliştirilmesi gereken özelliklerine odaklanmaktadır. Grup düzeyinde önemli olan, belirli bir grupta pozitif sosyal değişim meydana getirirken bireylerin gelişimini kolaylaştırmaktır. Toplumsal düzey ise liderlik sürecinin yönlendirildiği toplumsal amaçları içerir. Kendini tanıma, tutarlılık ve fedakârlık bireysel düzeyde yer alırken; işbirliği, ortak amaç ve medeni tartışma grupsal düzeyde ve sosyal değerler ise toplumsal düzeyde yer almaktadır (Astin ve diğerleri, 1996). İzleyen kısımda, bu değerler üzerinde ayrıntılı olarak durulmaktadır.

***Kendini tanıma:*** Öğrencinin kendisini harekete geçiren ruh halini, duygularını, davranışlarını, inançlarını, tutum ve değerlerini bilincinde olması durumudur (Vogt, 2007; Wisner, 2008). Kişinin kendi değerlerinin farkında olmadan ve bilmeden, grup üyeleri arasında etkili ve verimli iletişim kurması oldukça zordur.

***Tutarlılık:*** Öğrencinin davranışları ve inançları arasındaki uyumun derecesini gösterir (Wisner, 2008). Sosyal değişim modelinde tutarlılık başkalarına karşı doğru, dürüst, doğal ve samimi olmayı; düşünce, his ve davranışlarında ise tutarlı olmayı içermektedir (Astin ve diğerleri, 1996).

***Fedakârlık:*** Öğrencinin kendisini adamasını, içten katılımını ve işbirliği içinde hareket etmek için bireysel çaba göstermesini ifade etmektedir (Wisner, 2008). Bu açıdan fedakârlık ideal bir liderlik için önemli bir özeliştir (Haas ve Tamarkin, 1994). Lydon (1996) ise fedakârlığı, kişinin kendisini bir şeye ya da birine psikolojik olarak bağlı hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Yani lider, örgütsel amaçlarla uyumlu konu ve aktivitelere katılmada fedakârlık göstermeli; bu iş için gerekli enerji ve zamanı yaratabilmelidir (Astin ve diğerleri, 1996).

***İşbirliği:*** Liderliğin bir grup süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler ortak bir amaç için tüm yeteneklerini ortaya koyabilmelidirler. İşbirliği; hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için sorumlulukların, yetkilerin ve yükümlüklerin paylaşılması olarak tanımlanmaktadır (Astin ve diğerleri, 1996). Liderlik kuramcıları, işbirliğine dayalı bir liderlik uygulamasının önemine dikkat çekmektedir (Buckner ve Williams, 1995; Chrislip ve Larson, 1994; Deming, 1986; Kouzes ve Posner, 2012).

**Ortak amaç:** Grup üyeleri tarafından paylaşılan değerler ve amaçlarla birlikte iş yapabilme olarak tanımlanmaktadır. Ortak amaç oluşturulması; üstlenilen görevin veya sorumluluğun başkalarıyla birlikte gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Wisner, 2008).

**Medeni tartışmalar:** Çözüm hakkında ortaya çıkan farklı fikirler açık biçimde tartışılırken, doğal olarak ortaya çıkabilecek görüş ayrılıklarını nezaket çerçevesinde değerlendirmeyi gerektirir (Wisner, 2008). Herhangi bir grup içerisinde olabilecek bu tartışmalar, yaratıcı ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Herkes için yararlı ve doyurucu sonuçlara ulaşmak amacıyla tüm farklı düşüncelerin karşılıklı olarak tartışılması, grubu çözüme ulaştırabilir (Astin ve diğerleri, 1996).

**Sosyal değerler:** Toplumsal dayanışma, bağlılık ve sahiplenme duygusu yaratmaktır (Astin ve diğerleri, 1996; Dugan, 2006a; b). Sosyal liderliğin gereklerinden biri de bu değerler yoluyla izleyenleri bütünleştirebilmektir (Komives ve diğerleri, 2005; Mabey, 1995).

Sosyal Değişim Modelinin öngördüğü liderlik anlayışında önemli olan; bireylerin yeteneklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak onları ortak bir sorumluluk bilinciyle işbirliği içerisinde harekete geçirebilmektir (Matusak, 1997). Bu yaklaşımda tek bir lider, koşulsuz itaat ve “benmerkezcilik” yoktur; insanlar, ortak bir görev için birbirleriyle iletişim kurmaya özendirilir (Vogt, 2007). Böyle bir liderlik anlayışı; kompleks, dinamik, işbirlikli ve görev odaklıdır (Mabey, 1995).

#### **2.1.8.5.Liderlik Kimliği Gelişim Modeli**

Üniversite ve liselerde öğrenci liderliği programları ve onlarla ilişkili aktiviteler, genellikle tüm öğrencilerin gelişimini sağlamak amacıyla desteklenmektedir (CAS, 2012). Geleceğin liderleri olabilecek öğrenciler, bu programlar aracılığıyla bir yandan aktif öğrenme ortamlarına kavuşmakta, bir yandan da kendi kimliklerini kazanmaktadırlar (Brooks, 2012).

Öğrencinin ne şekilde düşündüğü, ne şekilde öğrendiği, çevresinde olup bitenleri ne şekilde anlamlandırdığı ve ilişkilendirdiği; onun liderlik kimliğinin gelişimi için önemlidir. Liderlik Kimliği Gelişim Modeli için liderlik olgusunun öncelikle öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve benimsenmesi gerekmektedir. Bu modele göre liderlik kimlik gelişimi, bireyin liderlik ile ilgili öğrenme olanakları içerisinde olmasını, liderlik

özyeterlik algısını yükseltmesini ve bu yolla da, liderlik özelliklerini geliştirmesini kapsamaktadır. Öğrencilerin liderlik kimliklerinin gelişiminde; hayatındaki yetişkinler (anne, baba, öğretmen vb.), etkinliklere katılım olanakları, değişen akran rolleri ve yansıtımlı düşünme önemlidir (Komives ve diğerleri, 2013). Bu model üniversite ya da lise öğrencilerinin liderlik kimliklerinin gelişimi ya da bu gelişimi yapılandırılmalarını anlamayı amaçlamaktadır (McKenzie, 2015).

Bu model, öğrencilerin liderlik kimliklerinin gelişimini anlamak için okul içinde bir çatı rolü üstlenir. Öğrencilerin liderlik kimliklerini geliştirmek için programlar düzenlemeleri ve bireysel olarak bu uygulamalara katılmaları gerekmektedir. Bu katılım, üniversite öğrencilerinin liderlikle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına katkı sağlamaktadır (Komives ve diğerleri, 2013). Fakat öğrencilerin liderlik kavramını nasıl anlamlılaşacakları ve zaman geçtikçe değişen liderlik görüşünün öğrencilerde nasıl şekilleneceği modelde açık değildir (Beazley, 2013). Bu yaklaşım; öğrencilerin liderlik gelişiminde basitten karmaşık bileşenlere doğru yol almasına dayalı olarak, bireylerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunmalarını gerektirir (Komives ve diğerleri, 2013). Liderlik Kimliği Gelişim Modeli, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda onların liderliğe ilişkin bakış açılarını zaman içerisinde değiştirebilir ve liderlikteki yetkinliklerini geliştirebilir. Zaman geçtikçe bireyde gerçekleşen bu değişim öğrencilerin liderlikle ilgili düşüncelerinin genişlemesine yol açar (Lee, 2010).

Komives ve diğerleri (2006) Liderlik Kimliği Gelişim Modelinin altı adımda gerçekleştiğini ifade etmektedir:

- 1) ***Bireyde var olan liderliğin farkına varılması:*** Bu seviyede öğrenci kendini lider olarak görmez, fakat dışarıdan bir lider olarak görüldüğü fark edilir.
- 2) ***Bireyin gönüllü olarak grup deneyimlerine katılması ve sorumluluklar alması:*** Bireyin paydaş olarak grup içerisine katılımını ve kendine ait sorumluluklar almasını gerektirir.
- 3) ***Liderlik kimliği:*** Liderlik yapan öğrenci ile onun lider olduğunu benimseyen ve takip eden üyelerden oluşan grup algısıdır. Yani her grupta bir lider ve izleyenlerin bulunduğu ve sonuçlardan liderlerin sorumlu olduğunun farkına varılmasıdır.

- 4) **Grubu temsil etme:** Öğrencilerin; belirli bir grubu temsil ettiklerinin, liderliğin insanlar arasında gerçekleştiğinin ve bir süreç olduğunun farkına varılmaya başlanmasıdır. Lider öğrenci, herhangi bir kişi olabilir ve bu kişi zamanla, grup içerisindeki öğrenciler arasından kendiliğinden çıkmaktadır.
- 5) **Üretkenlik:** Öğrenciler kendilerini gruplarına ve grup amaçlarına ne kadar adarsa; yaptıkları göreve ve gruba bağlılıkları o kadar artar; akranları için bir rol model ve danışman olurlar.
- 6) **Bütünleştirme:** Süreç içerisinde öğrenci, elde ettiği gelişimi liderlik kimliğine ve davranışlarına yansıtmaya başlar, günlük aktivitelere lider olarak aktif bir biçimde katılır ve bunun devamlılığını sağlar. Böylece, liderlik sergileyebilen öğrencinin özgüven duygusu artar, tutarlı ve dürüst davranışlarıyla grubuna katkıda bulunur.

Altı aşamada gerçekleşen bu süreç, öğrencinin grupla etkileşimine dayalı olarak, bireysel gelişimine de katkı sağlamaktadır (Greenberg, 2008).

## 2.2. Yabancılaşma Olgusu

Yabancılaşma kavramı psikoloji, felsefe, sosyoloji, hukuk ve ekonomi gibi birçok sosyal bilimde ele alınmış ve farklı bakış açıları ile incelenmiştir. Bundan dolayı tek bir tanımla açıklanamayacak bir kavramdır. Yabancılaşma kavramının özünde, kendini dış dünyadan soyutlama ve bunun sonucunda da kişisel olarak bir rahatsızlık duyma söz konusudur.

Yabancılaşma kavramının kökenini Yunanca “alloiosis” ve Latince “alienatio” sözcükleri oluşturmaktadır. İngilizce karşılığı ise “alienation” kelimesidir. Bu kavram ilk olarak, teoloji ve metafizik alanlarında kullanılmıştır. Din olgusu içerisinde yabancılaşma kavramı geçmişten günümüze yer almış ve teolojik açıdan, ilk günahın sonucu olup bütün insanlarda doğuştan var olan bir duygu olarak görülmüştür (Elma, 2003). Bu anlayışa göre yabancılaşma, bireyin bir olan yaratıcıya ulaşabilmek için kendi varlığının üzerine çıkması veya kendisini dış dünyadan soyutlaması olarak kullanılmıştır (Stack, 1991). Yabancılaşma kavramı, günümüzdeki anlamıyla ilk olarak Hegel’in “Tinın Görüngübilimi” adlı eserinde ele alınmıştır. Hegel’e göre yabancılaşma, insan zihninin kendi ürettiği bilgilerden uzaklaşması ya da özünden

farklılaşarak kendisini başka bir şey olarak algılamasıdır (Akt. Bottomore, 1991). Bir başka ifadeyle, insanın ruhu ile bedeni arasındaki mesafenin açılmasıdır (Erkal, 1984). Hegel, bireylerin kendi benliklerine kavuştuklarında ve “tin” ile ifade ettiği ruhun, kişinin çevresini ve kültürünü oluşturduğunu anladığında, yabancılaşmanın son bulacağını belirtmektedir (Akt. Soysal, 1997).

Yabancılaşma kavramı her ne kadar günümüzdeki anlamıyla ilk olarak felsefe alanında ve Hegel tarafından kullanılsa da Marx’ın kullanımıyla daha fazla tanınmış ve tartışılmaya başlanmıştır. Yabancılaşmanın insanın kaderinde olduğunu öne süren Hegel’in aksine Marx, insanın kendi çabaları ile yabancılaşma döngüsünden çıkabileceğini ve özgürleşebileceğini savunmaktadır (Akt. Elma, 2003). Marx yabancılaşma kavramını ekonomik ve sosyolojik yönü ile ele almıştır. Emekçi grubunun kapitalist sistem içindeki tarihsel sürecini yabancılaşma olarak betimlemiştir (Akt. Çağlar, 2013).

Marx’a göre yabancılaşma insanların gelişebilmesi için tecrübe etmesi gereken bir aşamadır ve insanın üretme eyleminde bulunması yabancılaşmanın temelini oluşturur (Akt. Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Marx, işçinin üretiminin artması ile yoksulluğunun ve dolayısıyla yabancılaşmasının da artacağını ifade etmiştir. Çünkü işçinin ürettiği miktarın artması başkalarını zenginleştireceği için kendisini yoksullaştırıp ucuz bir meta haline getirmektedir. “Nesneler değer kazandıkça insanlar değersizleşecektir” düşüncesi, Marx’ın yabancılaşma anlayışının temelini oluşturmaktadır (Elma, 2003).

Görüldüğü gibi yabancılaşma kavramı farklı alanlara konu olmuş ve bundan dolayı da birçok araştırmacı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Kongar (1979), kişinin çevresine olan uyum problemini yabancılaşma olarak betimlerken; Weisskopf (1996), sahip olduğu potansiyeli ortaya koyamadığı zaman bireyin yaşadığı durum olarak ele almıştır. İlhan (2012) ise yabancılaşmayı, bireyin çevresindeki olayları ve varoluşunu anlamlandırmak için hem kendisinden ve hem de çevresinde bulunan kişilerden uzaklaşmasına neden olan durum olarak tanımlamıştır. Tolan (1981)’a göre yabancılaşma, kendi özünden kopma ve başka bir çevrenin etkisi altında kalmaktır. Benzer biçimde Mau (1992), yabancılaşmayı kişinin sosyal ilişkilerinin yok olması veya var olan sosyal çevresinden uzaklaşma durumu olarak tanımlamaktadır.

Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu (2006)'na göre yabancılaşmanın altı temel özelliği vardır:

- a. Yabancılaşma kavramı, birinden veya bir Şeyden uzaklaşma ile ilgilidir.
- b. Yabancılaşma, insanın doğal yaşam döngüsü içerisinde vardır.
- c. Yabancılaşma, ilk yaşamın başladığı süreçten beri var olan ve insan eliyle üretilen bir kavramdır.
- d. Yabancılaşma kavramı kişinin sosyal çevresi ile yakından ilişkilidir.
- e. Günümüz dünyasında dış ve farklı gler (rneğin sosyal medya) yabancılaşmayı etkilemektedir.
- f. Yabancılaşma kavramında rekabet, kıskançlık veya saldırganlık gibi insanın özünde çok fazla yer almayan insan ilişkileri de ortaya çıkabilmektedir.

Tüm bu tanımlamalar birlikte ele alındığında, yabancılaşmanın her insanda olabileceği ve farklı sebeplerle uyum sağlayamadığında kendisinden ve çevresinden uzaklaşabileceği durumları ifade etmektedir.

### **2.2.1. Yabancılaşmanın Boyutları**

Yabancılaşma kavramı 1950'li yıllara kadar genellikle kavramsal ve kuramsal açıdan ele alınmıştır. Kavramın rgt ve yönetim alanyazınına girmesi, psikolojik açıdan ele alınması, pozitivist bakış açısının etkisi ve nicel araştırmaların artmasıyla birlikte boyutlandırılması gereği duyulmuştur. Yabancılaşma kavramını boyutlandıran ilk araştırmacı olan Seeman (1959), yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan ele almış ve yabancılaşmanın boyutlarını güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk (kuralsızlık), izolasyon (sosyal uzaklık) ve kendine yabancılaşma olarak belirlemiştir. Dean (1961) ise yabancılaşmayı güçsüzlük, sosyal izolasyon ve normsuzluk olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Fakat Seeman (1959)'nın sınıflandırması geniş içerikli olduğundan,



alanyazında daha fazla kabul görmüştür. Seeman'ın yabancılaşma boyutları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **2.2.1.1. Güçsüzlük**

Seeman (1959) güçsüzlük kavramını Marxist bir bakış açısıyla ele almıştır. Bireyin ortaya koyduğu üründe ve süreçte kullandığı üretim araçları üzerinde denetim yetkisinin olmaması durumunu güçsüzlük olarak tanımlanmıştır. Bir başka ifadeyle, kişinin sonuçlar üzerindeki etkisi zayıfladığında veya sonuçları etkileyemeyeceği düşüncesi oluşmaya başladığında kişi güçsüzleşir. Güçsüzlük durumunda ise birey, kendi yaşadığı hayatı ve onun devamını kontrol edemeyeceği düşüncesine kapıldığından (Sanberk, 2003) kendisi hakkındaki kararların büyük çoğunluğu başkaları tarafından verilir. Güçsüzlüğün en önemli göstergelerinden biri, kişilerin yaşadıklarını şans ve kadere bağlamaları ve kendileri için verdikleri uğraşların sonucu değiştirmeyeceğini düşünmeleridir. Demokratik olmayan, yani kişinin kendine ait bir yaşam alanının bulunmadığı toplumlarda, bireylerin güçsüzleşmesi ve yabancılaşması kaçınılmazdır (Darder, 2012; Mackey, 1970).

### **2.2.1.2. Anlamsızlık**

Kişinin toplumda üstlendiği rol veya görev ile kendi kişisel ve fiziksel özellikleri arasında ilişki kuramaması durumu *anlamsızlık* olarak ifade edilmektedir. Yani kişinin yaptığı iş ve eylemlerle yaşamına ilişkin amaç ve hedeflerin birbiri ile bağlantısız olması, yaptığı iş ve eylemlerin kendisi için anlam ifade etmemesidir. Mackey (1970), yaşama ilişkin amaçların belirsizliğinin bireyde anlamsızlık duygusunu tetiklediğini ifade etmektedir. Bu durumda birey, çevresindeki olayları anlamlandıramadığından, inanması gereken şeyin ne olduğuna karar verme konusunda zorluk yaşamaktadır (Mercan, 2006).

### **2.2.1.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)**

Kişinin davranışlarına yön veren ve davranışlarını şekillendiren sosyal normların kişi için etkisini yitirmesi durumu, normsuzluk olarak ifade edilebilir. Başka bir anlatımla normsuzluk, toplum tarafından oluşturulmuş yazılı olmayan kuralların bireye anlamsız gelmesi ve benimsenmemesidir. Normsuzluk, kişinin kendisi için belirlediği yüksek hedeflere ulaşamama sorununu aşmak amacıyla toplum tarafından onaylanmayacak davranışları yapma durumu olarak da tanımlanabilir. Sınırlı

olanaklarla sınırsız istekleri arasında bir denge sağlayabilmek için bireyin sosyal kural ve normları hiçe sayma durumu kuralsızlığı ortaya çıkarmaktadır (Durkheim, 2011).

#### **2.2.1.4. İzolasyon (Sosyal Uzaklık)**

İzolasyon, bireyin içerisinde bulunduğu herhangi bir sosyal çevreden uzaklaşması, çevresindeki kişilerle ilişki ve iletişim kurmaktan kaçınması şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, bireyin yaşadığı durumlara ve toplumsal olgulara kendi içine kapanarak tepki vermesidir. Bireyin az değer verdiği şeylerin toplum tarafından değerli olarak düşünülmesi izolasyona zemin hazırlayan önemli durumlardan birisidir. İzolasyon veya sosyal uzaklık sonucunda bireyler yalnızlaşır ve antisosyal davranışlar sergilemeye başlayabilirler (Temel, 2010).

#### **2.2.1.5. Kendine Yabancılaşma**

Bireyin kendi yaptığı eylemlerle mutlu olmaktan çok dışarıdan sunulacak ödüllere bağımlı olması durumu kendine yabancılaşma olarak ifade edilebilir. Kendine yabancılaşma; kişinin içsel değil, daha çok dışsal etkenlerle güdülenmesidir. Böyle durumlarda kişi kendi içine hapsolür, çevresiyle kendisi arasına görünmeyen bir set çeker ve insanlarla içtenlikli iletişim kurmaktan çekinir. Bunun nedeni, bireyin sahip olduğu farklılık, yetenek ve potansiyellerini göz ardı etmesi olabilir (Duncan, 2007).

#### **2.2.2. Eğitim ve Okula Yabancılaşma**

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yabancılaşma yaşanabilir. Çünkü eğitim, Marx'ın ifade ettiği sınıf ayrımını ortaya çıkarmaktadır. En basit anlamda eğitilmiş ve eğitimsiz; daha geniş anlamda ise ilkököl, ortaokul, lise, üniversite veya lisansüstü farklı eğitim statülerini ifade etmektedir. Verilen diplomalar aracılığıyla statü farkı yaratılmış olur ve böylece bireylerin yabancılaşması için ortam hazırlanabilir.

Eğitimin çok önemli siyasal işlevleri vardır. Bunlardan biri de, mevcut devlet düzenini benimseyen ve devlet ideolojisine uygun bireylerin yetiştirilmesidir. Okullar öğrenciyi bir yandan mesleğe, bir yandan da anılan bu toplumsal düzeni içselleştirmeye hazırlamaktadır. Bu hazırlanma süreci boyunca öğrenciler çeşitli nedenlerle (sıkı denetim, bürokratik kurallar, özsaygı ve özgüven azalması, stres vb.) eğitime ve okula yabancılaşmaktadır (Türk, 2010).

Yabancılaşma, eğitimin bütün kademelerinde gözlenmekle birlikte daha çok, orta ve yükseköğretim kurumlarında belirgindir (Tezcan, 1997). Eğitimde yabancılaşma kavramı alanyazında genellikle öğrenci boyutuyla ele alınmış ve öğrencinin okula yabancılaşması, eğitimde yabancılaşma olarak değerlendirilmiştir. Buna göre eğitimde yabancılaşma, öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinden uzaklaşması, bu sürecin öğrenci için anlamsızlaşması ve içinde bulunduğu süreçten hoşnut olmamasıdır (Sidorkin, 2004). Yabancılaşma duygusunu yaşayan öğrencilerin genellikle akranlarından ve okul yaşamından uzaklaştıkları gözlenmiştir (Hyman ve Snook, 2000). Bunun sonucunda da öğrenciler, kendilerini mikro bağlamda okulun, makro bağlamda ise yaşadıkları sosyal çevrenin bir ögesi olarak algılamaktadırlar.

### **2.2.3. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri**

Okula yabancılaşmaya neden olan temel etken öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ve dolayısıyla onun, eğitimin her kademesinde aktif olması gereken konumdan pasif konuma sürüklenmesidir (Mau, 1992). Okullar, eğitimin siyasal işgörülerini gerçekleştirmek adına bireyselden çok toplumcu bir tutum sergileme eğilimi gösterebilirler. Böyle bir durum öğrencinin eğitime ilişkin ilgi istek ve gereksinimlerini karşılayamadığından, onda yabancılaşmaya neden olabilir (Rives, Smith ve Staples, 2000; Yapıcı, 2006).

Yabancılaşmanın bir diğer nedeni de okulun tüm paydaşlarının karar verme sürecine katıldığı, katılımcı bir eğitim sisteminin uygulamada olmamasıdır (Yapıcı, 2006). Oysa çağdaş eğitim anlayışı, bütün paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, okul yönetimi) uyum ve etkileşim içerisinde olmasını ve okulun sistematik bir bütünlük içinde işlemesini gerektirir (Özaydınlık ve diğerleri, 2016). Okulda bunu sağlayabilecek temel işgören kuşkusuz yöneticidir. Ayrıca gerekli pedagojik nitelikten, insan ilişkileri ve davranış bilimlerinden yoksun, niteliksel açıdan yetersiz öğretmenler de öğrencileri okula yabancılaştırabilir.

Martin (2008) yukarıda belirtilenler dışında; okulda güdülenmenin olmamasını, kötü alışkanlıklar edinmeyi ve okulun paydaşlarıyla yeterince iletişim kuramamasını da okula yabancılaşmanın nedenleri olarak vurgulamaktadır. Yabancılaşma yaşayan öğrenci için okul anlamsızlaşır, öğrenci kendini güçsüz ve zayıf hisseder, kurallara uymama eğilimi ortaya çıkar, sosyal çevresi gittikçe küçülür ve en sonunda da kendi

içine kapanabilir. Böylece yarınlar için kazanılabilecek bir öğrencinin yarını elinden alınmış olabilir.

Okula yabancılaşmanın bir başka nedeni de ergenlik dönemindeki öğrencilerdir. Bu öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine olan motivasyonları azalmakta (Hascher ve Hagenauer, 2010), yaşadıkları psikolojik ve sosyolojik değişimler nedeniyle sosyal çevreden, aileden ve okuldan uzaklaşabilmektedirler.

#### 2.2.4. Okula Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Yabancılaşma kavramı diğer örgütler için beş boyutlu olarak ele alınsa da okullar için dört boyutlu (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma) olarak ele alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Okula yabancılaşma açısından bu boyutlar şöyle açıklanabilir (Çağlar, 2012; Mau, 1992).

- a) **Güçsüzlük:** Okulda öğrencinin öğretmenlerinden, okul yönetiminden ve sosyal çevresinden istediği desteği alamaması, ortaya koyduğu emek karşılığında beklediği sonucu elde edememesi durumudur. Ayrıca kendileri ve gelecekleri hakkındaki karar verme süreçlerine katılamayan öğrenciler, kendilerini güçsüz hissedebilirler.
- b) **Anlamsızlık:** Kendini yeterince hayata ve amaçlarına hazırlayamadığı düşüncesi, öğrencinin gözünde okulu anlamsız kılabılır. Bazen bunun nedeni tek bir ders veya tek bir öğretmen de olabilir. Dersin içeriği ve öğretmenin davranışları öğrenci açısından bir anlam taşımayabilir.
- c) **Kuralsızlık:** Okulun kuralları ile öğrencinin değerlerinin çatışması durumudur. Akran zorbalığı, okul çeteleri, fiziksel şiddet, disiplin olayları ve okulun eşyalarına zarar verme gibi davranışlar kuralsızlık boyutunun bir yansımasıdır.
- d) **Sosyal uzaklaşma:** Bu boyutta ise öğrencinin okul içinde ve dışında sosyal çevresinin olmaması ve yalnız kalması söz konusudur. Bu durumdaki öğrenciler, genellikle okul etkinliklerine katılmaz, akademik başarıyı ya hiç önemsemez ya da gereğinden fazla önemseyebilirler (Gedik, 2014).

### 2.2.5. *Yabancılaşmanın Sonuçları*

Yabancılaşmanın, bireyin tutum ve davranışları üzerinde çok çeşitli sonuçları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; bireylerin çevrelerindeki kişilerle iletişim kurmak istememeleri, kendilerine güven ve saygı eksikliğinden dolayı sorumluluk almaktan ve karar vermekten çekinmeleri, her şeyden ve herkesten şikâyetçi olmaları ve yeniliğe karşı önyargılı olmaları şeklinde ifade edilebilir (Bayındır, 2002). Yabancılaşma yaşayan kişilerin büyük çoğunluğunda, yaratıcı düşünme gücünün azalması, zihinsel olarak sorunlar yaşanması, hayatı sevmeme ve hayata karşı ilgisiz olma, uyuşturucu veya alkol kullanma eğilimi, intiharı düşünme ve bu düşünceye karşı meyilli olma, düzensiz yaşamı arzu etme veya kadercı olma gibi davranışlar görülmektedir (Nettler, 1957). Bunların dışında, yabancılaşmaya yol açan duygulanım durumları da olabilir. Yabancılaşmanın bütün bu bireysel doğurguları, bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesi ile açıkça fark edilebilir.

Yabancılaşmanın örgütsel doğurguları ise, yapılan işten uzaklaşma, çalışma performansının olumsuz yönde etkilenmesi, işe karşı negatif bir tutum gelişmeye başlaması, işe gelmek istememe, yaptığı işe karşı beklentisiz olma ve daha çok dışsal özendiricilerle güdülenmesi şeklinde sıralanabilir (Minibaş, 1993).

Alanyazında yabancılaşmanın öğrenme süreci üzerindeki etkilerinden de söz edilmektedir. Hoşgörür (1997)'e göre yabancılaşma yaşayan öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri engellenir, çevresine ve topluma örnek olma ideali zedelenir, bireysel gelişimini gerçekleştirme ve topluma yararlı olma imkânları sınırlanabilir.

## 2.3. *Akademik Özyeterlik*

Bu bölümde önce özyeterlik kavramına, daha sonra da bu araştırmanın üç temel çalışma alanından biri olan akademik özyeterlik kavramına değinilmiştir.

### 2.3.1. *Özyeterlik Kavramı*

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramının üç temel ögesinden biri (diğer ikisi etkileşim ve sonuç beklentisi) olan özyeterlik, kişinin gerçekleştirmesi gereken bir görevi tüm süreçleri ile yapabileceğine ilişkin inancıdır (1997). Diğer bir ifadeyle özyeterlik, bireyin yapacağı iş hakkındaki kişisel başarı seviyesine yönelik düşüncesi

(Senemoğlu, 2011) veya sahip olduğu kişisel becerilere ilişkin kendi zihninde geliştirdiği yargılar ve inanışlardır. Kişinin kendisi ve yapabilecekleri ile ilgili farkındalıkları, yeteneklerine ve başarabileceğine yönelik inancı özyeterlik kavramı içerisinde irdelenmektedir.

Bireyin sahip olduğu özyeterlik algısı, karşılaştığı durum veya soruna karşı nasıl bir seçim yapacağını ve göstereceği çabayı, sabrı ve performansı etkilemektedir (Bandura, 1997). Bunlar da kişilerin güdülenme düzeylerini, duygu durumlarını ve dolayısıyla da dışa vuruk davranışlarını belirlemektedir. Yeşilyaprak (2017)'a göre, özyeterlik algısı yüksek olan bireyler; düşük olanlara kıyasla daha sabırlıdır. Akademik yönden ve gelecekteki mesleki hayatlarında daha başarılı ve sorunlarla başa çıkabilmede daha beceriklidirler.

Bandura (1994) ise özyeterliği yüksek olan bireylerin, başarıdan kaynaklı mutlu olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bireylerin ayrıca olumsuz koşullar ile karşılaştığında hemen pes etmedikleri, geri adım atmadıkları ve başarmak için daha çok çaba sarf ettikleri belirlenmiştir (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Özyeterlik algısı düşük olan bireyler ise, yapamayacaklarını düşündükleri için, karşılaşılan problem durumunu olduğundan daha büyük olarak algılama ve dolayısıyla da çözüm bulma noktasında yetersiz kalmaya eğilimlidirler (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Bunun sonucu olarak da bireylerin stres ve kaygı düzeyleri yükselir; depresyona girme ihtimalleri artar ve başarısızlığa sebep olarak kader veya şans gibi dış etkenleri gösterme eğilimine girebilirler (Hoy ve Miskel, 2010).

Kişinin özyeterlik algısı dört temel kaynaktan beslenir: Doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna ve psikolojik durum (Bandura, 1977).

***Doğrudan deneyim (Kişisel yaşantılar):*** Kişinin özyeterlik algısının gelişmesindeki en önemli unsurdur. Buna göre, kişinin yaptığı işlerde veya karşılaştığı sorunlarda elde ettiği başarı veya başarısızlık, onun özyeterlik inancını belirlemektedir. Yani birey, herhangi bir sorunun çözümünde başarılı olursa, buna benzer başka bir sorunun çözümünde de özyeterliği yüksek olacak; tersi durumda ise özyeterlik algısı düşecektir.

***Dolaylı deneyim (Dolaylı yaşantılar):*** Başkalarının aynı sorun karşısındaki durumunu gözlemleme yoluyla elde edilen tecrübelerdir. Diğer bir ifadeyle, çeşitli

özellikler açısından kendisine benzeyen birinin herhangi bir olay karşısında başarılı olması bireyin özyeterliliğini yükseltirken; başarısızlık durumu ise özyeterlilik algısını düşürmektedir.

**Sözel ikna (Sözel kanı):** Bireyin belirli bir işi yapabileceğine dair sözel olarak motive edilmesi ve başarmaya olan inancının artırılmasıdır.

**Psikolojik Durum:** Bireyin psikolojik, duygusal ve fizyolojik durumu, onun özyeterlilik algısını etkileyen bir diğer kaynaktır. Buna göre, fiziksel olarak güçlü ve duygusal yönden olumlu hislere sahip kişilerin özyeterlilik algıları yüksek olurken; stres ve baskı altında olan, fiziksel olarak güçsüz ve duygusal çöküntü yaşayan kişilerin özyeterlilik inançları daha düşük olmaktadır (Bandura, 1997).

### 2.3.2. Akademik Özyeterlilik Kavramı

Bireylerin okul ile ilgili eğitsel ve öğretimsel etkinlikleri veya akademik bir görevi başarıp başaramayacaklarına ilişkin inanışları, akademik özyeterlilik olarak ifade edilebilir (Bandura, 1997; Pajares, 2008). Diğer bir ifadeyle özyeterlilik kavramının, okul ve akademik görevler bağlamında ele alınmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciden yapması beklenen akademik görevleri, öğrencinin başarılı bir şekilde yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin algısı, akademik özyeterlilik kavramıyla açıklanmaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003; Zimmerman, 2000). Akademik özyeterlilik algıları yüksek olan öğrenciler genelde;

- Başarılı olmayı hedef olarak koyarlar,
- Başarıya yönelik pozitif beklenti içerisinde olurlar,
- Risk almaktan hoşlanırlar,
- Verilen akademik görevlere karşı adanmışlık gösterirler,
- Zorluklar karşısında pes etmezler,
- Takım çalışmasına önem verirler,
- Kendilerini kontrol etme konusunda sorun yaşamazlar,

- Özgüvenleri yüksek olur ve
- Sahip oldukları potansiyelin farkında olurlar (Anderson, 2004).

Öğrencilerin gelişmiş akademik özyeterlik algısına sahip olmalarının çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, akademik başarı ile ilgilidir. Yüksek akademik özyeterlik algısına sahip öğrenciler, karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmamakta ve problemleri çözmek için denemeye devam etmektedir. Bunun sonucunda öğrenci, sorumlu olduğu akademik görevi başarıyla tamamlayıp, akademik başarısını yükseltebilmektedir. Akademik özyeterliğin gelişmiş olmasının diğer bir yararı ise, öğrencileri zor durumlarla başa çıkabilme konusunda cesaretlendirmesi (Millburg, 2009) ve onların stresten daha az etkilenmelerine katkı sağlamasıdır (Bandura, 1997). Bu noktalar dışında, akademik özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin okulu daha fazla sevdikleri, okula uyum sağladıkları ve okula karşı daha olumlu duygular (iyimser, neşeli, heyecanlı vb.) besledikleri belirtilmektedir (Chemers ve diğerleri, 2001).

Akademik özyeterlik algısı düşük olan öğrencilerin okula ve öğrenmeye olan istekleri azalmakta ve depresyon vb. psikolojik rahatsızlıklar yaşama olasılıkları artmaktadır (Millburg, 2009). Ayrıca düşük akademik özyeterlik algısına sahip öğrenciler okula bağlanma konusunda sorunlar yaşamakta, akademik görev verilmesini istememekte, güdülenmede zorlanmakta, okula ilişkin kaygılar taşımakta ve akademik olarak daha fazla sayıda başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar (Bandura, 1997; Pajares, 1997).

Akademik özyeterlik algısı, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini de etkilemektedir. Akademik görevleri yapabileceğine ilişkin algısı düşük olan öğrencilerin, yüksek olan akranlarına oranla arkadaşlık ilişkilerinin daha güçsüz, agresif ve saldırgan davranışlar gösterme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu durumda olan öğrencilerin, bir anlamda yansıtma mekanizması kullanıp arkadaşlarını suçlu olarak gösterme eğilimi taşıdıkları görülmektedir (Bandura, 1997).

Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları aşağıda belirtilen beş temel faktörden etkilenmektedir (Schunk ve Pajares, 2001):

- Öğrencinin kendi öğrenmesini nasıl değerlendirdiği ve kendisine ilişkin başarı algısının ne olduğu: Öğrenci, sorumlu olduğu akademik bir



görevde başarılı olduğunu düşünürse akademik özyeterlik algısı yükselmekte, aksi durumda düşmektedir.

- Öğrencinin, kendisinden beklenen akademik görev için yeteneklerinin yeterli olup olmadığına ilişkin düşüncesi: Eğer öğrenci, kendisinden beklenen görevlere yönelik becerilerinin yeterli olmadığını düşünüyorsa bu durumda, akademik özyeterlik algısı düşük olmaktadır.
- Öğrencinin, kendi becerilerini akranları ile kıyaslama sonucu ulaştığı algısı: Akademik başarısı kendisi ile benzer olan bir arkadaşının performansı, öğrencide başarabilme duygusu oluşturmakta ve akademik özyeterlik düzeyini artırmaktadır.
- Öğrencinin, belirlenen akademik göreve harcadığı süre ve enerji: Öğrencinin belirli bir akademik görevi tamamlamak için harcadığı zaman ve verdiği emek arttıkça, başarabileceğine yönelik inancı azalmaktadır.
- Tamamlaması gereken akademik görevin öğrenci için taşıdığı önem: Kendisinden beklenen bir görevde, başarılı olması durumunda hayatı olumlu yönde farklılaşabilecek bir öğrencinin, yapabileceğine ilişkin inancı yükselerek akademik başarı düzeyi de artmaktadır.

Karşılaşılan sorunun veya gerçekleştirilmesi beklenen akademik bir görevin zorluk derecesi, öğrencinin akademik özyeterlik algısının değişmesine neden olabilmektedir (Soffa, 2006). Bu noktadan hareketle, formal eğitim sürecinde “kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta” yaklaşımı uygulanmakta ve bundan da verimli sonuçlar alınmaktadır.

Öğrencilerin düşük ya da yüksek akademik özyeterliğe sahip olması onların genel bir özelliği olabileceği gibi; konuya, derse, sınıfa ve verilen akademik göreve de bağlı olabilir (Soffa, 2006). Örneğin bir öğrenci matematik dersinde düşük; ama felsefe dersinde yüksek akademik özyeterlik algısına sahip olabilmektedir. Diğer bir önemli etmen de öğretmenin öğrenciye karşı tutumu ve sergilediği davranıştır. Sevdiği bir öğretmenin dersinde öğrencinin akademik özyeterlik algısı yüksek; daha az sevdiği öğretmenin dersinde ise düşük olabilir. Bu durumun nedeni, öğretmenin olumlu dönütler vermesi, onu başarılı olduğu noktalarda desteklemesi ve öğrencinin

yapabileceğine olan inancını ona yansıtması olabilir (Williamson, 2005). Bu bağlamda akademik özyeterliğin değişkenlik gösteren ve geliştirilebilen bir kavram olduğu söylenebilir.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması bölümünün bu kısmında, araştırmanın temel konuları olan öğrenci liderliği, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yakın tarihten başlanarak kronolojik olarak sunulmaktadır.

### 2.4.1. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Büyükoğlu ve Polat (2017)'in gerçekleştirdiği “Öğrenci Liderliği Uygulamaları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı araştırmanın amacı Kouzes ve Posner (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Liderliği Uygulamaları Ölçeği”ni Türk kültürüne uyarlamaktır. Çalışmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Yabancı Diller bölümündeki 230 öğrenci (144 erkek ve 86 kız) oluşturmaktadır. Öğrenciler lisans eğitimlerine işletme, dış ticaret, turizm ve otel işletmeciliği, ziraat mühendisliği, makine mühendisliği, çevre ve elektronik haberleşme mühendisliği ve otomotiv mühendisliği bölümlerinde devam etmiştir. Ölçeğin uygulama öncesi çeviri sürecinde üç İngilizce öğretmeninin (İngilizce-Türkçe çeviri için), 8 Türk dili uzmanının (formun dil ve anlam bütünlüğü için), 8 İngilizce dil uzmanının (İngilizce-Türkçe formların dilsel eşdeğerlik çalışmaları için) ve 5 eğitim bilimleri öğretim üyesinin (kapsam geçerliği için) gönüllülük esasına dayalı olarak görüşlerine başvurulmuştur. Uyarlanan ölçek ile özgün ölçek formunun faktör yapıları arasındaki uyumu belirlemek amacıyla 230 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden LISREL programı yardımıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğe ait uyum değerleri GFI .80; RMSEA .073;  $\chi^2/df$  2.232; CFI .79 ve NFI .67 şeklinde ve ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .914 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre “Öğrenci Liderliği Uygulamaları Ölçeği”nin Türk kültürü ile kısmen uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Parlar ve diğerleri (2017)'nin araştırmasında, okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin liderlik gelişimine ne derece katkı sağladığını belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Karma yöntemde tasarlanan çalışmanın nicel

kısmına kamudaki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 304, nitel kısmına ise özel bir lisede görev yapan 13 öğretmen katılmıştır. Nitel veriler yapılandırılmış görüşme ile nicel veriler ise “Öğretmenlerin Öğrencilerdeki Liderlik Niteliğini Edinme Faaliyetleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin iletişim ve problem çözme ile sorumluluk, dürüstlük ve hedef koyma becerilerine sahip olması önemlidir. Sınıf içi, sınıf dışı ve liderliğin kavramsal olarak anlaşılabilmesi için uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiği çalışmaya katılan öğretmenler tarafından önerilmiştir.

Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016) “Liderlik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Öğrencilere Yönelik Bir Araştırma” adlı makalelerinde, “Liderlik Özellikleri Ölçeği”ni geliştirmeyi ve lise çağındaki (13-18 yaş grubu) öğrencilerin liderlik özelliklerini yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sırası değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini İstanbul’daki özel bir okulda öğrenim gören 176 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 28 madde ve 6 alt boyuttan oluşan “Liderlik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92 ve Doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki uyum değerleri de kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin genel olarak orta düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu; özgüven, problem çözme, sorumluluk ve ikna etme becerilerine de aynı düzeyde sahip oldukları; grupla çalışabilme ve güvenilir olma özelliklerini ise yüksek düzeyde taşıdıkları görülmüştür.

Gündüz ve Duran (2016) “Okul Öncesinde Liderlik Eğitimi: Geleceğin Liderleri Eğitim Programının Etkililiği” isimli çalışmalarında, “Geleceğin Liderleri Eğitim Programı”nın 48-66 ay arasındaki okulöncesi öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde tasarlanmıştır. Devlet okulunun anasınıfı bünyesindeki 24 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada gözlem formu aracılığıyla veriler toplanmış ve toplanan veriler betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre “Geleceğin Liderleri Eğitim Programı” okulöncesi öğrencilerinin liderlik becerilerini anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Yıldız, Çetin, Türnüklü, Tercan, Çetin ve Kaçmaz (2016) tarafından yapılan “Polatlı M-Arabulucu-Lider öğrenci yetişiyor projesinin değerlendirilmesi” isimli

çalışmanın amacı, belirtilen proje kapsamında sunulan “Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkililiğini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı proje kapsamında Ankara'nın Polatlı ilçesinde bulunan 10 farklı liseden 9 ve 10. Sınıf düzeyinde 829 öğrenciye (435 erkek ve 394 kız) eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Süreç Değerlendirme Görüşme Soruları, Akran-Arabuluculuk Formu ve Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, verilen eğitim programı öğrencilerin anlaşmazlık durumlarını daha kolay çözebileceklerine yönelik algılarını geliştirmiş; arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde değiştirmiş; oto-kontrol ve sorun çözme gibi beceri kapasitelerini arttırmış; öğretmen öğrenci ilişkilerini pozitif yönde etkilemiş; öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmış ve okul disiplin olaylarını azaltmıştır. Eğitim sonrasında arabuluculuk yöntemi kullanılarak yürütülen 87 anlaşmazlıktan 84'ü olumlu şekilde sonuçlandırılmış ve %96,5'lik başarı sağlanmıştır.

Cansoy (2015) doktora tez çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçek aracılığıyla lise öğrencilerinin liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmaya İstanbul'un Üsküdar ve Beykoz ilçelerindeki altı ortaöğretim kurumunda bulunan, çoğunluğu devlet okullarına devam eden (947 devlet, 176 özel) 1123 (530 erkek 593 kız) öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde geliştirilen “Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği” kırk madde ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .922'dir. Toplanan veriler Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri vasıtasıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin iletişim becerileri alt boyutunda en düşük, güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda ise en yüksek düzeye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gençlik liderlik özelliklerinin erkekler ile özel okullardaki öğrencilerde, kızlara ve devlet okulundaki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna karşılık çok kitap okuyan, akademik başarısı yüksek olan, ders içi ve dışı aktivitelere etkin katılan, demokratik ve güven verici anne baba tutumuna sahip olan, topluma hizmet uygulamalarında bulunan ve takım olarak düzenlenen sportif faaliyetlerde görev alan öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul türüne göre gençlik liderlik özellikleri incelendiğinde fen lisesi öğrencilerinde en düşük, Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinde ise en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunların yanı sıra lise

öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri yaş, aile gelir durumu, çocuk doğum sırası, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Ogurlu (2012) “Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde, üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerden oluşan deney grubuna “Liderlik Becerileri Geliştirme Programı” uygulanmasını ve program çıktılarındaki etkililiğin de kontrol grubu vasıtasıyla belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla haftada bir gün 45 dakikalık süreyle 15 oturumluk program deney grubuna uygulanmış ve çalışma 6. sınıfa devam eden 41 kişilik (21 deney ve 20 kontrol) öğrenci grubu ile yürütülmüştür. Deneysel modelde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geçerlik güvenilirlik analizleri yapılan “Liderlik Becerileri Ölçeği” deney ve kontrol grubuna hem ön testte hem de son testte kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre “Liderlik Becerileri Geliştirme Programı” hem üstün yetenekli olan hem de olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilemiştir. Buna ek olarak, kız öğrencilerin erkek arkadaşlarına; ders dışı etkinliklere katılanların katılmayanlara; ailede tek çocuk veya iki kardeş olan öğrencilerin daha fazla kardeşi olanlara; üstün zekâlı olan öğrencilerin normal gelişim gösterenlere göre liderlik beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Fakat özel veya devlet okuluna gitme ve doğum sırası değişkenleri öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri üzerinde herhangi bir fark oluşturmamıştır.

Durmuş (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, sınıfının lideri olarak varsayılan ilköğretim ve lise öğrencilerinin sergiledikleri liderlik davranış düzeylerini ve bunların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada Çanakkale ilinde bulunan 8 ilköğretim ile 6 Anadolu lisesindeki 402 öğrenciye (178 erkek, 224 kız) “Liderlik Yönelimleri Anketi” (Bolman ve Deal, 1991) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler sınıflarında daha fazla lider olarak kabul edilmekte ve erkek arkadaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla liderlik davranışları sergilemektedirler. Ayrıca ilköğretime devam eden öğrencilerin liderlik davranışlarının, lisedeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu; bir yılda yirmiden daha az kitap okuyan öğrencilerin liderlik davranışlarının daha fazla kitap okuyanlara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrencilerin liderlik davranışlarının kardeş

sayısına, doğum sırasına, kendisine ait bir odasının olup olmamasına, anne-baba eğitim durumu ve mesleğine ve ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Güneş (2010) “İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması (Kırşehir İli Örneği)” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, yaşları 10 ile 12 arasında değişen, Bilim Sanat Merkezi ve ilköğretim okuluna devam eden üstün yetenekli öğrenciler ile zihinsel gelişimleri normal öğrencilerin liderlik becerilerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmada Roets’in “Liderlik Değerlendirme Ölçeği” 299 öğrenciye (108 üstün yetenekli, 191 normal gelişim gösteren) uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik beceri düzeylerinin, üstün yetenekli olan akranlarına oranla daha düşük olduğu; 4 ve 5. sınıftaki öğrencilerin liderlik beceri düzeylerinin üstün yetenekliler lehine anlamlı ve altıncı sınıf düzeyinde ise üstün ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Akademik not ortalaması “dört” olan normal ve üstün yetenekli öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; not ortalaması “beş” olan öğrenciler arasında üstün yetenekliler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrenci grubuna kıyasla kendini ifade etme, kararlarından dolayı memnun olma, sorumluluk alma ve liderlik yapma gibi konularda daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri kardeş sayısı, cinsiyet, sınıf, akademik başarı notu, anne eğitim düzeyi, yaş ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Fakat üstün yetenekli öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri baba eğitim durumuna göre üniversite mezunu olanlar lehine farklılaşmakta iken normal gelişim gösteren öğrencilerin baba eğitim durumu, onların liderlik beceri düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır.

Avcı (2009), öğrencinin liderliği konulu yüksek lisans tezinde, ilkokul öğrencilerinin ne düzeyde liderlik özellikleri sergilediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini Ankara ili Keçiören, Altındağ ve Çankaya ilçelerindeki altı ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden 921 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik yönden

az gelişmiş bölgelerdeki okullara devam eden öğrencilerin liderlik özelliklerinin, diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Beşinci sınıftaki öğrencilerin en düşük ve ikinci sınıftakilerin de en yüksek düzeyde liderlik özellikleri sergiledikleri saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise ilkokul öğrencilerinin liderlik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Özmutlu (2008) yüksek lisans tez çalışmasında, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda eğitimine devam eden öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmaya 606 (278 kız ve 328 erkek) öğrenci katılmış ve çalışmada “Liderlik Yönelim Ölçeği” ile “İnovasyon Alıştırma Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin liderlik özelliklerinin, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre iki alt boyutta anlamlı olarak farklılaştığı; fakat diğer iki alt boyutta anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin liderlik özellikleri anne ve baba eğitim düzeyi ile sınıf değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Son olarak, öğrencilerin yaratıcılık özellikleri ile liderliğin alt boyutları arasında bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır.

Tekin ve Taşgın (2008) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerini; cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş Ordu il merkezinde bulunan liselerdeki 200 öğrenci (111 kız ve 89 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında Halphin ve Winer (1957) tarafından geliştirilen ve Önal (1979) tarafından Türkçeye kazandırılan “Liderlik Davranışlarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 10. sınıftaki öğrencilerin 9 ve 11. sınıftaki akranlarına göre; erkeklerin kızlara göre ve 17 yaşında olanların 16 ve 18 yaşında olanlara göre daha fazla liderlik davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çelik ve Sünbül (2008), lise ve üniversitede eğitimlerine devam eden öğrencilerin liderlik olgusunu algılamaları arasında cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın evrenini Mersin ilinde bulunan meslek liseleri ile Mersin Üniversitesine bağlı meslek yüksekokulları, bir yüksekokul ve bir fakültede öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 1419 öğrenciye (518 kız; 911 erkek), Günbayı (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan liderlik ölçeği öğrenci formu

uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin liderlik algısının lise öğrencilerine göre daha yüksek; lisedeki öğrencilerin liderlik algılarının kızlar lehine daha yüksek ve üniversite öğrencilerinin de liderlik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Akdemir (2007) yüksek lisans tez çalışmasında, Kara Harp Okuluna devam edip olimpiik spor takımlarında yer alan son sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin diğerleriyle karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışma 50'si olimpiik spor takımlarında yer alan ve 50'si de yer almayan 100 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddelik "Liderlik Davranışları Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, takımlarda yer alan son sınıf Kara Harp Okulu öğrencilerinin, yer almayan akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde liderlik davranışları sergiledikleri bulunmuştur.

Tüysüz (2007) "Öğrenci Liderliği Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Rollerini Ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışmasında kendi geliştirdiği "Lider Öğrenci Ölçeği" yardımıyla içeriğini kendisinin oluşturduğu, toplamda beş gün ve 26 saat süren "Biz Lideriz" eğitim programının öğrencilerin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel modelde tasarlanmış ve araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde İzmit ilindeki özel bir ilköğretim okuluna devam eden 49 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındaki örneklem grubunun 35'i erkek, 14'ü kız ve 20'si deney 29'u da kontrol grubundadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak genel ve soyut yetenek testleri, problem çözme envanteri, açık uçlu sorular ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Lider Öğrenci Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın ilk amacı olan "Lider Öğrenci Ölçeği" geliştirme sürecinde öncelikle 63 ifade içeren madde havuzu oluşturulmuş ve aynı okulun yedinci sınıfına devam eden 90 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında madde analizleri, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tamamı ve alt boyutlar için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ile test tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre 4 alt boyut (temel liderlik, takım çalışması, toplumsal hizmet ve kişisel yetenek) ve 63 maddeden oluşan "Lider Öğrenci Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 ve test tekrar test korelasyon katsayısı da .77 olarak bulunmuştur. Uygulanan "Biz Lideriz" eğitim programı neticesinde yapılan Mann Whitney U testi



sonuçlarına göre, ölçeğin tamamı ve alt boyutların hepsinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler de bu bulguları desteklemektedir. Buna göre uygulanan eğitim programı, öğrencilerin temel liderlik becerilerinde, kişisel yeteneklerinde, problem çözme ve takım çalışması becerilerinde ve toplumsal hizmet rollerinde anlamlı bir gelişme sağlamıştır.

Onur (1998) "Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının Etkililiği" isimli çalışmasında "Minnesota Yönetici Yetiştirme Programını" Türk kültürüne uyarlamış ve "Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı" adını verdiği eğitim programının Türk kültüründeki etkililiğini incelemiştir. Çalışma, 40 kişi deney ve 40 kişi kontrol grubu olacak şekilde belirlenmiş ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile 1995-1996 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Program, "Okul Yönetimi ve Denetimi" dersi kapsamında haftada üç saatten 14 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma kapsamında Rotter Denetim Odağı Ölçeği, Bireysel Yaratıcılık Ölçeği, Hepner Problem Çözme Envanteri, Motivasyon Becerileri Ölçeği, İletişim Çatışma Eğilimi Ölçeği, Super Mesleki Değerler Ölçeği, Cattell 16 KF Envanteri, Liderlik Yönelimi Ölçeği ve Liderlik Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının tamamı hem deney hem de kontrol gruplarına ön ve son testlerde uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çalışma kapsamında kullanılan eğitim programı öğrencilerin liderlik ve yöneticilik becerilerinin gelişmesinde katkı sağlamıştır.

#### ***2.4.2. Öğrenci Liderliği ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar***

Knight ve Novoselich (2017), mühendislik fakültesi öğrencilerinin üniversite deneyimlerinin ve lisans ders içeriklerinin onların liderlik becerilerinin gelişimindeki etkisini incelemiştir. 31 farklı üniversitedeki 150 farklı mühendislik programında yer alan 5076 öğrenci ile yapılan çalışmanın bulgularına göre; cinsiyet, ırk, üniversiteye giriş puanı gibi üniversite öncesi özellikler, öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde fark oluşturmazken, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin liderlik becerilerinin istatistiksel düzeyde anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca liderliği geliştiren deneyimlerin çoğunlukla sınıf dışı etkinlikleri kapsadığı, stajlarda ve öğrenci kulüplerinde görev almanın, topluma hizmete dayalı etkinliklerde bulunmanın kişinin liderlik becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da grup

çalışması ve öğrenci merkezli öğretimin, öğrencilerin liderlik becerilerine katkı sağladığı bulunmuştur. Çalışmada son olarak, sınıf içerisinde öğrenilenlerin, öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimi üzerindeki en büyük etkiyi meydana getirdiği ortaya konulmuştur.

Posner, Crawford ve Denniston-Stewart (2015), öğrencilerin üç yıllık üniversite eğitimi sürecindeki liderlik gelişimlerini incelemiştir. Çalışmaya 2855 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara uygulanan öğrenci liderlik uygulama envanteri sonuçlarına göre, 3 yıllık süre içerisinde öğrencilerin liderlik becerilerini kullanımda yaş, hangi bölgede yaşadığı ve üniversite hayatında nerede kaldığının herhangi bir etkisi olmamıştır. Fakat öğrencilerin hangi programa devam ettikleri ve cinsiyetleri 3 yıllık süreç içerisinde geliştirdikleri liderlik becerilerinde bir farklılık oluşturmuştur.

Rosch, Collier ve Thompson (2015)'in üniversite öğrencilerinin liderlik davranışlarının cinsiyet ve ırk değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasına 1338 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin liderlik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Posner (2014), öğrencilerin liderlik becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 2007-2011 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri genelindeki 47150 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin liderlik becerileri erkeklere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çalışmada ayrıca daha fazla liderlik olanağına sahip olanların bunlarla birlikte liderlik becerilerini geliştirdikleri de ortaya çıkmıştır.

Shim (2013), öğrencilerin liderlik gelişimini cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. 2926 öğrenci ile yürütülen araştırmanın bulgularına göre kız öğrencilerin liderlik davranışları, erkek akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Salisbury, Pascarella, Padgett ve Blaich (2012)'in amacı, üniversite öncesinde veya sürecinde herhangi bir işte çalışmanın, öğrencilerin liderlik gelişimine olan etkisini belirlemektir. 19 farklı üniversitedeki 2931 birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, herhangi bir işte çalışmak, öğrencilerin liderlik becerilerine katkı sağlamaktadır. Fakat kampüs içinde çalışmaktan çok kampüs dışında

ve haftalık on ile yirmi saat arasında çalışmak öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimi üzerinde daha fazla etkili olmaktadır. Daha az ya da fazla çalışmanın öğrencilerin liderlik gelişimine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Wisner (2011) ise öğrencilerin liderlik becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, umut, özyeterlik ve iyimserlik değişkenlerine göre nasıl değiştiğini incelemiştir. 153 öğrenci lideri ile yapılan çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin liderlik becerileri sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; cinsiyet (kızlar lehine) ve özyeterlik değişkenlerinin öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Dugan ve Komives (2010), öğrencilerin sosyal sorumlu liderlik kapasiteleri ile üniversitedeki tecrübeleri ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 25 farklı eyalette bulunan 50 farklı üniversitedeki 14252 öğrenci ile yürütülen çalışmada hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla liderlik becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve bayan olmanın öğrenci liderliğinin önemli yordayıcılarından birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akranları ile sosyo-kültürel etkileşimi, öğrenci kulüplerine üyelik, stajlar, akademisyenlerin öğrencilere rehberlik etmesi ve topluma hizmet uygulamaları gibi üniversite ortamındaki deneyimleri de onların liderlik gelişimine en büyük katkıyı sağlayan değişkenlerden olmuştur. Çalışmada son olarak özyeterliğin, liderliğin önemli bir yordayıcısı olduğu ve liderliğin %8-12'lik kısmının özyeterlik ile açıklanabileceği ifade edilmektedir.

Dugan ve diğerleri (2008), üniversite öğrencilerinin sosyal sorumlu liderlik için kapasitelerini ve bunun bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 52 farklı üniversitedeki 50378 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, kız öğrenciler sosyal sorumlu öğrenci liderliğinin 8 farklı alt boyutunun yedisinde ve ölçeğin tamamında, erkek akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla liderlik becerilerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Dugan ve Komives (2007) “Üniversite öğrencilerinin liderlik kapasitelerinin artırılması” isimli çalışmalarında, öğrencilerin liderlik kapasitelerinin gelişiminde hangi değişkenlerin rol oynadığını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. 50378 öğrenci üzerinde uygulanan Sosyal Sorumlu Öğrenci Liderliği ölçeği sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde liderlik becerileri ve liderlik yeterlikleri sırasıyla orta ve

yüksek düzeyde artmaktadır. Üniversite eğitimine başlamadan önce liderlik görevlerinde bulunma, öğrenci gruplarında yer alma veya gönüllülük hizmetlerinde rol alma gibi katılımlar, öğrencilerin liderlik gelişimi üzerinde %4 ile 13 arasında etkili olmuştur. Kız öğrenciler, ölçeğin tamamı ve bütün alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek sosyal sorumlu liderlik becerilerine sahip olduklarını ifade etmiş, ama elde edilen etki büyüklükleri çok küçük düzeyde olmuştur. Buna karşılık, erkekler kızlara oranla daha yüksek liderlik özyeterlik algılarına sahip olduklarını düşünmektedirler. Başka bir ifadeyle, kızların liderlik becerileri erkeklerden daha yüksek olmasına rağmen, erkeklerin kendi liderlik becerilerine olan güvenleri daha fazladır. Kampüste bulunan kulüp veya organizasyonlarda herhangi bir görev alan öğrenciler, ölçeğin tamamı ve bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek liderlik becerilerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Etkinliklere ve kulüp faaliyetlerine katılımın yoğunluğu da öğrencilerin liderlik gelişimini etkilemekte ve fark oluşturmaktadır. Üniversitenin veya öğrenci kulüplerinin düzenlediği etkinliklerde uygulayıcı olarak yoğun katılım gösteren öğrencilerin liderlik gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Çalışmada ayrıca topluma hizmet uygulamalarına katılımın, öğrencilerin özellikle işbirliği ve vatandaşlık özelliklerinin gelişimine orta düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalışmada son olarak; herhangi bir liderlik rolünde bulunmanın, öğrencilerin liderlik gelişimine önemli derecede katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik rolü oynama ayrıca, hem kız hem de erkek öğrencilerin liderlik yeterlik algısının gelişmesine katkı sağlarken, kızlardaki yordama gücü erkeklere oranla biraz daha fazladır.

Dugan (2006a) “Sosyal Değişim Modelini Kullanarak Araştırmalar: Kadın ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Gelişimi” isimli çalışmasında; cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin sosyal sorumlu liderlik becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 859 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin sosyal sorumlu liderliğin bütün alt boyutlarında erkeklere kıyasla daha yüksek puan aldıkları ve iki grup arasındaki farkın, sekiz alt boyutun altısında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Dugan (2006b), üniversite hayatındaki süreçlere katılım ile liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 859 üniversite öğrencisi ile gerçekleşen araştırmanın sonuçlarına göre, topluma hizmet uygulamalarına katılan ve katılmayanlar arasında katılanlar

lehine; liderlik pozisyonlarında bulunan ve bulunmayanlar arasında bulunanlar lehine ve öğrenci kulüplerine üye olmayanlar ile olanlar arasında ise üye olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiştir.

Lin (2003) doktora tez çalışmasında, Tayvanlı üniversite öğrencilerinin liderlik davranış ve tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ülke çapındaki 18 farklı üniversiteden tabakalı örnekleme yöntemiyle rasgele seçilen 1235 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre; öğrencilerin liderlik davranışları sınıf düzeyi, fakülte (sosyal bilimler ve eğitim ile mühendislik arasında mühendislik aleyhine), öğrenci organizasyonlarında geçirilen haftalık süre, sınıfta liderlik görevi alma, öğrenci organizasyonlarında liderlik görevi yapma, akademik katılım, öğrenci fakülte ilişkisi, akran ilişkisi, çalışma tecrübesi değişkenlerine göre farklılaşmakta ancak cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Bardou ve diğerleri (2003), lisans düzeyindeki 188 öğrenci liderinin geçmiş liderlik deneyimleri, cinsiyet ve üniversitenin kendilerine sağladığı imkanların öğrenci liderlerinin özyeterliliğine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kız ve erkek öğrenciler liderlik ve özyeterlik konularında farklılık göstermektedir. Kız öğrenci liderlerinin erkek akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde liderlik ve özyeterlik becerilerine sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin geçmiş liderlik deneyimlerinin onların özyeterliliği üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### ***2.4.3. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar***

Kaya ve Tümkaya (2017) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının okula yabancılaşma düzeylerine başarı yönelimlerinin, kendini engelleme davranışlarının ve bazı demografik değişkenlerin etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi'nde eğitimlerine devam eden 370 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” ve “Engelleme Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının okula yabancılaşma düzeylerini; öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, bölüm seçme ve kendini engelleme değişkenleri yordamaktadır.

Haskaya (2016) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul kademesindeki öğrencilerin okula yabancılaşma ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış ve Adana ilinin Seyhan, Yüreğir ve Çukurova ilçelerindeki üç ortaokuldan toplam 400 öğrenci (207 erkek, 193 kız) çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yaş ve cinsiyet değişkenleri öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinde herhangi bir farklılık oluşturmamakta; akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Özaydınlık ve diğerleri (2016)’nin “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Düzeyleri ve Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık ve yeterlik algıları arasındaki ilişkinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde desenlenen çalışmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölümlerinde eğitim gören 340 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği” ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları orta düzeyde okula yabancılaşma yaşamaktadır. Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmazken, bölüm değişkenine göre (Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları lehine) öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca, eğitim fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları ile hem öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri hem de özyeterlik algı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Babaoğlan, Çelik ve Çakır (2016), çeşitli fakültelerde eğitimlerine devam edip eğitim fakültesinden pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştirlerdir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğrencilerin

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” 1007 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ile okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu arasında negatif; kuralsızlık, anlamsızlık ve sosyal izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Çelik ve Babaoğlan (2016)’ın yaptıkları araştırmada, Bozok Üniversitesi’nde eğitimlerine devam eden lisans öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile yaş, sınıf, aile gelir durumu, cinsiyet, bölüm ve teknoloji kullanma amacı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, 820 üniversite öğrencisi (504 kız ve 316 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencileri orta düzeyde okula yabancılaşma yaşamakta ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Fakat bölüm ve teknoloji kullanma amacı değişkenlerine göre, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri farklılık göstermektedir.

Tümkaya (2016), “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğrencilerin tükenmişlik ve okula yabancılaşma düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. 209 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin kızlara ve son sınıf öğrencilerinin de birinci sınıftakilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek okula yabancılaşma ve tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada son olarak tükenmişlik ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şimşek ve Akdemir (2015) “Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma” isimli çalışmalarının amacı, üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin sosyal etkinliklere katılım, cinsiyet, sınıf arkadaşları ve öğretim elemanları ile iletişim, bölüm seçme kararı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini, oranlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş Harran Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 421 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “Üniversite Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları

orta düzeyde ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyete (erkekler lehine), bölüm seçme kararına (başkasının etkisiyle seçenler lehine), öğretim elemanları ile ilişkiler değişkenine (ilişkileri zayıf olanlar lehine), sınıf arkadaşlarıyla ilişki değişkenine (ilişkileri zayıf olanlar lehine) ve sosyal etkinliklere katılım değişkenine (hiç katılmayanlar lehine) göre farklılaşmaktadır.

Gedik (2014) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasında, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki irdelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve Malatya il merkezindeki liselerde eğitimlerine devam eden 515 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada “Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmış olup, öğrencilerin orta düzeyde okula yabancılaştıkları bulgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken; sınıf düzeyi (son sınıflar lehine) ve okul türü (Anadolu lisesi öğrencileri lehine) değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin okula yabancılaşma ve okul yaşam kalitesi düzeyleri arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Çağlar (2013) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 875 Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılan çalışmada, öğretmen adaylarının orta düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları ve okula yabancılaşma ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bulgularına göre erkeklerin kızlardan, üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilerden ve normal öğretimdeki öğrencilerin ikinci öğretimdeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin eğitim aldıkları bölümler ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.



Ayık ve Ataş-Akdemir (2016) yaptıkları çalışmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 397 Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği” ve Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ile yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Ataş ve Ayık (2013) “Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, bölüm seçme kararı, bölüm, sınıf, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında çeşitli bölümlere devam eden 680 öğrenci oluşturmaktadır. Furbach (1972) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan “Fakülte Yabancılaşma Ölçeği” de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Erkek öğrencilerin kızlara, son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla zayıf ilişkisi olanların güçlü ilişkisi olanlara, bölümünü başkalarının etkisinde kalarak seçenlerin kendi arzusuyla seçenlere, sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğrencilerin katılanlara ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümündekilerin diğer bölümlere kıyasla daha fazla okula yabancılaşma yaşadıkları sonucu bulunmuştur.

Katıtaş (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma ve okulu bırakma niyet düzeylerini belirlemeyi, bu duruma neden olan etkenleri ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiş; Okula Yabancılaşma Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Şanlıurfa ilinin çeşitli ilçelerindeki 621 öğrenci ile okulu terk etmiş 20 öğrenciden araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencileri düşük düzeyde okula

yabancılaşma yaşamakta ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, bir işte çalışma, akademik başarı, şiddet eğilimi ve yönetici ile öğretmenlerden memnuniyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Emir (2012) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri” isimli çalışmasında, lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi ve öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin medeni durum, çocuk sayısı, cinsiyet, branş, kıdem, yaş, görev yapılan okul türü ve en son mezun olunan okul türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Aydın ili Merkez ilçede bulunan liselerde görev yapan öğretmenler arasından tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 484 öğretmene “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin “nadiren” düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları ve yaş, kıdem, en son mezun olunan okul türü, çocuk sayısı, branş, okul türü ve medeni durum değişkenlerinin öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri üzerinde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Fakat erkek öğretmenlerin bayan meslektaşlarına oranla daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları bulgulanmıştır.

Çağlar (2012) “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin (ÖYÖ) Geliştirilmesi” isimli çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ne düzeyde yabancılaşma yaşadığını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam eden 857 öğrencinin (448 erkek, 409 kız) katılımıyla tamamlanan çalışmada Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre, geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemede kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2010)’in yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin, bazı değişkenlere ve öğretmen ile yönetici davranışlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemiştir. Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki 973 ortaokul öğrencisine “Okula Yabancılaşma Ölçeği” uygulanarak gerçekleştirilen çalışma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları, işte çalışma durumuna (çalışan öğrenciler lehine), cinsiyete (erkek öğrenciler lehine), kronik hastalığı olma durumuna (hasta olanlar lehine), öğrenim gördükleri okula (öğrenci

sayısı az olan okullar lehine), anne-baba mesleğine, sınıf düzeyine (alt sınıfta olanlar lehine), baba eğitim düzeyine, ailenin aylık ortalama gelir düzeyine (aylık geliri az veya çok olanlar lehine), okul yöneticileri ve öğretmenlerinin davranışlarından etkilenme düzeyine göre farklılaşmakta; ancak anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Coşkun ve Altay (2009) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretime devam eden öğrencilerin benlik algıları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini Osmaniye merkez ve ilçelerinde eğitimine devam eden 352 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sanberk (2003) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile benlik algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin orta düzeye yakın derecede okula yabancılaşma yaşadıkları; cinsiyet, okul türü ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı; ancak okula güvenlik algısı değişkenine göre, okul güvenliğini yetersiz bulanlar lehine okula yabancılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2009) yüksek lisans tez çalışmasında, okulların bürokratikleşme ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örnekleminde, Denizli il merkezindeki okullarda görev yapan 467 öğretmen ile bu okullarda eğitimlerine devam eden 367 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin orta düzeyde okula yabancılaştıkları; okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı ama sınıf mevcudu ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bir sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça okula yabancılaşmanın arttığı; anne eğitim düzeyi arttıkça da okula yabancılaşmanın azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Sonuçta, okullarda bürokratikleşme düzeyi ile okula yabancılaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Çeçen (2006), lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. 598 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Çelik (2005) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında, lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, okulun sosyo-ekonomik durumu ve öğrencilerin öfke ifade tarzları değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen çalışmaya Adana ili Seyhan ilçesindeki 598 lise öğrencisi (300 kız ve 298 erkek) katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sanberk (2003) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile Özer (1994) tarafından geliştirilen “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kızların erkeklere kıyasla daha fazla okula yabancılaşma yaşadıkları fakat aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin sadece güçsüzlük alt boyutunda, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik duruma göre istatistiksel olarak farklılaştığı; diğer alt boyutlarda ise anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öfke ifade tarzları ise kendilerinin okula yabancılaşma düzeyini bütün alt boyutlarda etkilemektedir.

Elma (2003) yaptığı doktora tez çalışmasında, kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet, kıdem, okul büyüklüğü, öğretmenlik alanı ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma tarama modelinde tasarlanmış ve araştırmanın örneklemini Ankara iline bağlı 8 merkez ilçede farklı okul büyüklüğü türlerinde görev yapan 485 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin işe ve okula yabancılaşma düzeyleri, ölçeğin tamamı ve alt boyutlar için düşük düzeydedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; medeni durum (bekarlar lehine), okul büyüklüğü (büyük mevcutlu okullar lehine) ve kıdem (kıdemi çok olanlar lehine) değişkenleri öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

#### **2.4.4. Okula Yabancılaşma ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Mahmoudi, Brown, Saribagloo ve Jalilzadeh-Mohammadi (2017)'nin İran'da yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin akademik yabancılaşmalarının cinsiyet ve ırka göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. 120 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmanın bulgularına göre kız öğrencilerin erkeklere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla akademik yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Cinsiyet ve ırk değişkeni birlikte incelendiğinde ise Türk ve kız olan öğrencilerin, en yüksek düzeyde akademik yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Hadjar, Backes ve Gysin (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin cinsiyeti ile okula yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. 872 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha fazla okula yabancılaştıkları belirlenmiştir.

Rani (2015) tarafından yapılan çalışmada, kırsalda ve şehirde yaşayan kız ve erkek ergenlerin yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. 100 öğrenci ile yürütülen çalışmanın bulgularına göre, kırsalda yaşayan öğrencilerin şehirdekilere kıyasla; kırsalda yaşayan kızların şehirdeki kız ve erkeklere kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Şehirde yaşayan kızlar ile kırsaldaki erkekler arasında ve şehirde yaşayan erkekler ile kırsalda yaşayan erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulardan hareketle kızların erkeklere kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Hascher ve Hagenauer (2010), öğrencilerin okuldan yabancılaşmasına neden olabilecek faktörleri incelemişlerdir. İki farklı araştırmanın gerçekleştirildiği çalışmanın birincisine 1434, ikincisine de 356 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri kızlardan daha yüksektir. İki cins arasındaki bu anlamlı fark, ilerleyen okul yıllarında değişmemektedir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik başarısı arttıkça okula yabancılaşmalarının azaldığı saptanmıştır.

Williamson ve Cullingford (1998) tarafından yapılan çalışmada ise ergenlerin yabancılaşma düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. 13-15 yaş aralığındaki 254 öğrenci ile yapılan çalışmanın bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin yabancılaşmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık

bulunmamaktadır. Sadece güçsüzlük alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya konulmuştur.

#### **2.4.5. Akademik Özyeterlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Donmuş, Akpunar ve Eroğlu (2017) “Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygı ve akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanan çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden 281 son sınıf öğrencisi katılmış ve çalışmada “Mesleki Kaygı Ölçeği” ile “Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları orta düzeyde akademik özyeterlik algısına sahiptir. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken; bölüm ve bölümü isteyerek seçip seçmeme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Akademik özyeterlik ile mesleki kaygı arasında da pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Aslan ve Ağıroğlu-Bakır (2017), öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları ile mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya 537 pedagojik formasyon öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının “orta” düzeyde akademik özyeterlik algısı bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeyleri ile akademik özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalık ve akademik özyeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 1059 öğrenciye “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin uygulandığı çalışma Sivas il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin akademik özyeterlik ve okuma stratejileri

bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Korucu ve Çınar (2017), öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerini; bölüm, sınıf, yaş, internet erişim durumu, haftalık internet kullanım süresi, mobil cihaz kullanım yeterlik düzeyi, lise türü ve mobil cihaz sahip olma süresi değişkenlerine göre incelemiştir. 913 öğretmen adayının katıldığı çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmış ve çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri bölüme, sınıf düzeyine, mezun olunan lise türü, internet erişim durumu, haftalık internet kullanım durumu, mobil cihaz kullanım yeterlik durumu, mobil cihaz sahiplik süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşları ile akademik özyeterlik düzeyleri arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Özgül ve Diker (2017) tarafından yapılan çalışmada, yüksek lisans yapan öğrencilerin güdülenme ve akademik özyeterlik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma tarama modelinde tasarlanmış ve lisansüstü programa başvuru yapan 100 lisans mezunu öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşırken; cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Akademik özyeterlik ve güdülenme arasında ise yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Palavan ve Açar (2016) “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri; cinsiyet, sınıf ve eğitim alınan üniversite değişkenlerine göre incelenmiştir. 416 öğretmen adayının katıldığı çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmış ve çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve eğitim alınan üniversite değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Pekel (2016) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üniversite yaşam kaliteleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 8 farklı üniversiteden 867 öğrencinin katıldığı çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve “Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken; yaş, öğrenim durumu, sınıf, üniversite ve yaşanan yer değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi ile akademik özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Ergür (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik özyeterlik algılarının; cinsiyet, sınıf ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi belirlemektir. 394 öğrencinin katıldığı çalışmada, betimsel tarama modelinde desenlenmiş ve “Öz Benlik Saygı Ölçeği” ile “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmazken; cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalamasına göre öğrencilerin akademik özyeterlik algı düzeyleri farklılaşmaktadır. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin öz benlik saygısı ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Akçaoğlu (2016) çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik algı düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin belirlenmesini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ile “Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmaya 256 eğitim fakültesi öğrencisi (67 erkek ve 189 kız) katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının yüksek düzeyde akademik özyeterlik algısına sahip oldukları ve öğrenme stratejilerinin alt boyutları ile akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kabaran, Altıntaş ve Kabaran (2016)’ın birlikte yaptıkları araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik ve eğitsel internet kullanımı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. “Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeği” ve “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin kullanıldığı betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmaya 226 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları yeterli düzeydedir.



Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri bölüm değişkenine göre farklılık gösterirken, cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile eğitsel internet kullanım özyeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Yenilmez (2016), yaptığı araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik öğretimine yönelik özyeterlik ve akademik özyeterlik düzeylerini, öğrenim gördükleri program ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. 188 öğretmen adayının katıldığı çalışma tarama modelinde desenlenmiş ve çalışmada “Matematik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” ile “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının orta düzeyde akademik özyeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin öğrenim görülen bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı; matematik öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sabancı ve Uslu (2016)’nın araştırmasında, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. 433 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları kızlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmen adayları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Güldü (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, lise öğrencilerinin akademik özyeterlikleri, lise yaşam kaliteleri ve okul metaforları arasındaki ilişkileri incelemiştir. 506 lise öğrencisine “Okul Metaforları Ölçeği”, “Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin uygulanması ile gerçekleştirilen çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılaşmazken, not ortalaması değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Alemdağ (2015)’ın doktora tez çalışmasının amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik özyeterlikleri, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımlarını

yaş, sınıf, cinsiyet, aile gelir durumu ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelemek ve bu değişkenler arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Karma araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın nicel bölümüne her coğrafi bölgeden üniversitelerde eğitim gören 1723 (1086 kız ve 637 erkek), nitel kısmına ise 14 öğrenci katılmıştır. Çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları orta düzeydedir. Katılımcıların akademik özyeterlik algıları; sınıf (üst sınıflar lehine), yaş (yaşı büyük olanlar lehine) ve baba eğitim durumu (ilkokul mezunları lehine) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Biricik (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim şekli, düzenli spor yapma, milli sporcu olma, bölüm, spor branşı, üniversite giriş puanı, ailedeki birey sayısı, sınıf ve aile geliri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiş ve çalışmaya 245 öğrenci (84 kız ve 161 erkek) katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri cinsiyete, düzenli spor yapmaya, milli sporcu olmaya, sınıfa ve ailedeki birey sayısına göre farklılaşmamaktadır. Fakat öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri öğrenim şekline, bölüme, ailenin aylık toplam gelirine, üniversite giriş puanına ve spor branşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yağcı ve Aksoy (2015) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesi müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik özyeterlik ve öğretmenlik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 493 öğretmen adayının katıldığı çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ile “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri cinsiyet, anne eğitim durumu, genel ağırlıklı not ortalaması ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşırken; yaş ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının

akademik özyeterlik ve öğretmen özyeterlik düzeyleri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Oğuz (2015), “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inançları” isimli çalışmasında, eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarını belirlemeyi ve bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmış ve 148 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin akademik özyeterlik inançları yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançları cinsiyet, genel ağırlıklı not ortalaması, bölüme isteyerek gelme ve programı tercih sırası değişkenlerine göre farklılaşmazken; yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Kula ve Taşdemir (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. 315 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutlarında farklılaşmadığı ama bilişsel uygulamalar alt boyutunda kız öğrenciler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının sosyal statü ve teknik beceriler alt boyutlarında bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı; fakat bilişsel uygulamalar alt boyutunda, okul öncesi ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği öğrencileri arasında Türkçe öğretmen adayları aleyhine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının teknik beceriler alt boyutunda GANO değişkenine göre farklılaşmadığı, ama sosyal statü ve bilişsel uygulamalar alt boyutunda GANO’su yüksek öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Aydın (2014), eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini belirlemeyi ve buna ilişkin öğrenci algılarının cinsiyet ile sınıf değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamışlardır. “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin kullanıldığı tarama modelinde desenlenen çalışmaya 252 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları yüksek düzeyde akademik özyeterlik algısına sahiptirler. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamli düzeyde farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık göstermemektedir.

Cihan (2014) yaptığı araştırmada, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının; öğretmenlik, akademik ve sportif yeterlik düzeylerini belirli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışma, 7 farklı üniversitedeki 786 öğretmen adayını kapsamıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”, “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve “Durumluk Sportif Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının düşük düzeyde akademik özyeterlik algıları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken; sınıf düzeyi, spor yaşı, öğrenim görülen üniversite, spor yapma sıklığı ve seçme nedeni değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, beden eğitimi bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemek, bunların cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. 202 öğretmen adayının (75 kız ve 127 erkek) katıldığı çalışma ilişkiisel tarama modelinde desenlenmiş ve çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ile “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler orta düzeyde akademik özyeterlik algısına sahiptir. Cinsiyet, öğrencilerin akademik özyeterlik algısında anlamli bir farklılık oluşturmazken; 3. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları 2. sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamli düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin akademik motivasyonları ile akademik özyeterlik algı düzeyleri arasında ise pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamli bir ilişki bulunmaktadır.

Yeşilyurt (2013), “Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlik Algısı” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algılarını incelemiştir. 312 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yüksek düzeyde akademik özyeterlik algısına sahip oldukları ve akademik özyeterlik algılarının cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin GANO arttıkça istatistiksel olarak anlamli düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Satıcı (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, üniversitede eğitimlerine devam eden öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, sınıf, anne-baba öğrenim düzeyi, algılanan akademik başarı, ailenin ekonomik durumu, ailedeki birey sayısı, kardeş sayısı ve lisedeki akademik başarı algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmaya 1679 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler yüksek düzeyde akademik özyeterlik algısına sahiptirler. Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları; anne ve baba eğitim durumuna, ailedeki birey sayısına, kardeş sayısına, lisedeki algılanan akademik başarı durumuna ve en fazla kalınan yerleşim bölgesi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Fakat öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri cinsiyet, sınıf, algılanan akademik başarı, öğrenim görülen alan ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik algı düzeyleri incelenmiştir. 10910 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin akademik özyeterlik algıları arasında, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Eğitim, İİBF, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Sağlık, Beden Eğitimi ve Spor, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulları ve Devlet Konservatuarı’nda eğitim alan öğrenciler arasında Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri aleyhine istatistiksel olarak anlamlı açıdan bir farklılık bulunmuştur.

Durdukoca (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini 260 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuş ve çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta iken öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eryenen (2008) ise çalışmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin hedef yönelimleri ile öğretmenlik ve akademik özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkileri

incelemiştir. “Akademik Özyeterlik Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş ve çalışmaya 636 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile sınıf, cinsiyet ve lise türü değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

#### **2.4.6. Akademik Özyeterlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Sachitra ve Bandara (2017)’nin yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre incelemiştir. İki, üç ve dördüncü sınıfta eğitimlerine devam eden 347 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin akademik özyeterlik algıları erkek akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik özyeterlik algılarının da yükseldiğidir.

Byrne, Flood ve Griffin (2014) çalışmalarında, birinci sınıf muhasebe bölümü öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. 183 öğrencinin katıldığı çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin akademik özyeterlikleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Huang (2013)’ın yaptığı meta-analiz çalışmasında, daha önce akademik özyeterlik ile ilgili yapılan 187 çalışmayı cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırmıştır. Yapılan meta-analiz sonucuna göre, cinsiyetin akademik özyeterlik üzerinde .08 düzeyinde etki büyüklüğünün bulunduğu, aradaki farkın çok az da olsa erkekler lehine olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin akademik özyeterlik üzerindeki etkisinin ders ve içeriğe göre farklılaştığı; kızların dil becerileri konusunda, erkeklerin ise matematik, bilgisayar ve sosyal bilimler alanlarında daha yüksek akademik özyeterlik algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Blake ve Lesser (2006), öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştirlerdir. 2508 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Fakat öğrencilerin akademik başarıları ile

akademik özyeterlikleri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Busch (1995) ise araştırmasında, öğrencilerin akademik özyeterlik ve başarılarını cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Busch'un 154 işletme fakültesi öğrencisi ile yaptığı çalışmasının bulgularına göre; pazarlama ve hesaplama bölümlerinde eğitim alan kızların akademik özyeterlik algıları erkeklere göre daha düşüktür. İstatistik bölümündeki erkeklerin akademik özyeterlik düzeyleri kızlara oranla daha düşüktür. Davranış bilimleri, muhasebe ve matematik bölümlerinde ise öğrencilerin akademik özyeterlikleri arasında cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulardan hareketle, kızların ve erkeklerin akademik özyeterlik algıları bölümden bölüme farklılık göstermekle birlikte, bir bütün olarak ele alındığında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve uygulama sonucu elde edilen verilerin analiz süreci üzerinde durulmaktadır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bunun temel nedenlerinden biri, belirli yapılar arasındaki ilişkilerin nicel yöntemler aracılığıyla ortaya çıkartılmasının mümkün olması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010); diğeri ise nicel yöntemin insan davranışlarını daha kapsamlı ve geniş bir bakış açısıyla betimlemeye ve açıklamaya uygun olmasıdır (Ray, 2011). Nicel yöntem ayrıca, araştırılan olgu ile ilgili okuyucuya genel bir perspektif sunmakta ve araştırılan durumun “ne” olduğunun resmini ortaya koymaktadır (Punch, 2013). Bununla birlikte, nicel yöntem daha çok “nedir” şeklinde oluşturulmuş araştırma sorularına cevap verdiği için (Punch, 2013), bu yönüyle araştırmada yanıtı aranan sorularla örtüşmektedir.

Lisans düzeyindeki üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi” ve olguların doğasını ve özelliklerini açıklamayı amaçlayan bir uygulamadır (Karasar, 2016: 77). Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algı düzeylerini betimlemek, bu düzeylerin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki yapıyı, yani ilişkileri ortaya koymaktır. Çalışmanın amaçları göz önüne alındığında, bu çalışma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, çalışılan durumu daha iyi açıklayabilmek için durumlar arasındaki olası ilişki ve bağlantıları belirlemeyi hedeflemektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bundan dolayı bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş bir araştırmadır.



### 3.2.Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, Erzincan Üniversitesinde 2016-2017 bahar yarıyılında eğitimlerine devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Evrende yer alan öğrenci sayıları, Erzincan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının internet sitesinde yer alan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreninde yer alan öğrenci sayılarının fakülte, bölüm ve sınıf bazında dağılımı Tablo 1’de verilmektedir:

Tablo 1

*Araştırma Evreninde Yer Alan Öğrenci Sayılarının Dağılımı*

<b>Fakülte</b>	<b>Bölüm</b>	<b>1.Sınıf</b>	<b>2.Sınıf</b>	<b>3.Sınıf</b>	<b>4.Sınıf</b>	<b>Toplam</b>
<b>Eğitim</b>	BESYO	56	45	44	53	198
	BÖTE	91	68	66	81	306
	Fen Bilgisi	115	65	91	72	343
	Matematik	93	109	94	98	394
	Müzik	59	35	34	38	166
	Okul Öncesi	53	59	49	54	215
	PDR	106	140	131	146	523
	Resim	45	35	33	41	154
	Sınıf	112	120	172	134	538
	Sosyal	106	83	104	104	397
	Türkçe	131	105	111	114	461
<b>Fen-Edebiyat</b>	Coğrafya	61	36	1	-	98
	Tarih	184	95	100	111	490
	Türk Dili	168	97	93	146	504
<b>İİBF</b>	İktisat	177	125	114	110	526
	İşletme	191	115	114	130	550
	Kamu Yönetimi	168	136	118	119	541
	Sağlık Yönetimi	123	-	-	-	123
<b>Mühendislik</b>	Sosyal Hizmetler	130	143	133	140	546
	Elektrik	159	84	74	97	414
	İnşaat	136	137	101	99	473
<b>Sağlık Bilimleri</b>	Makine	73	105	78	83	339
	Beslenme	66	47	50	-	163
	Hemşirelik	123	116	115	106	460
<b>İlahiyat</b>	İlahiyat	336	115	143	145	739
<b>Eczacılık</b>	Eczacılık	59	45	40	33	177
<b>Hukuk</b>	Hukuk	401	366	238	267	1272
<b>Genel Toplam</b>		<b>3522</b>	<b>2626</b>	<b>2441</b>	<b>2521</b>	<b>11110</b>

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, çalışmanın Erzincan Üniversitesine bağlı lisans eğitimi veren 8 farklı akademik birimde yürütüldüğü görülmektedir. Toplam olarak 11110 öğrenci çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 3522’si

birinci; 2626'sı ikinci; 2441'i üçüncü ve 2521'i de dördüncü sınıfta eğitim almaktadır. Ayrıca fakültelerdeki toplam öğrenci sayıları karşılaştırıldığında en çok öğrencinin Eğitim Fakültesinde olduğu ve onu İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinin izlediği görülmektedir.

### 3.3.Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, evren içinden sistematik bir yolla seçilen ve onu temsil ettiği kabul edilen, evrene göre daha küçük bir kümedir (Akarsu, 2014). Araştırmanın örnekleme belirlenirken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, seçilen örneklemin evreni temsil etmesi ve örneklem üzerinden elde edilen sonuçların çalışma evrenine genellenebilir olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Gürbüz ve Şahin (2016), örnekleme sürecinin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir: Araştırma evrenini tanımlama, örneklem çerçevesini belirleme, örneklem büyüklüğünü tespit etme ve örneklem tekniğini seçme. Bu sürecin ilk aşamasında araştırma evreninin, çalışma amacına uygun olacak biçimde seçilmesi, açıkça tanımlanması ve sınırlandırılması yer almaktadır. Bu kapsamda çalışma evreni, Erzincan Üniversitesinde 2016-2017 Bahar yarıyılında eğitimlerine devam eden lisans öğrencileri olarak tanımlanmış ve sınırlandırılmıştır. İkinci aşamada örneklem çerçevesinin belirlenmesi, diğer bir ifadeyle, araştırma evreninde bulunanların tümünü içerecek örneklem listesinin ortaya konulmasıdır. Çalışma Erzincan Üniversitesi'ndeki lisans öğrencileriyle yapıldığı için, örneklem çerçeve listesi, öğrencilerin fakülte ve bölümlerindeki öğrenci işlerinden alınan resmi verilerden oluşmaktadır.

Örnekleme sürecinin önemli bir aşaması da; evreni temsil yeteneğine sahip, araştırmacıya zaman ve maliyet yönünden katkı sağlayacak ve ileri düzey analizleri uygulamaya imkân verecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesidir. Örneklem büyüklüğünü belirleme noktasında, evren büyüklüğüne ve tolerans gösterilebilir hata miktarına bağlı olarak farklılaşan, örneklem miktarını gösteren hazır tablolar kullanılabilir. Bu tablolar sosyal bilimlerde sıkça kullanılmakta ve "araştırma evreninin özelliği ve kullanılacak analizler, çok özel bir örneklem belirlemeyi gerektirmiyor ise, ideal örneklem büyüklüğü için bu konuda hazırlanmış tablolardan yararlanılabilmektedir" (Gürbüz ve Şahin, 2016: 132). Bu araştırma kapsamında

özellikle belirlenmiş bir örneklem grubuna ihtiyaç olmadığından, hazır tablolardan yararlanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, 11110 kişilik evreni, .95 güven ve .03 tolerans gösterilebilir hata düzeyinde 974 kişiden oluşan örneklem temsil edebileceği bulunmuştur (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Buna göre; minimum örneklem büyüklüğü, evrenin yaklaşık olarak %8.76'sına tekabül etmektedir. Fakat veri toplama sürecinde eksik veya hatalı ölçek formlarının da olma ihtimali göz önüne alınarak, evrenin %10'una (yaklaşık 1100 öğrenci) ulaşılması hedeflenmiştir.

Örnekleme sürecinin son aşaması, örneklem çerçevesinde yer alan listedeki öğrenciler arasından araştırma örneklemine dâhil edilecek olanların belirlenmesi işlemidir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bu kapsamda tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, “evrende yer alan farklı alt grupları dikkate alarak yapılan ve bu grupların temsiline olanak sağlayan kompleks bir yöntemdir” (Akarsu, 2014: 35).

Bu bağlamda fakülte, bölüm ve sınıf düzeyinde alt tabakalar oluşturulmuştur. Diğer bir ifadeyle, her fakültenin her bölümündeki farklı sınıf düzeylerinden %10 oranında bir grup örnekleme dâhil edilmiştir. Bunun nedeni araştırmanın öznesi olan öğrencilerin tutum ve davranışlarının alt tabakalara (fakülte, bölüm ve sınıf düzeyi) göre farklılık gösterebilir nitelikte olmasıdır. Alt tabakalardaki öğrenciler, gönüllülük esas alınarak ve cinsiyet dağılımı göz önünde bulundurularak basit seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece seçilen örneklem evreni temsil etme potansiyeli daha da güçlenmiş olmakta ve örneklem hatası ihtimali minimize edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Yukarıda açıklanan dört aşamalı örnekleme süreci sonunda belirlenen araştırma örnekleme ve araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğrenci Sayıları*

	N	%	
<b>FAKÜLTE</b>	Eğitim	396	36.7
	Fen-Edebiyat	122	11.3
	Hukuk	78	7.2
	İktisadi ve İdari Bilimler	211	19.6
	Mühendislik	93	8.6
	Eczacılık	36	3.3
	Sağlık Bilimleri	63	5.8
	İlahiyat	79	7.3
	<b>TOPLAM</b>	<b>1078</b>	<b>100.0</b>
<b>CİNSİYET</b>	Kadın	644	59.7
	Erkek	434	40.3
	<b>TOPLAM</b>	<b>1078</b>	<b>100.0</b>
<b>SINIF DÜZEYİ</b>	1.Sınıf	336	31.2
	2.Sınıf	258	23.9
	3.Sınıf	248	23.0
	4.Sınıf	236	21.9
	<b>TOPLAM</b>	<b>1078</b>	<b>100.0</b>

Veri toplama araçları örnekleme dâhil edilen 1127 öğrenciye uygulanmıştır. Çeşitli nedenlerle (hepsini aynı işaretleme, %5'ten fazla yanıtız madde bırakma vb.) geçerli sayılmayan 49 ölçek, çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Buradan hareketle, çalışmada kullanılacak veriler, Erzincan Üniversitesinin lisans eğitimi veren fakültelerindeki 1078 öğrenci üzerinden elde edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel veri toplama araçlarından ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” (Ek-1); akademik özyeterlik düzeylerini saptamak için Ekici (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” (Ek-2) ve liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemek için de araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Liderliği Ölçeği” (Ek-3) kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır (Ek-10). Aşağıda bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreciyle ilgili bilgiler sunulmuş ve ölçeklerin psikometrik özellikleri verilmiştir.

### 3.4.1. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-1). Gerekli izinler yazardan e-posta yoluyla 2016 yılının Aralık ayında alınmış ve izin mailleri ekte sunulmuştur (Ek-8).

Ölçek dört alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığını, 7 tanesi de yaşanmadığını ölçmektedir. Ölçeğin güçsüzlük boyutunda 6 (2, 6, 8, 9, 16, 20. maddeler), kuralsızlık boyutunda 5 (10, 13, 17, 18, 19. maddeler), soyutlanmışlık boyutunda 5 (1, 5, 7, 11, 12. maddeler) ve anlamsızlık boyutunda 4 (3, 4, 14, 15. maddeler) madde bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanan her madde, “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında değişmekte ve beşli olarak derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ile 100 arasında farklılaşırken, puanların artması yabancılaşmanın arttığını göstermektedir. Madde düzeyindeki puan aralıklarına bakıldığında (1.00-1.80) oldukça düşük, (1.81-2.60) düşük, (2.61-3.40) orta düzeyde, (3.41-4.20) yüksek düzeyde (4.21- 5.00) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir. Ölçek toplamı için de benzer durum söz konusudur: (20-36) oldukça düşük, (37-52) düşük, (53-68) orta, (69-84) yüksek ve (85-100) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşma yaşandığını göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve daha önceden geliştirilen ölçek ve çalışmalar kullanılarak 40 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Bu form, 8’i eğitim bilimleri ve 4’ü psikoloji alanında toplam 12 uzmandan görüş alınarak oluşturulmuş; uygunluğu hakkında %80’in altında uzlaşma sağlanan 8 madde ölçek kapsamından çıkarılmıştır. 32 maddeden oluşan ölçek formu, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2011 yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 851 öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine göre çalışmanın örneklemini “mükemmel derecede yeterli” bulunmuştur (KMO=.90). Ayrıca Barlett testi sonucuna göre ( $\chi^2 = 5226.282$ ;  $p < .01$ ) verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarını sağladığı ve faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucuna göre, on iki maddenin yük değerlerinin .40’ın altında kaldığı

ve iki maddenin de binişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra kalan yirmi madde üzerinden tekrar yapılan AFA sonuçlarına göre, ölçeğin dört faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %53.563'ünü açıkladığı bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin en yüksek faktör yük değeri .778 iken en düşük değer .450'dir. Elde edilen dört faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ise yapının uyum iyiliği değerlerinin “iyi uyum” (GFI = .91, AGFI = .89) ve “mükemmel uyum” ( $\chi^2 = 326.96$ ,  $sd = 164$ ,  $\chi^2 / sd = 1.99$ , NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .05, CFI = .95) taşıdığı görülmüştür. Bu sonuç, okula yabancılaşma ölçeği olarak adlandırılan dört faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Analiz sonucunda ayrıca bir maddenin de faktörü değişmiştir. Elde edilen ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için kullanılan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ise alt boyutlar için sırasıyla .79, .75, .76 ve .76 olup, ölçeğin tamamı için de .86'dır. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ise, ölçeğin Cronbach Alpha değeri .835 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4.2. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri, Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ile belirlenmiştir (Ek-2). Bu ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler yazardan e-posta yoluyla 2016 yılının Aralık ayında alınmış ve izin e-postaları ekte sunulmuştur (Ek-9).

Akademik özyeterlik ölçeği, 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Sosyal Statü boyutunda 10 (2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25, 27. maddeler) , Bilişsel Uygulamalar boyutunda 19 (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 33. maddeler) ve Teknik Beceriler boyutunda 4 (23, 26, 28, 29. maddeler) madde yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçekteki her madde “oldukça az”, “az”, “kısmen fazla”, “fazla” ve “oldukça fazla” arasında değişecek şekilde beşli olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte ve puanların artması öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının arttığını göstermektedir.

Ölçeğin uyarlama sürecinde ilk olarak, akademik özyeterlik ölçeğini geliştiren Steve Owen ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında ölçek, İngilizce alanında yetkin 6 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çeviriler de 2 dil uzmanı ile 2 ölçme değerlendirme uzmanının fikir süzgecinden geçirilmiştir. Elde edilen ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları ise Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıflarında eğitimlerine devam eden 68 lisans öğrencisi ile yapılmıştır. Ölçeğin özgün hali ile çevrilen formu arasında üst düzeyde ve pozitif yönde ( $r=.86$ ,  $p<.001$ ) bir ilişki belirlenmiş olup benzer ilişki, iki farklı dildeki formların alt boyutları arasında da bulunmuştur. Bu bulgular, Türkçeye çevrilen ölçek formunun dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu göstermiştir.

33 maddeden oluşan ölçek formu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 683 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler üzerinde uygulanan KMO testi sonucu .86 ve Barlett testi sonucu da  $\chi^2 =4376,13$  ( $p<.05$ ) şeklinde bulunmuştur. Buna göre, örneklem grubu ve büyüklüğünün AFA için uygun olduğu ifade edilmiştir. Yapılan faktör analizi ve Varimax döndürme sonucunda Eigen (özdeğer) değeri birden büyük olan 3 faktör bulunmuş ve Scree Plot testi ile de aynı durum teyit edilmiştir. 3 faktörden oluşan yapı, toplam varyansın %45.8'ini açıklamaktadır (1. Faktör %26.7; 2. Faktör %16.4 ve 3. Faktör %2.7). Ölçek maddelerine ilişkin en yüksek faktör yük değeri .86 iken en düşük değer .33'tür. Ölçek uyarlama çalışması olduğu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

Yapılan güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .86 ve alt boyutlar için de sırasıyla .88, .82 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ise, ölçeğin Cronbach Alpha değeri .901 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dış geçerliğini test etmek için de test tekrar test yöntemi kullanılmış ve 3 hafta arayla Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesindeki 83 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki kararlılığı belirlemek için Pearson momentler çarpımı katsayısı bulunmuş ( $r_{(83)}=.881$ ) ve buna göre yapılan iki uygulamanın sonuçları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

### 3.4.3. Öğrenci Liderliği Ölçeği

Araştırmacı tarafından bu çalışmaya özgü olarak “Öğrenci Liderliği Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek 30 madde ve 6 alt boyuttan (faktör) oluşmakta ve üniversite öğrencilerinin liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

#### 3.4.3.1. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğrenci liderliği ölçeğinin geliştirilmesi kapsamında öncelikle yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmıştır. İkinci bölümde de belirtildiği gibi, öğrenci liderliği ile ilgili olarak yerli bir kuramsal yaklaşım bulunamamış ve dolayısıyla yabancı alanyazında ifade edilen kuramsal yaklaşımlar gözden geçirilmiştir (Astin, 1993; Komives ve diğerleri, 2013; Kouzes ve Posner, 2012; Shankman ve Allen, 2008; Tyree, 1998). Alanyazın taraması ile birlikte öğrenci liderliğinin temel özellikleri belirlenmiştir.

Alanyazın taraması sırasında, yerli çalışmalarda Türkiye’de öğrencilerin veya gençlerin liderlik özelliklerini konu alan araştırmalardaki bazı ölçme araçlarına ulaşılmıştır (Cansoy, 2015; Dinç, 2006; Durmuş, 2011; Güneş, 2010; Ogurlu, 2012; Tüysüz, 2007). Ayrıca yabancı alanyazın incelendiğinde, çok sayıda çalışmada (Adelman, 2007; Anderson, 2012; Baccei, 2015; Batastini, 2001; Bayer, 2012; Blackwell, 2004; Brown, 2015; Burge, 2015; Christensen, 2015; Cole, 1999; Demuth, 1990; Dixon-Peters, 2014; Edington, 1995; Eisenbart, 2009; Enlow, 2014; Finney, 2002; Foley, 2013; Hamman, 2012; Handel, 1993; Harroun, 1987; Holloway, 1998; Jenkins, 2011; Lee, 2010; Leonard, 2005; Lin ve Huang, 2012; Mackay, 2002; Martin, 2004; Matsos, 1997; Mattina, 2008; McMillon, 1997; Miles-Tribble, 2015; Milone, 2016; Morgan, 2002; Nagy, 2012; Overocker, 2013; Owen, 2008; Patterson, 2008; Pugh, 2000; Pyle, 2013; Said, 2006; Singleton, 2011; Skendall, 2012; Smith, 2009; Totty, 2012; Trela, 2001; Tyree, 1998; Vogt, 2007; Walker, 2009; Waters, 2012; Wisner, 2008; Wood, 2005; Yarborough, 2011) öğrenci liderliği konusuna ilişkin ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan ölçek veya anketlerin alt boyutları (eğer varsa) belirlenmiş ve yabancı alanyazında elde edilen bütün ölçme araçları Türkçeye çevrilmiştir. Öğrenci liderliğinin temel özellikleri ve ölçek veya anketlerdeki alt boyutlar dikkate alınarak 73 madde yazılmıştır. Buna ek olarak, 55 lisans öğrencisi ve 13 bölüm öğrenci temsilcisinden hangi özelliklerin lider öğrencide bulunması ve bulunmaması gerektiğine ilişkin bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.



Kuramsal çalışma ve ölçeklerde olmayan fakat lisans öğrencileri tarafından belirtilen hususlar da eklenerek 78 ifadeyi içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur.

### **3.4.3.2. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları**

Oluşturulan madde havuzunu Türkçe alanında uzman bir akademisyen, dil ve anlatım bakımından kontrol etmiş ve bazı maddeler tekrar ifadelendirilmiştir. Bu aşamadan sonra madde havuzu; kapsamı, açıklığı ve anlaşılabilirliği incelenmek üzere 8 eğitim yönetimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Bu form, her bir maddenin uygunluğunu derecelendiren (gerekli, çıkartılmalı, düzeltilmeli) bir sınıflama ölçeği formatındadır ve uzmanlardan ayrıca uygunluk derecelerinin yanı sıra varsa düzeltme önerilerini yazmaları da istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, gerekli olmadığı veya benzer olduğu düşünülen maddeler, havuzdan çıkarılmış ve düzeltilmesi önerilen maddeler tekrar ifade edilmiştir. Bu sürecin sonunda, madde havuzundaki 65 madde, bir form haline getirilmiştir.

Elde edilen form ayrıca, ölçme ve değerlendirme alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş ve anlaşılmasında güçlük yaşanabileceği düşünülen maddeler düzeltilmiş veya havuzdan çıkarılmıştır. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, bir maddede iki farklı eylemin ölçülmeye çalışıldığı düşünülen bazı ifadeler iki farklı maddeye dönüştürülmüştür. Bu süreçte maddelerin bazıları değiştirilerek, eklenerek veya çıkarılarak; toplamda 65 maddeden oluşan bir form elde edilmiştir.

Alan uzmanları ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapılan ölçek formu, araştırmanın uygulanacağı Erzincan Üniversitesindeki Fen Bilgisi, Okul Öncesi Eğitimi ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndaki toplam 86 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama kapsamında öğrencilerden; soruların anlaşılabilirliğini, birbiriyle aynı yargıyı ölçmeye çalışan maddelerin olup olmadığını, doldurma süresinin ortalama zamanını ve sorularda kendilerinin veya diğer arkadaşlarının çelişkiye düşebilecekleri durumlar olup olmadığını ifade etmeleri istenmiştir. Ölçek formunu doldurma ve dönüt verme işlemleri tamamlandıktan sonra öğrencilere, bir öğrenci liderinin sahip olabileceği başka bir özellik olup olmadığı da sorulmuş ve ölçek formunun kapsam geçerliği öğrenciler tarafından da doğrulanmıştır. Bu süreçle eş zamanlı olarak, 65 maddeden oluşan ölçek

formu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği) görev yapan akademisyenlerin de görüşlerine sunulmuştur. Bu kapsamda, üniversitedeki öğrencilerin anlama konusunda sıkıntı yaşayabilecekleri maddelerin belirtilmesi istenmiş ve 14 akademisyen geri bildirimde bulunmuştur. Akademisyenlerin görüşleri öğrencilerin dönütleriyle birlikte değerlendirilmiş ve sonuç olarak ölçek formunda yer alan üç maddenin binişik, üç maddenin gereksiz ve on iki maddenin de ifade bakımından sorun oluşturabileceği belirlenmiştir. Bu maddelerin düzeltilmesi ve çıkarılmasıyla elde edilen 59 maddeden oluşan ölçek formu, Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi alanında uzman iki akademisyenin değerlendirilmesine sunulmuş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **3.4.3.3. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Ölçek formu, yapı geçerliği çalışmaları için, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan ve ulaşılabilen 20 farklı üniversitedeki gönüllü lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Üniversiteler seçilirken her bölgeden üniversitenin olması esas alınmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversite sayısının diğer bölgelere kıyasla az olması nedeniyle bu bölgeden 2 ve diğer tüm bölgelerden 3'er tane üniversite çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada her üniversiteden ortalama 30 dolaylarında öğrenciye ulaşılmış ve mümkün olduğunca farklı fakültelerden öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır. Kapsam geçerliği çalışmaları yapılmış olan 59 maddelik ölçek formu, Tablo 3'te isimleri belirtilen üniversitelerde, yapı geçerliği çalışmalarını yapmak amacıyla, 2016-2017 bahar yarıyılında lisans eğitimlerine devam eden 603 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulandığı üniversitelere ait bilgiler Tablo 3'te verilmektedir.

Uygulama sonrasında elde edilen ölçek formları arasından hatalı doldurulan ya da %5'i veya fazlası (3 veya daha fazla ölçek maddesi) eksik doldurulan 9 ölçek formu analiz sürecinden çıkartılmıştır. %5'i veya daha azı eksik doldurulan ölçek formlarındaki kayıp veriler "ortalama atama (Series Mean)" yöntemi ile tamamlanmıştır. Sonrasında uç değerlere sahip 22 ölçek formu analizden çıkarılmış ve analizler toplam 572 ölçek formu üzerinden yapılmıştır. Parametrik bir test olan açımlayıcı faktör analizini (AFA) gerçekleştirebilmek için öncelikle verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerini sağlayıp

sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlara ilişkin yapılan analizler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu görülmüş ve elde edilen sonuçlar Ek-4'te sunulmuştur. Bu varsayımların sınanması sonucunda çok değişkenli normallik koşullarını sağlamayan verilerin de analiz dışında bırakılmasıyla, toplam 524 kişiden oluşan veri seti ile AFA yapılmıştır.

Tablo 3

*Açımlayıcı Faktör Analizine Dâhil Edilen Üniversiteler ve Buldukları Bölgeler*

<b>Üniversitenin Yer Aldığı Bölge</b>	<b>Çalışmaya Katılan Üniversiteler</b>
Karadeniz Bölgesi	Giresun Üniversitesi
	Amasya Üniversitesi
	Artvin Çoruh Üniversitesi
Akdeniz Bölgesi	Mersin Üniversitesi
	Mustafa Kemal Üniversitesi
	Çukurova Üniversitesi
Ege Bölgesi	9 Eylül Üniversitesi
	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
	İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi
Marmara Bölgesi	Marmara Üniversitesi
	Sakarya Üniversitesi
	Uludağ Üniversitesi
Doğu Anadolu Bölgesi	Erzincan Üniversitesi
	Bingöl Üniversitesi
	İnönü Üniversitesi
İç Anadolu Bölgesi	Anadolu Üniversitesi
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
	Gazi Üniversitesi
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Gaziantep Üniversitesi
	Dicle Üniversitesi

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity testleri yapılmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için kullanılır ve .60 ve üzeri KMO değeri, çalışmaya dahil edilen katılımcı sayısının yeterli olduğuna işaret eder. Barlett testi de ölçekte yer alan maddeler arasındaki ilişkilerin faktör analizi için yeterli olup olmadığını tespit etmekte kullanılır ve p değerinin anlamlı olması verilerin

faktör analizi için uygun olduğunun kanıtıdır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan analizler sonucunda (KMO= .901; Barlett Test of Sphericity =4572,070; df=435; p=.000<.05) verilerin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapısını belirlemek ve madde sayısını indirmek amacıyla (Özdamar, 2016) “Temel Bileşenler Analizi” ve sonuçta elde edilen faktörleri daha iyi yorumlayabilmek için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan faktör analizinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2016: 134-136):

- 1) Ölçek maddelerinin yer aldığı faktördeki yük değerinin .45 veya daha yüksek olması,
- 2) Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip iken diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması,
- 3) Maddenin farklı faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonraki en yüksek yük değeri arasındaki farkın .10 ve üzerinde olması (Binişik olmaması),
- 4) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının 1.00’a yakın olması,
- 5) Her bir faktörün özdeğerinin (Eigenvalue) birden büyük olması ve faktörlerin özdeğer tablosu olan “Scree Plot” grafiğinde düşey çizginin yataylaştığı yere kadar olan faktör sayısının dikkate alınması,
- 6) Elde edilen ölçek tarafından açıklanan toplam varyans oranının %30’dan daha yüksek olması.

Yapılan AFA sonucunda yukarıdaki ölçütlere uymayan 29 madde ölçekten çıkartılmış ve analizler, kalan 30 madde ile yinelenmiştir. Sonuç AFA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

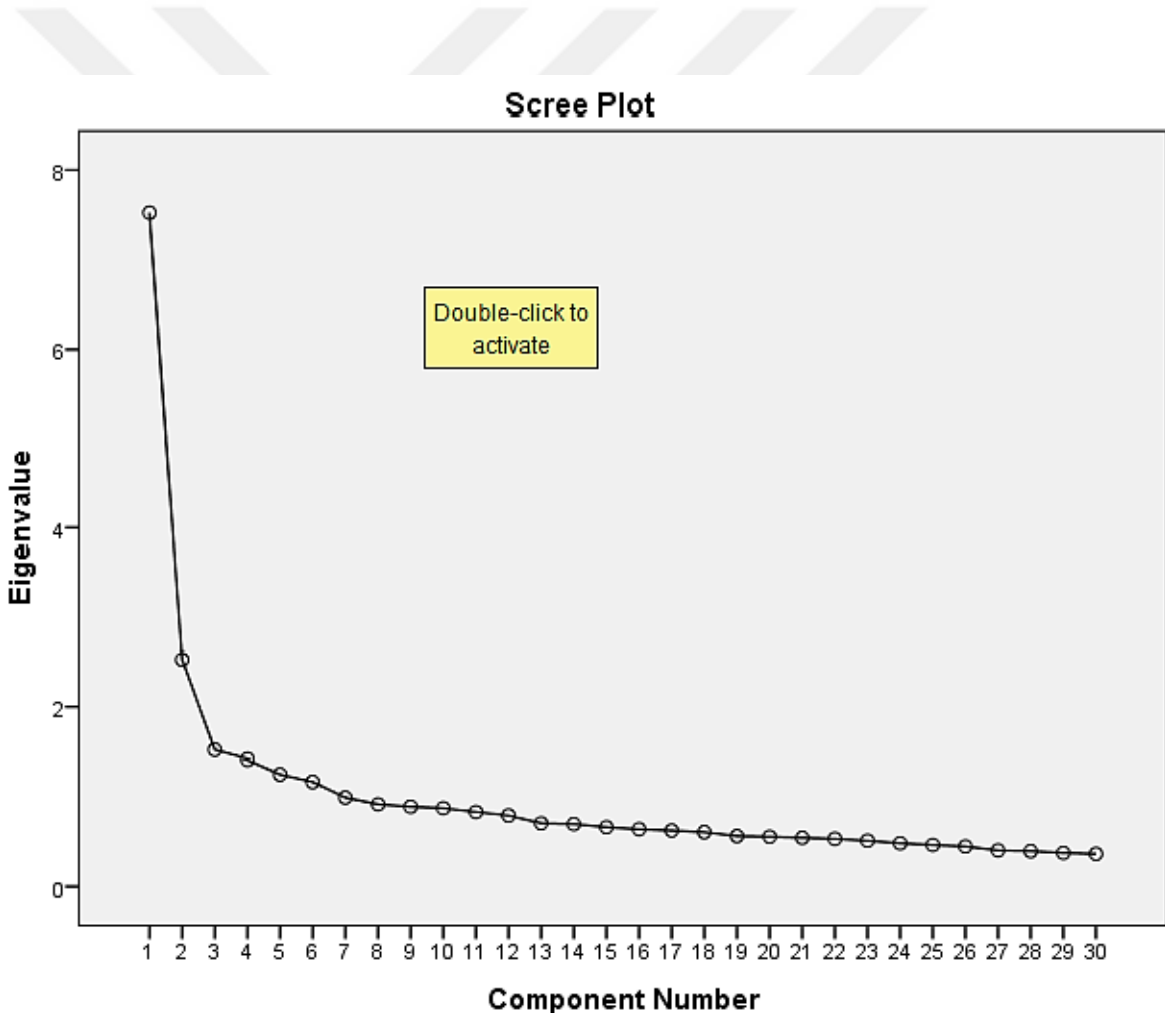
Tablo 4

## Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Ölçek Maddesi	Faktör Yükleri						Faktör Ortak Varyansı
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör	
26	Beden dilini etkili bir şekilde kullanırım.	.703						.533
1	İletişim yeteneğimin arkadaşlarım üzerinde etkili olduğuna inanırım.	.672						.511
36	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak eğitim ve programlara katılırım.	.659						.517
13	Toplum önünde rahat konuşurum.	.648						.535
25	Üst mevkideki kişilerle rahatlıkla iletişime geçerim.	.584			.346			.515
2	İlk defa karşılaştığım insanlarla rahatlıkla iletişim kurarım.	.581						.417
46	Düşüncelerimi, herkesin açıkça anlayabileceği biçimde ifade ederim.	.455						.453
33	Arkadaşlarım bana güvendikleri için sorunlarını benimle paylaşırlar.		.689					.537
39	Karşımdaki kişileri dikkatli bir şekilde dinlerim.		.661					.569
40	Grup çalışmalarında ortaya çıkan <i>başarısızlığı</i> herkesin paylaşması gerektiğine inanırım.		.627					.420
42	Arkadaşlarımın kişisel özelliklerine saygı duyarım.		.605					.521
43	İnsanlar arasında uzlaştırıcı bir rol oynarım.		.542					.387
41	Yapılacak etkinlikler ile ilgili görüşlerim, grup arkadaşlarım tarafından dikkate alınır.	.374	.515					.485
53	Daha uygun bir seçenek sunulduğunda, kendi kararında ısrar <i>etmem</i> .		.473	.363				.493
52	Sahip olduğum fikirleri grubumdaki arkadaşlarımla paylaşıyorum.			.753				.675
51	Çevremdekilere örnek olmaya çalışırım.			.678				.600
44	Yaptığım her işin kusursuz olması gerektiğine inanırım.			.639				.479
50	Başarıya ulaşmak için azimle çalışırım.			.480				.447
24	Sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak görev alırım.				.765			.628
38	Arkadaşlarım ile kurum/kuruluşlar (staj yapılan yerler, belediye, valilik, STKlar vb.) arasındaki iletişimi <i>gönüllü</i> olarak sağlamaya çalışırım.				.670			.541
34	Çevremdeki insanları kolaylıkla ikna ederim.				.562			.449
57	Yeterince bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili kararlarda çevremdekilere danışırım.	.311			.457	.342		.489
56	Toplumsal etkinliklerde görev alabilecek kapasiteye sahibim.					.754		.617
58	Grup çalışmalarında arkadaşlarımın motivasyonunu arttırırım.		.308			.651		.541
6	En uygun kararı verebilmek için alternatif seçenekleri dikkate alırım.					.569		.489
21	Vereceğim kararların başkalarını nasıl etkileyeceğini dikkate alırım.					.507		.404
23	Teknolojiyi aktif bir biçimde kullanırım.						.763	.647
11	Gelişen teknoloji ve yenilenen programları takip ederim.						.759	.610
45	Sosyal medya paylaşımlarımla farkındalık oluşturduğuma inanırım.						.556	.416
22	Çevremdeki insanları yenilikleri uygulama konusunda etkilerim.						.540	.467
	Özdeğer	7.52	2.53	1.52	1.41	1.25	1.17	
	Açıklanan Toplam Varyans (%51,304)	25.05	8.45	5.05	4.71	4.17	3.88	
	Cronbach Alpha (Tamamı için $\alpha=$ .888)	.798	.775	.696	.683	.631	.658	

Not: .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Yapılan AFA sonucunda ölçeğin, toplam 30 madde ve altı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin özdeğerlerinin sırasıyla 7.515; 2.534; 1.515; 1.413; 1.250 ve 1.165 olduğu ve açıkladıkları varyansların da yine sırasıyla %25.049; %8.448; %5.049; %4.710; %4.166 ve %3.882 oldukları Tablo 4'te görülmektedir. Özdeğerlerin yanı sıra Şekil 2'deki Scree Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin 6 faktörlü olmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan altı faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans da %51.304'tür. Faktör yapısı sonucunda madde ortak varyanslarının .387 ile .675 arasında değiştiği ve hiçbir maddenin iki farklı faktördeki yük değerleri farkının .10'un altında (binişik) olmadığı ortaya çıkmıştır. Altı faktörde toplanan 30 maddenin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük değer .455 ve en yüksek faktör yük değerinin de .765 olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Elde edilen altı faktör, faktörü oluşturan maddelerin içerikleri göz önüne alınarak isimlendirilmiştir. Buna göre 7 maddeden (1, 2, 13, 25, 26, 36, 46) oluşan birinci faktör “İletişim”; 7 maddeden (33, 39, 40, 41, 42, 43, 53) oluşan ikinci faktör

“Girişimcilik”; 4 maddeden (44, 50, 51, 52) oluşan üçüncü faktör “Yönlendiricilik”; 4 maddeden (24, 34, 38, 57) oluşan dördüncü faktör “Toplumsal Etkinlik”; 4 maddeden (6, 21, 56, 58) oluşan beşinci faktör “Karar Verme” ve 4 maddeden (11, 22, 23, 45) oluşan altıncı faktör ise “Teknoloji ve Yenilik” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .798; .775; .696; .683; .631; .658 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tamamı için de .888 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

#### **3.4.3.4. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen 6 faktör ve 30 maddeden oluşan yapıyı doğrulamak amacıyla öncelikle Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla 2016-2017 Bahar yarıyılında Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan yirmi farklı üniversitede (Açımlayıcı Faktör Analizi'ndeki aynı üniversiteler) eğitimlerine devam eden 598 öğrenciye “Öğrenci Liderliği Ölçeği” uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda hatalı/eksik doldurulan ve uç değer olan formlar analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 575 veri üzerinden tek ve çok değişkenli normallik sayıltıları incelenmiş ve normallığı bozan 63 ölçek formu analiz dışında bırakılmıştır (Veri setinin normallik varsayımları Ek-5'te incelenmiştir). Geriye kalan 512 veri ile yapılan DFA sonucunda 6 boyutlu yapı ile ilgili uyum iyiliği indeksleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.86	Mükemmel Uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .08$	.04	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.06	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.06	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.96	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.94	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	.96	Mükemmel Uyum

Oluşturulan yapı ile toplanan verilerin uyumunun değerlendirilmesi noktasında pek çok uyum iyiliği indeksi kullanılmaktadır. Bunların en başında Ki-Kare ( $\chi^2$ ) testi gelmektedir ve “p” değerinin anlamlı olmaması durumunda  $\chi^2$  testinin karşılandığı ve modelin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Yapılan analizler sonucunda  $p=.000<.05$  olduğundan  $\chi^2$  testinin gereksinimlerinin karşılanmadığı ve modelin uyumsuz olduğu söylenebilir. Fakat  $\chi^2$  testi örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilenmekte ve örneklem sayısının 200’ü geçmesi halinde  $\chi^2$  sonucu çoğunlukla anlamlı çıkmaktadır. Bundan dolayı,  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine bölümü ( $\chi^2/sd$ ) modelin uyumu hakkında daha doğru ve anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Farklı kaynaklarda değişiklik göstermesine karşılık,  $\chi^2/sd$  değerinin 3’ün altında olması modelin mükemmel uyum gösterdiğini; 3 ile 5 arasında olması da kabul edilebilir (iyi-orta düzey) uyum gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Elde edilen sonuçlara göre  $\chi^2=1118.36$ ,  $sd=390$  ve  $\chi^2/sd=2.86$  şeklinde bulunmuştur. Buna göre  $\chi^2/sd$  uyum değeri mükemmel uyumu işaret etmektedir.

Modelin uyumu incelenirken mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir başka değer de Ortalama Hataların Karekökü (RMR-Root Mean Square Residual) ve bu değer standardize edilmiş hali olan Standardize Edilmiş Ortalama Hataların

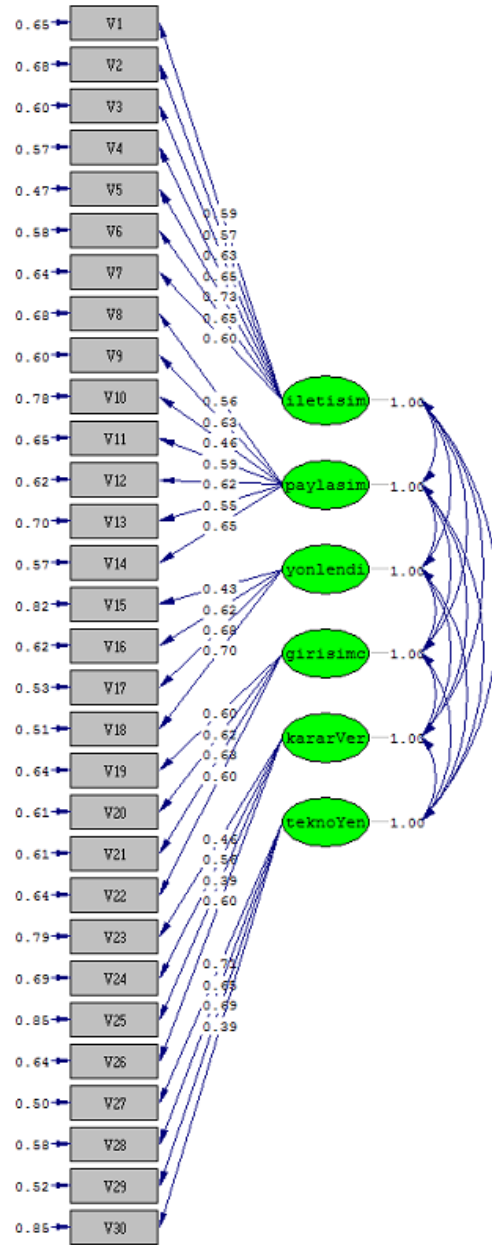


Kareköküdür (SRMR-Standardized Root Mean Square Residual). Bu değerlerin .05'ten küçük olması mükemmel uyuma; .05 ile .08 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan DFA sonucunda RMR sonucunun .044 ve SRMR sonucunun da .060 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre RMR değerinin mükemmel uyuma; SRMR değerinin de iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir.

Modelin verilerle ne derece uyumlu olduğu incelenirken değerlendirilen bir başka değer de Yaklaşık Hataların Ortalama Kareköküdür (RMSEA-Root Mean Square Error of Approximation). Bu sonucun değerlendirilmesi de tıpkı RMR ve SRMR gibidir ve değer .05'ten küçük olması mükemmel; .05 ile .08 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Elde edilen sonuçlara göre RMSEA değerinin .060 olduğu ve iyi uyum değerleri arasında bulunduğu söylenebilir.

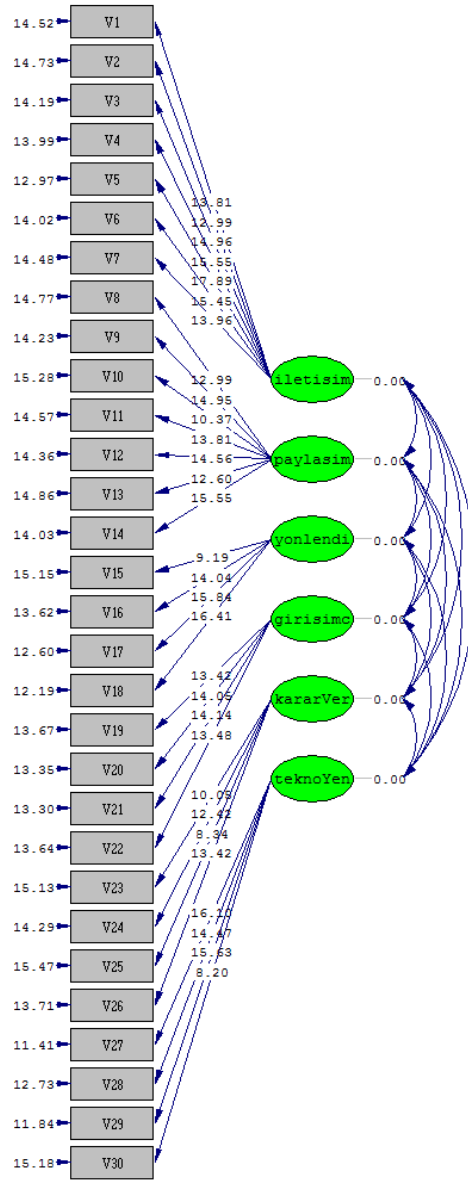
Önerilen model ve birbiri ile iç içe geçmiş diğer olası modelleri karşılaştıran model uyum indeksleri kapsamında karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI-Comparative Fit Index), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI-Normed Fit Index) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI-Non-normed Fitted Index) de yer almaktadır. Bu değerlerin .95 veya daha büyük olması mükemmel uyuma; .90 ile .95 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre CFI=0.96, NFI=0.94 ve NNFI=0.96 olarak bulunmuştur. Buna göre, NFI değeri iyi uyum değerleri arasında iken; CFI ve NNFI değerleri de mükemmel uyum değer aralığında bulunmaktadır. Uyum iyiliği değerleri birlikte incelendiğinde, elde edilen yapının doğrulandığı söylenebilir.

Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen yapı ve bu yapıya ait faktör yükleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Birinci Düzey DFA Sonuçları (Faktör Yükleri)

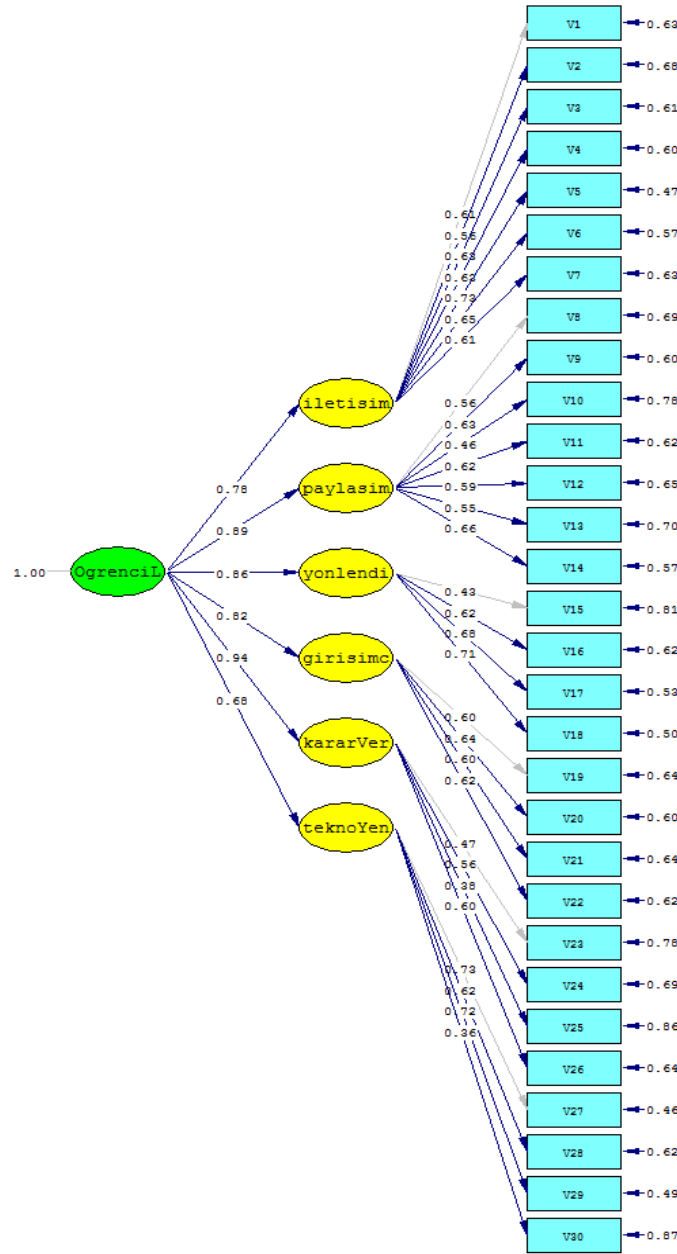
Şekil 3'e göre iletişim alt boyutu için faktör yükleri .57 ile .73 arasında; paylaşımcılık alt boyutu için faktör yükleri .46 ile .65 arasında; yönlendiricilik alt boyutu için faktör yükleri .43 ile .70 arasında; girişimcilik alt boyutu için faktör yükleri .60 ile .68 arasında; karar verme alt boyutu için faktör yükleri .39 ile .60 arasında; teknoloji ve yenilik alt boyutu için ise faktör yükleri .39 ile .71 arasında değişmektedir. Birinci düzey DFA sonucu elde edilen yapı ve yapıya ait t-değerleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Birinci Düzey DFA Sonuçları (t Değerleri)

Şekil 4'e göre öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin t-değerlerinin 8.20 ile 17.89 arasında değiştiği ve bu değerlerin hepsinin 2.58'den büyük olması sebebiyle .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, araştırma grubuna dâhil edilen örneklem sayısının yeterli olduğu; modelden madde çıkarılmasının gerekli olmadığı ve elde edilen yapının doğrulandığı ileri sürülebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

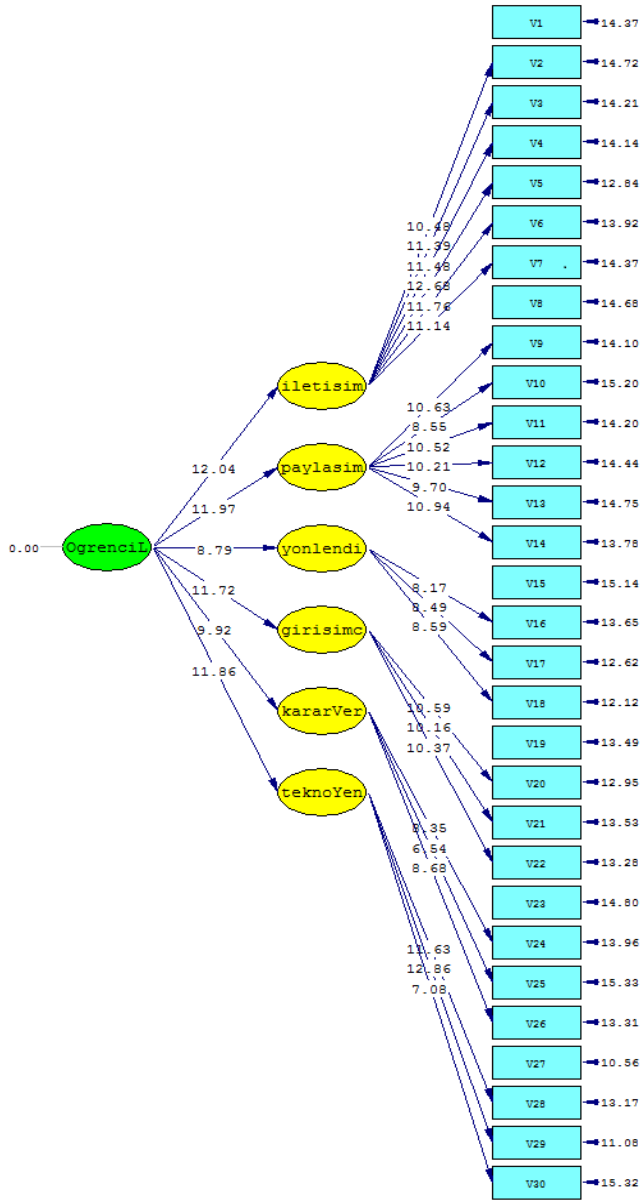
İkinci düzey DFA'dan elde edilen yapıya ilişkin faktör yükleri Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. İkinci Düzey DFA Sonuçları (Faktör Yükleri)

Şekil 5'e göre "iletişim" alt boyutu için faktör yükleri .56 ile .73; "paylaşım" alt boyutu için .46 ile .66; "yonlendiricilik" alt boyutu için .43 ile .71; "girişimcilik" alt boyutu için .60 ile .64; "karar verme" alt boyutu için .38 ile .60; "teknoloji ve yenilik" için ise .36 ile .73 arasında değişmektedir.

İkinci düzey DFA'dan elde edilen yapıya ilişkin t-değerleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. İkinci Düzey DFA Sonuçları (t Değerleri)

Şekil 6'ya göre, öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan her bir maddenin ikinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan t değerleri 6.54 ile 12.86 arasında değişmektedir. Elde edilen bütün t değerleri 2.58'den büyük olduğundan, ölçek maddelerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir.

İkinci düzey DFA sonucundaki uyum indeksleri, birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ile benzerlik göstermektedir. İkinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri şöyledir:  $\chi^2=1302.01$ ,  $p=.000$ ,  $sd=399$ ,  $\chi^2/sd= 3.26$ ,  $RMSEA=0.067$ ,  $NFI=0.93$ ,  $NNFI=0.95$ ,  $CFI=0.96$ ,  $RMR=0.050$ ,  $SRMR= 0.065$ . Bu

sonuçlara göre uyum indekslerinin iyi ya da mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, yapılan birinci ve ikinci düzey DFA çalışmasında, ölçeğin 30 madde ve 6 faktörlü yapısı için elde edilen uyum iyiliği indekslerinin hepsinin iyi ya da mükemmel uyuma işaret ettiği ve dolayısıyla AFA sonucunda elde edilen yapının doğrulandığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrenci liderliği ölçeğinin 30 madde ve 6 faktörlü yapısının doğrulandığı belirlenmiştir.

#### **3.4.3.5. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları**

Öğrenci liderliği ölçeğinin güvenirliliği iç tutarlık (Cronbach Alpha) ve test-tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizindeki veri setleri üzerinden yapılan iç tutarlık katsayısı hesaplamaları, birbiri ile yakın sonuçlar vermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tamamı için .888 olarak hesaplanan Cronbach Alpha değeri, doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı 512 öğrenci için .906 olarak bulunmuştur. Altı alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla açımlayıcı faktör analizi veri seti için 798; .775; .696; .683; .631; .658 ve doğrulayıcı faktör analizi veri seti için de .819; .758; .674; .709; .558; .674 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2010), .60 ile .80 arasındaki Cronbach Alpha değerini “oldukça güvenilir” ve .80’den yüksek olanları da “yüksek derecede güvenilir” olarak yorumlamıştır. Buradan hareketle, ölçeğin faktörlerinin “oldukça güvenilir” ve ölçeğin tamamının da “yüksek derecede güvenilir” olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışma kapsamında geliştirilen öğrenci liderliği ölçeğinin test-tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla, üniversite eğitimine devam eden 98 öğrenciye iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Fakat bazı öğrencilerin ikinci uygulama esnasında devamsızlık hakkını kullanması ve hatalı ya da eksik olarak ölçeği doldurması neticesinde 80 kişiden oluşan veri seti ile analizler yapılmıştır. Ölçeğin zamana karşı kararlılığını belirten test tekrar test güvenirlilik katsayıları ölçeğin tamamı için .737 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test yönteminde eşik değer .70 olarak belirlenmiş ve .70’in üzerinde hesaplanan değerlerin ölçeğin güvenilir olduğuna kanıt sunduğu ifade edilmiştir (Özdamar, 2016). Elde edilen bulgulara göre, öğrenci liderliği ölçeğinin zamana karşı kararlı ölçümler yaptığı söylenebilir.

### 3.4.3.6. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Madde Analizi

Öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü tespit etmek ve maddelerin ne derece ayırt edici olduğunu belirlemek amacıyla alt ve üst %27'lik grupların bağımsız gruplar t-testi ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliğini ve maddelerin güçlük düzeyini belirlemek amacıyla, alt ve üst %27'lik gruplara, bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır (Erkuş, 2014). Her bir gruba dâhil edilen 138 katılımcı ile yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

#### *Alt ve Üst %27'lik Gruplara Ait t-testi Sonuçları*

Madde	Grup	N	X	SS	t	Sd	p																																																																																																																																																																																												
Toplam	Alt	138	100.89	5.66	-43.6049	263.5091	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	134.12	6.93				1	Alt	138	3.58	.733	-14.5442	257.0482	.000*	Üst	138	4.72	.564	2	Alt	138	3.06	.852	-11.9946	274	.000*	Üst	138	4.26	.813	6	Alt	138	3.93	.658	-10.5063	274	.000*	Üst	138	4.69	.538	11	Alt	138	3.24	.760	-12.0909	274	.000*	Üst	138	4.37	.793	13	Alt	138	2.82	.794	-12.7138	274	.000*	Üst	138	4.09	.870	21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*	Üst	138	4.62	.630	22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*
1	Alt	138	3.58	.733	-14.5442	257.0482	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.72	.564				2	Alt	138	3.06	.852	-11.9946	274	.000*	Üst	138	4.26	.813	6	Alt	138	3.93	.658	-10.5063	274	.000*	Üst	138	4.69	.538	11	Alt	138	3.24	.760	-12.0909	274	.000*	Üst	138	4.37	.793	13	Alt	138	2.82	.794	-12.7138	274	.000*	Üst	138	4.09	.870	21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*	Üst	138	4.62	.630	22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492								
2	Alt	138	3.06	.852	-11.9946	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.26	.813				6	Alt	138	3.93	.658	-10.5063	274	.000*	Üst	138	4.69	.538	11	Alt	138	3.24	.760	-12.0909	274	.000*	Üst	138	4.37	.793	13	Alt	138	2.82	.794	-12.7138	274	.000*	Üst	138	4.09	.870	21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*	Üst	138	4.62	.630	22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																				
6	Alt	138	3.93	.658	-10.5063	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.69	.538				11	Alt	138	3.24	.760	-12.0909	274	.000*	Üst	138	4.37	.793	13	Alt	138	2.82	.794	-12.7138	274	.000*	Üst	138	4.09	.870	21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*	Üst	138	4.62	.630	22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																
11	Alt	138	3.24	.760	-12.0909	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.37	.793				13	Alt	138	2.82	.794	-12.7138	274	.000*	Üst	138	4.09	.870	21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*	Üst	138	4.62	.630	22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																												
13	Alt	138	2.82	.794	-12.7138	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.09	.870				21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*	Üst	138	4.62	.630	22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																								
21	Alt	138	3.72	.662	-11.6522	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.62	.630				22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*	Üst	138	4.26	.738	23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																				
22	Alt	138	3.07	.630	-14.4735	267.4472	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.26	.738				23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*	Üst	138	4.36	.861	24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																
23	Alt	138	3.20	.810	-11.4695	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.36	.861				24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*	Üst	138	3.97	.965	25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																												
24	Alt	138	2.70	.807	-11.9282	265.7138	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	3.97	.965				25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*	Üst	138	4.22	.855	26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																								
25	Alt	138	2.82	.757	-14.4675	270.0586	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.22	.855				26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*	Üst	138	4.53	.630	33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																				
26	Alt	138	3.03	.782	-17.54	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.53	.630				33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*	Üst	138	4.74	.515	34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																																
33	Alt	138	3.80	.836	-11.2034	227.918	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.74	.515				34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*	Üst	138	4.36	.861	36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																																												
34	Alt	138	3.01	.859	-13.0203	273.9975	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.36	.861				36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*	Üst	138	4.30	.702	38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																																																								
36	Alt	138	3.12	.629	-14.774	270.6914	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.30	.702				38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*	Üst	138	3.95	1.028	39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																																																																				
38	Alt	138	2.60	.835	-12.0162	274	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	3.95	1.028				39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																																																																																
39	Alt	138	3.78	.817	-12.6207	224.7605	.000*																																																																																																																																																																																												
	Üst	138	4.81	.492																																																																																																																																																																																															

40	Alt	138	3.67	.882	-9.12405	274	.000*
	Üst	138	4.61	.832			
41	Alt	138	3.57	.565	-15.7464	274	.000*
	Üst	138	4.62	.543			
42	Alt	138	4.03	.704	-11.6107	224.4729	.000*
	Üst	138	4.84	.423			
43	Alt	138	3.59	.711	-10.1555	274	.000*
	Üst	138	4.52	.803			
44	Alt	138	3.39	.908	-9.51305	274	.000*
	Üst	138	4.40	.850			
45	Alt	138	2.77	.961	-8.66111	263.0761	.000*
	Üst	138	3.89	1.182			
46	Alt	138	3.45	.726	-12.874	274	.000*
	Üst	138	4.58	.733			
50	Alt	138	3.38	.618	-16.9947	274	.000*
	Üst	138	4.59	.563			
51	Alt	138	3.45	.755	-13.8296	264.3551	.000*
	Üst	138	4.60	.622			
52	Alt	138	3.43	.714	-14.3759	269.135	.000*
	Üst	138	4.59	.624			
53	Alt	138	3.70	.621	-17.1303	241.0895	.000*
	Üst	138	4.80	.421			
56	Alt	138	3.72	.681	-7.38432	262.4416	.000*
	Üst	138	4.41	.843			
57	Alt	138	3.47	.756	-14.1461	268.2245	.000*
	Üst	138	4.67	.652			
58	Alt	138	3.80	.626	-13.8203	274	.000*
	Üst	138	4.75	.499			

Tablo 6'ya göre, ölçekte yer alan bütün maddeler ve toplam puan için %27'lik alt ve üst gruplar arasında üst gruplar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin, bu özelliğe sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırmakta yeterli olduğu söylenebilir.

Öğrenci liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin her birinin ölçeğin tamamına katkısı olup olmadığını belirlemek amacıyla madde-toplam puan ilişkisi incelenmiştir. Maddelerin toplam puan ile korelasyonunun istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek olması maddenin ölçeğe katkısının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Özdamar, 2016). Yapılan madde-toplam korelasyonu sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur:



Tablo 7

*Madde-Toplam Puan Korelasyon Sonuçları*

<b>Madde</b>	<b>N</b>	<b>Pearson Korelasyon Katsayısı</b>	<b>p</b>
1	512	.557	.000*
2	512	.512	.000*
6	512	.441	.000*
11	512	.543	.000*
13	512	.550	.000*
21	512	.504	.000*
22	512	.579	.000*
23	512	.498	.000*
24	512	.511	.000*
25	512	.584	.000*
26	512	.649	.000*
33	512	.504	.000*
34	512	.570	.000*
36	512	.591	.000*
38	512	.542	.000*
39	512	.517	.000*
40	512	.378	.000*
41	512	.584	.000*
42	512	.459	.000*
43	512	.486	.000*
44	512	.411	.000*
45	512	.385	.000*
46	512	.575	.000*
50	512	.616	.000*
51	512	.554	.000*
52	512	.571	.000*
53	512	.595	.000*
56	512	.340	.000*
57	512	.606	.000*
58	512	.524	.000*

Yapılan madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre bütün maddelerin toplam puan ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmaktadır ( $p=.000<.05$ ). Pearson korelasyon katsayılarının .340 ile .649 arasında değiştiği görülmektedir. Erkuş (2014), madde-toplam korelasyonu incelenirken pratik anlamlılığa bakılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Burada kullanılabilir ölçüt şu şekildedir: Maddelerin, .20 ve altında olanları atılmalı ve .20 ile .30 arasında olanları da düzeltilmelidir. Maddelerden, .30 ile .40 arasında olanlarının iyi; .40 ve üzeri olanların ise ayırt edici oldukları kabul edilmektedir. Buna göre 40, 45 ve 56. maddelerin “iyi”, geri kalanların ise “ayırt edici” maddeler olduğu söylenebilir.

### **3.4.3.7. Öğrenci Liderliği Ölçeğinden Alınan Puanların Değerlendirilmesi**

Öğrenci Liderliği Ölçeğinde 30 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerde “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle Katılıyorum” aralığında değişen beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekteki bütün maddeler normal puanlandırılmakta ve ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçek; iletişim, girişimcilik, yönlendiricilik, toplumsal etkinlik, karar verme ile teknoloji ve yenilik olmak üzere altı alt boyutlu yapıya sahiptir. İletişim ve Girişimcilik alt boyutlarında yedi; diğer alt boyutlarda ise dörder madde bulunmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin İletişim ve Girişimcilik alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 35’dir. Diğer alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan da 20’dir. Ölçeğin tamamı ele alındığında ise ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 olurken en yüksek puan da 150’dir. Puanların artması, öğrencilerin liderlik becerilerine sahip olduklarına dair algılarının arttığını ifade etmektedir. Öğrenci Liderliği Ölçeğinin hem birinci hem de ikinci düzey DFA sonucunda yeterli uyum indekslerinin elde edilmesi, ölçeğin hem alt boyutlarında hem de tamamında toplam puan üzerinden işlem yapılabileceğini ortaya koymaktadır.

### **3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Araştırma verilerinin toplanması için ilk olarak, Erzincan Üniversitesi’nde çalışmanın gerçekleştirileceği bütün fakülte dekanlıklarından gerekli izinler alınmıştır (Ek-6). Çalışma kapsamında geliştirilen Öğrenci Liderliği Ölçeği ile daha önceki çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği belirlenen Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Ölçekleri, örneklem grubuna dâhil edilen üniversite öğrencilerine 17.04.2017-12.05.2017 tarihleri arasında sınıflara gidilerek, dersin sorumlu öğretim elemanından izin almak koşuluyla bizzat araştırmacı tarafından dersler başlamadan önce uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ölçekler ve yapılan çalışma ile ilgili kısa bilgiler sunulmuş; gönüllü olan öğrencilerin çalışmaya katılmaları istenmiştir. Ölçeklerin doldurulma sürelerinin 12 ile 20 dakika arasında değiştiği gözlemlenmiştir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin hangi testlerle (parametrik/non-parametrik) analiz edileceğini belirlemek amacıyla sayıltılar incelenmiştir. Yapılan

analizler sonucunda elde edilen verilerin parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür (Sayılıtlar için Ek-7).

Bu araştırmada 3 farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Bunlardan ilkinde üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algı düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için betimsel istatistikî yöntemler kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin üç farklı ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların ortalamasının incelenmesi ve yorumlanmasında “Aralık Genişliği (a) = Dizi Genişliği/Yapılacak Grup Sayısı” formülü kullanılmıştır (Tekin, 2003). Her bir alt boyut ve ölçeklerin tamamı için oluşturulan aritmetik puan aralıkları Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

*Aritmetik Ortalama Değerlendirmesine İlişkin Puan Aralıkları*

Ölçek	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrenci Liderliği	30-54	54,1-78	78,1-102	102,1-126	126,1-150
Okula Yabancılaşma	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	20-36	36,1-52	52,1-68	68,1-84	84,1-100
Akademik Özyeterlik	Oldukça Az	Az	Kısmen Fazla	Fazla	Oldukça Fazla
	33-59,4	59,5-85,8	85,9-112,2	112,3-138,6	138,7-165

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, daha önce bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalaması (GANO), fakülte, fakülteye giriş puan türü ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, ölçekten elde edilen toplam puanların cinsiyet (Erkek/Kadın), daha önce bir işte çalışma (Evet/Hayır) ve liderlik görevi yapma (Evet/Hayır) değişkenlerine göre analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu iki bağımsız değişken için ortalamalar

arasındaki farkların karşılaştırılmasında öncelikle varyansların eşitliği Levene testi (Levene's test for Equality of Variances) ile sınanmış ve iki gruplu değişkenler için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda "Equal Variances Assumed" için hesaplanan t-değeri; eşit dağılmadığı durumlarda ise "Equal Variances not Assumed" için hesaplanan t-değeri kullanılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen diğer bağımsız değişkenler ikiden fazla düzey içerdiğinden dolayı, ölçekten elde edilen puanların sınıf düzeyi, GANO, fakülte, fakülteye giriş puan türü ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen F değeri; eşit dağılmadığı durumlarda ise Brown-Forsythe testinin sonuçları kullanılmıştır (Kilmen, 2015). Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da farklı örneklem büyüklükleri ve karşılaştırılacak grup sayısı çok olduğunda, diğer Post Hoc testlerinden daha güçlü olan Tukey (grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda) ve Games Howell testleri (grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda) kullanılmıştır (Field, 2009).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkide, öğrenci liderliğinin aracılık rolü olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma probleminin temelinde, ele alınan üç değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışma kapsamında ele alınan bütün değişkenleri bir arada değerlendirmeye imkân tanıyan, "her bir ölçüm için bir hata terimini modele dâhil eden" Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) araştırmanın üçüncü sorusunun cevaplanması için kullanılmıştır (Yılmaz ve Çelik, 2009: 6).

YEM tek bir istatistikî analiz yöntemi olmaktan çok şemsiye bir kavramdır ve içerisinde yol analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gibi farklı analiz yöntemlerini barındırır (Çokluk ve diğerleri, 2010). YEM'in temelinde, toplanan veri setinin kovaryans matrisinin oluşturulması ve buna dayalı olarak analizlerin yapılması bulunmaktadır (Kline, 2016).

YEM, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya çıkarmaya yarayan, teorik olarak elde edilen modellerin test edilmesi sürecini kapsayan bir analiz yöntemidir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Dolayısıyla, yapısal eşitlik modellemesi teori

ortaya çıkarmaktan daha çok, teorik olarak kurgulanan bir modelin geçerli olup olmadığını sorgulamaktadır (Kline, 2016).

Çokluk ve diğerleri (2010: 256)'nin ifade ettiğine göre, yapısal eşitlik modellemesi uygulamalarında genellikle beş adımdan oluşan bir yol izlenmektedir: model belirleme, tanımlama, hesaplama, uyumu test etme ve yeniden betimleme. YEM'in ilk aşaması olan model belirleme sürecinde araştırmacı öncelikle alanyazına dayalı olarak başlangıç modelini oluşturur. İkinci aşamada ise belirlenen modelin parametreleri tanımlanır ve her bir örtük değişkenin kaç farklı gözlenen değişkenden meydana geldiği belirlenir. Bu aşamada ayrıca, modeldeki bütün gözlenen değişkenlerin varyansı ve örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları 1'e eşitlenerek yol analizi yapılır, ölçüm modeli tanımlanır. YEM'in üçüncü aşaması olan hesaplama sürecinde ise teorik olarak oluşturulan model üzerinden analizler yapılır. Dördüncü aşamasında, belirlenen model ile verilerin ne derece uyumlu oldukları belirlenir. Uyum iyiliği indeksleri istenen düzeyde çıkan modellerde, YEM analizi bu aşamada tamamlanır. Eğer tersi bir durum olursa, model üzerinde gerekli düzeltmelerin yapıldığı YEM'in beşinci aşamasına geçilir ve döngüsel olarak işleme devam edilir.

Uyum iyiliği değerleri ile ilgili detaylı bilgiler ve kesme noktaları, tezin üçüncü bölümünde yer alan "Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi" başlığı altında açıklandığı için burada tekrar edilmemiştir. Modelin uyumu, Tablo 9'da yer alan değerler kullanılarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan öğrenci liderliği değişkeninin, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek amacıyla Sobel testi kullanılmıştır. Şimşek (2007)'in aktardığına göre on dört farklı aracılık testinin etkililiğinin incelendiği çalışmanın (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West ve Sheets, 2002) bulgularına göre, Sobel testi en güvenilir sonuçları vermektedir. Bundan dolayı da Sobel testi, bu çalışmada aracılık rolünün istatistiksel anlamlılığı için tercih edilmiştir.

Tablo 9

*Yapısal Eşitlik Modellemesinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulü için Kesme Noktaları*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi-Kabul Edilebilir Uyum için Kriterler	Zayıf Uyum için Kriterler
$\chi^2$	$P > .05$		
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	$.08 < SRMR \leq .10$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	$.08 < RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	$.85 \leq CFI < .90$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	$.85 \leq NFI < .90$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	$.85 \leq NNFI < .90$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	$.85 \leq GFI < .90$

Çalışmanın birinci alt problemine cevap verebilmek için gerçekleştirilen betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, mod, medyan vb.) ve ikinci alt problem kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi ve F testi varyans analizleri IBM SPSS Statistic 22 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın üçüncü alt probleminde yapılan YEM analizinde ise LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Bu kapsamda yapılan aracılık testinin anlamlılığının değerlendirildiği SOBEL testi ise, IBM SPSS Statistic 22 programı ve <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> internet sitesi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları ne düzeydedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, üniversite öğrencilerine uygulanan öğrenci liderliği, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algı Düzeyleri*

Ölçek	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Öğrenci Liderliği	77.00	150.00	114.51	13.88	Yüksek
Okula Yabancılaşma	24.00	87.00	55.24	11.89	Orta
Akademik Özyeterlik	54.58	154.00	102.45	18.81	Orta

Tablo 10’daki bulgular incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin liderlik ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamasının  $\bar{X}=114.51$  (Ss= 13.88) olduğu görülmektedir. Bu bulgu; üniversite öğrencilerinin, öğrenci liderliğine ilişkin algılarının “Katılıyorum” (102.1-126; Tablo 8’deki referans değerlere göre) düzeyinde yoğunlaştığını ve dolayısıyla yüksek düzeyde öğrenci liderliği becerilerine sahip olduklarına inandıklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu, Durmuş (2011)’un araştırma sonucuyla da koşutluk göstermektedir.

Öğrencilerin yüksek düzeyde liderlik algılarına sahip olmaları; bir yönüyle bireysel yetkinliklerinin bir doğurgusu olarak açıklanabileceği gibi, bir yönüyle de üniversite ortamı ve koşullarının oluşturduğu dinamiklerin izdüşümüyle de

açıklanabilir. Öte yandan, 2000’li yıllardan itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı olarak uygulanan eğitim programları; bireysel farklılıkları dikkate alan; eleştirel, yansıtıcı ve kritik düşünmeye imkan sağlayan; karar verme ve problem çözme becerileri gelişmiş girişimci öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Gömleksiz, 2005). Araştırmanın bu bulgusu; günümüz üniversite öğrencilerinin, anılan hedeflere yönelik ortaöğretim alt yapısından gelmeleri ile de bağlantılı olabilir.

Tablo 10’deki bir diğer bulgu, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamasının  $\bar{X} = 55.24$  ( $S_s = 11.89$ ) olmasıdır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının “kararsızım” (52.1-68) düzeyinde yoğunlaştığını ve buna bağlı olarak da orta düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında, bu bulguyla örtüşen (Coşkun ve Altay, 2009; Çelik ve Babaoğlu, 2016; Çiftçi, 2009; Gedik, 2014; Özaydınlık ve diğerleri, 2016; Şimşek ve Akdemir, 2015) ve örtüşmeyen (Ataş, 2012; Ataş ve Ayık, 2013; Çağlar, 2013; Katıtaş, 2012; Şimşek ve Katıtaş, 2014) araştırmalar yer almaktadır.

Öğrencilerin okula yabancılaşma algısı; okula yönelik düşünceleri, okulun olanakları, okuldaki etkinliklerin varlığı-yokluğu ve öğrencilerin bunlara katılımı ile şekillenmektedir (Kulka, Kahle ve Klingel, 1982; Tarquin ve Cook-Cottone, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde, yakın bir geçmişte kurulan yeni bir üniversite olması sebebiyle Erzincan Üniversitesi’nin; tam olarak gelişmiş bir örgütsel kültüre, sosyo-kültürel olanaklara; nicel açıdan yeterli bir öğretim kadrosuna; sanatsal-sportif etkinlik ve ortamlara henüz yeterince sahip olmaması ve tüm bu açılardan öğrencilerin beklentilerini karşılayamaması, araştırmanın bu bulgusu ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 10’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin akademik özyeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamasının  $\bar{X} = 102.44$  ( $S_s = 18.81$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının “kısmen fazla” (85.9-112.2) düzeyinde yoğunlaştığını ve dolayısıyla orta düzeyde akademik özyeterliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Alanyazında bu bulgu ile benzerlik gösteren (Donmuş ve diğerleri, 2017; Kabaran ve diğerleri, 2016; Yenilmez, 2016) çalışmalar olduğu gibi; öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının daha yüksek (Alemdağ ve diğerleri, 2014; Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Aydın, 2014; Satıcı, 2013;



Yeşilyurt, 2013) ya da daha düşük (Cihan, 2014) olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır.

Sosyal öğrenme kuramına göre (Bandura, 1977) öğrencilerin bireysel deneyimleri (başarı ya da başarısızlıkları), onların özyeterlik algılarını etkileyen en önemli etkidir. Araştırmanın bulgusu bu açıdan değerlendirildiğinde, Erzincan Üniversitesi öğrencilerinin üniversite giriş puanları, kendilerini başarılı algılayacak kadar yüksek olmadığı gibi başarısız algılayacak kadar da düşük değildir. Dolayısıyla akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin, akademik özyeterlik algılarının da orta düzeyde olması beklenebilecek bir durumdur.

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları; cinsiyet, daha önce bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalaması (GANO), fakülte, fakülteye giriş puan türü, etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, uygulanan üç ölçekten elde edilen veriler, her bir değişken için ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar ayrıntılı olarak aşağıda gösterilmiştir.

##### **4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Cinsiyet” Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Öğrenci</b>	Kadın	586	114.90	13.36	961	1.086	.278
<b>Liderliği</b>	Erkek	377	113.91	14.63			
<b>Okula</b>	Kadın	586	54.22	11.50	961	-3.369	.001*
<b>Yabancılaşma</b>	Erkek	377	56.85	12.32			
<b>Akademik</b>	Kadın	586	102.93	18.66	961	.985	.325
<b>Özyeterlik</b>	Erkek	377	101.70	19.04			

Tablo 11’e göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [ $t_{961}= 1.086$ ,  $p>.05$ ] ve akademik özyeterlik [ $t_{961}= .985$ ,  $p>.05$ ] algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okula yabancılaşma algıları cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{961}= -3.369$ ,  $p<.05$ ]. Tablo11’e göre grupların ortalamaları incelendiğinde kadın üniversite öğrencilerinin ( $\bar{X}=54.22$ ) okula yabancılaşma algılarının erkek öğrencilere ( $\bar{X}=56.85$ ) kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 11’de yer alan sonuçlar, erkek öğrencilerin kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında okula yabancılaşmanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar (Coşkun ve Altay, 2009; Çeçen, 2006; Çelik ve Babaoğlu, 2016; Çelik, 2005; Çiftçi, 2009; Gedik, 2014; Özaydınlık ve diğerleri, 2016; Williamson ve Cullingford, 1998) bulunmasına karşılık; kızların (Mahmoudi ve diğerleri, 2017; Rani, 2015) veya bu araştırmada olduğu gibi erkeklerin daha fazla okula yabancılaşma yaşadığını belirleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Ataş, 2012; Ataş ve Ayık, 2013; Çağlar, 2013; Hadjar ve diğerleri, 2015; Hascher ve Hagenauer, 2010; Haskaya, 2016; Katıtaş, 2012; Şimşek ve Akdemir, 2015; Tümkiye, 2016; Yiğit, 2010).

Sosyal ortam alternatiflerinin (oyun salonları, kahvehaneler, halı sahalar vb.) erkekler için daha fazla olması ve oralarda sosyalleşme olanağı bulmaları, erkek öğrencilerin okul dışında da çokça vakit geçirmelerine, bu açıdan okuldan soyutlanmalarına ve dolayısıyla da okula yabancılaşmalarına sebep olabilmektedir. Öte yandan, erkek egemen toplum yapısının bir izdüşümü olarak ailelerin kızlara ilişkin rol

beklentilerindeki hareket alanının darlığı; gerek kampüste ve gerekse şehirde yer alabilecekleri sosyal ortamların yetersizliği, kız öğrencileri okul ortamına daha çok bağlı kıldığından yabancılaşma duyguları azalabilmektedir.

#### 4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algularının “Daha Önce Bir İşte Çalışma” Değişkeni Açısından İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasında “daha önce bir işte çalışma” değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algularının “Daha Önce Bir İşte Çalışma” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Öğrenci Liderliği</b>	Çalıştım	326	116.49	13.42	961	3.173	.002*
	Çalışmadım	637	113.50	14.00			
<b>Okula Yabancılaşma</b>	Çalıştım	326	56.73	12.66	961	2.777	.006*
	Çalışmadım	637	54.49	11.41			
<b>Akademik Özyeterlik</b>	Çalıştım	326	104.63	19.42	961	2.584	.010*
	Çalışmadım	637	101.33	18.40			

Tablo12’ye göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [ $t_{961} = 3.173$ ,  $p < .05$ ], okula yabancılaşma [ $t_{961} = 2.777$ ,  $p < .05$ ] ve akademik özyeterlik [ $t_{961} = 2.584$ ,  $p < .05$ ] algıları, daha önce bir işte çalışma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre grupların ortalamaları incelendiğinde, daha önce herhangi bir işte çalışan üniversite öğrencilerinin liderlik ( $\bar{X} = 116.49$ ), okula yabancılaşma ( $\bar{X} = 56.73$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 104.63$ ) düzeylerinin; çalışmayan öğrencilere kıyasla (sırasıyla  $\bar{X} = 113.50$ ,  $\bar{X} = 54.49$  ve  $\bar{X} = 101.33$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, daha önce bir işte çalışan öğrencilerin liderlik becerileri, çalışmayan akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu çalışmanın bulguları ile koşutluk gösteren bazı çalışmalar (Lin, 2003; Salisbury ve diğerleri, 2012) alanyazında yer almaktadır. Büyük

oranda, çalışma hayatının içinde bulunmakla edinilebilen; zorluklara karşı sabırlı olma, takım çalışması yapma, çok sayıda kişiyle iletişim kurma, sorunlarla karşılaşma ve çözüm bulma, karar verme, sorumluluk alma ve girişimci olma gibi yetiler, herhangi bir işte çalışan öğrencilerin daha fazla liderlik becerilerine sahip olmalarını sağlamış olabilir. Çünkü öğrencilerin bir işte çalışması, onların özgüven, özerklik, sorumluluk alma, planlama, takım çalışması, kişilerarası iletişim ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Devaney, 1997; Gardner, Chickering, Frank, Robinson, Luzzo, Noel, Williams, Newman, Mulugetta ve Chavez, 1996). Çalışan üniversite öğrencilerinin liderlik becerilerinin fazla olmasının bir nedeni de, maddi gelirine bağlı olarak duyumsanan özgüvenle birlikte arkadaşlarının ilgisinin ve popülaritesinin artması olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de, daha önce bir işte çalışan öğrencilerin, çalışmayanlara kıyasla daha fazla okula yabancılaşma yaşamalarıdır. Bu bulgu, Yiğit (2010)'in ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmanın bulguları ile koşutluk göstermektedir. Bilindiği gibi eğitimin getirisi ancak çok uzun bir sürede edinilebilirken, bir işte çalışmanın getirisi hemen elde edilebilmektedir. Çalışılan işin bu özelliği gençleri cezbetmekte; eğitime ve okula ilişkin amaçlarını ertelemelerine yol açabilmektedir. Tüm bu yönelimlerin yanında, okuldaki kuramsal bilgilerle iş yaşamının gereklerinin örtüşmediği algısını güçlendirecek deneyimler yaşadıkça, okuldan soyutlanmakta ve yabancılaşma yaşayabilmektedirler.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir bulgu ise daha önce bir işte çalışan üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının çalışmayanlara kıyasla daha yüksek olmasıdır. Öğrencilerin çalışma durumu ile akademik özyeterlik algılarının farklılaşma düzeyini inceleyen daha önce yapılmış herhangi bir araştırma bulunamadığı için, bu çalışmanın bulguları ile alanyazın karşılaştırılamamıştır. Bununla birlikte, iş hayatının öğrenciye bir çalışma disiplini kazandırdığını vurgulayan (Salisbury ve diğerleri, 2012), bir işte çalışan öğrencilerin özgüven, özsaygı ve özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan (Devaney, 1997); çalışma hayatının akademik başarıda etkisinin olmadığını saptayan (Canabal, 1998), bir işte çalışmanın zamanında mezun olmayı pozitif yönde etkilediğini (DesJardins, Ahlburg ve McCall, 2002) ve çalışan öğrencilerin daha çok gayret gösterdiğine dikkat çeken (Beeson ve Wessel, 2002) araştırmalar; bir yönüyle konumuzla ilişkilendirilebilir. Çalışan öğrencilerin

akademik özyeterlik algılarının yüksek olmasını Bandura (1977)'nin sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirmek olasıdır. Kurama göre, bireyin performansı üzerinde geçmiş deneyimlerinin etkisi bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin iş hayatından edindikleri; çalışma disiplini, planlı olma, zaman yönetimi vb. deneyimler; onların akademik özyeterlik algılarını yükseltebilir.

#### 4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Liderlik Görevi Yapma” Değişkeni Açısından İncelenmesi

Daha önce herhangi bir liderlik görevi yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir. Bu araştırmada “liderlik görevi yapma” değişkeni ile sınıf başkanlığı, eğitsel kol başkanlığı, sosyal kulüp başkanlığı, bölüm ve okul temsilciliği gibi görevlere, arkadaşlarının tercihli oylarıyla seçilme kastedilmektedir.

Tablo 13

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Liderlik Görevi Yapma” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

	<b>Liderlik Yapma</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öğrenci</b>	Yapmadım	291	111.85	13.52	961	-3.952	.000*
	<b>Liderliği</b> Yaptım	672	115.67	13.88			
<b>Okula</b>	Yapmadım	291	55.99	11.65	961	1.285	.199
	<b>Yabancılaşma</b> Yaptım	672	54.92	11.99			
<b>Akademik</b>	Yapmadım	291	99.10	19.47	961	-3.657	.000*
	<b>Özyeterlik</b> Yaptım	672	103.90	18.34			

Tablo 13’e göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [ $t_{961} = -3.952$ ,  $p < .05$ ] ve akademik özyeterlik [ $t_{961} = -3.657$ ,  $p < .05$ ] algıları, daha önce herhangi bir liderlik görevi yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; okula yabancılaşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{961} = 1.285$ ,  $p > .05$ ]. Grupların ortalamaları incelendiğinde, daha önce liderlik görevi yapanların öğrenci liderliği ( $\bar{X} = 115.67$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 103.90$ ) algılarının, yapmayan öğrencilere (sırasıyla  $\bar{X} = 111.85$ ,  $\bar{X} = 99.10$ ) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, daha önce herhangi bir liderlik görevi yapan öğrencilerin liderlik becerileri, yapmayan akranlarına kıyasla daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu ile Dugan (2006b), Dugan ve Komives (2007), Lin (2003) ve Posner (2014)'in çalışmalarının bulguları benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, daha önce herhangi bir organizasyon veya etkinlikte liderlik görevi yapan öğrencilerin elde ettiği deneyimlerin bir getirisi olarak yorumlanabilir. Bu deneyimler, öğrencileri iletişim, girişimcilik, karar verme ve takım çalışması gibi yetileri açısından geliştirmiş olabilir. Ayrıca daha önce herhangi bir liderlik yapan öğrencinin, bu görevi başarıyla tamamlamasından dolayı özgüven düzeyi artabilir ve kendini liderlik becerilerinde daha yetkin görebilir.

Araştırma verilerinin analizinden ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, daha önce herhangi bir liderlik görevi yapan öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının, yapmayanlara kıyasla daha yüksek olmasıdır. Bu bulgunun olası nedenlerinden biri, daha önce liderlik görevi yapan öğrencilerin, sosyal çevreleri tarafından kabul görmesi ve arkadaşları arasındaki konumunun görece olarak artmış olabilmesidir. Bandura (1977)'nin “sözel ikna” diye betimlediği bu durum, öğrencinin akademik özyeterlik algısının yükselmesine katkıda bulunabilir. Bu şekilde, özgüven ve özsaygı düzeyi gelişebilen öğrenci, arkadaşlarının övgü ve yüreklendirmesine mazhar olabileceğinden, akademik özyeterlik algısı artabilir.

#### **4.2.4. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Sınıf Düzeyi” Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin “sınıf düzeyi” değişkeni açısından liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir. Tablo 14’e göre 4. sınıfa devam eden öğrencilerin liderlik ( $\bar{X} = 116.90$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 107.75$ ) algıları en yüksek iken; 1. sınıfta eğitimlerine devam eden öğrencilerin ortalaması (sırasıyla  $\bar{X} = 112.24$ ,  $\bar{X} = 98.50$ ) ise en düşüktür. Diğer yandan, 1. sınıfa devam eden öğrencilerin ( $\bar{X} = 56.27$ ) okula yabancılaşma düzeyleri en yüksek iken; 2. sınıfta eğitimlerine devam eden öğrencilerin ( $\bar{X} = 54.44$ ) okula yabancılaşma düzeyleri en düşüktür.

Tablo 14

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Sınıf Düzeyi” Değişkeni Açısından Dağılımı*

Ölçek	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Öğrenci Liderliği</b>	1.Sınıf	295	112.24	14.29
	2.Sınıf	228	114.97	14.29
	3.Sınıf	224	114.73	12.90
	4.Sınıf	216	116.90	13.47
<b>Okula Yabancılaşma</b>	1.Sınıf	295	56.27	11.06
	2.Sınıf	228	54.44	12.18
	3.Sınıf	224	55.45	12.13
	4.Sınıf	216	54.48	12.39
<b>Akademik Özyeterlik</b>	1.Sınıf	295	98.50	17.59
	2.Sınıf	228	103.74	19.39
	3.Sınıf	224	101.22	18.30
	4.Sınıf	216	107.75	19.05

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının “sınıf düzeyi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Sınıf Düzeyi” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Öğrenci Liderliği</b>	Gruplararası	2811.41	3	937.14	4.927	.002*	1-4
	Gruplariçi	182398.59	959	190.20			
	Toplam	185210.00	962				
<b>Okula Yabancılaşma</b>	Gruplararası	596.106	3	198.702	1.407	.239	-
	Gruplariçi	135425.809	959	141.216			
	Toplam	136021.915	962				
<b>Akademik Özyeterlik</b>	Gruplararası	11392.731	3	3797.577	11.072	.000*	1-2;1-4; 3-4
	Gruplariçi	328923.040	959	342.985			
	Toplam	340315.771	962				

Tablo 15'e göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [ $F(3, 959)= 4.927, p<.05$ ] ve akademik özyeterlik [ $F(3, 959)= 11.072, p<.05$ ] algıları arasında "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmakta iken; aynı değişken açısından okula yabancılaşma algıları [ $F(3, 959)= 1.407, p>.05$ ] arasında anlamlı bir farklılık yoktur. "Sınıf düzeyi" değişkeni açısından, öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları arasında meydana gelen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin liderlik algıları incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencileri ( $\bar{X} = 116.90$ ) ile birinci sınıf öğrencileri ( $\bar{X} = 112.24$ ) arasında, dördüncü sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.
- Akademik özyeterlik algıları değerlendirildiğinde ise, dördüncü sınıf öğrencileri ( $\bar{X} = 107.75$ ) ile birinci ( $\bar{X} = 98.50$ ) ve üçüncü sınıf ( $\bar{X} = 101.22$ ) öğrencileri arasında son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca birinci ( $\bar{X} = 98.50$ ) ve ikinci ( $\bar{X} = 103.74$ ) sınıf öğrencileri arasında, ikinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 15'teki bulgular, öğrenci liderliği ile "sınıf düzeyi" değişkeni arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre; son sınıftaki öğrencilerin liderlik becerileri, birinci sınıftakilere kıyasla daha yüksektir. Bu bulgu yurt içinde yapılan araştırma sonuçlarıyla (Güneş, 2010; Özmutlu, 2008) örtüşmezken; sınıf düzeyi arttıkça liderlik becerilerinin arttığı sonucuna ulaşan Dugan ve Komives (2007), Knight ve Novoselich (2017) ve Lin (2003)'ün çalışmaları ile koşutluk göstermektedir.

Bu durum, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilecek ve daha çok uygulamaya dönük derslerin (topluma hizmet uygulamaları, öğretmenlik uygulaması, staj vb.), üst sınıfların programlarında yer almasıyla açıklanabilir. Bu dersler; öğrencilerin girişimcilik, takım çalışması gibi becerilerini geliştirmenin yanı sıra, etkinliklere katılımı artırarak, onların liderlik becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Astin, 1999). Ayrıca öğrencilerin giderek artan yaşam deneyimleri, yetişkinliğe geçiş, eğitimin ve öğrenmenin bireyi geliştirme etkisi, iletişim ve girişimcilik vb. becerilerinin sınıf düzeyi ile birlikte artması; son sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin birinci sınıftakilere kıyasla daha yüksek olmasını açıklayabilir.



Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça ussal karar verme, bütçe ve zaman yönetimi deneyimlerinin gelişmesi ile beraber liderlik becerileri de artabilmektedir.

Öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının sınıf düzeyine koşul olarak yükselmesi, bir diğer önemli bulgudur. Alanyazında bu bulgu ile örtüşmeyen çalışmalar bulunmakla birlikte (Ergür, 2016; Güldü, 2015; Palavan ve Açar, 2016; Sabancı ve Uslu, 2016), benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar çoğunluktadır (Alemdağ, 2015; Alemdağ ve diğerleri, 2014; Cihan, 2014; Durdukoca, 2010; Eryenen, 2008; Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Aydın, 2014; Pekel, 2016; Sachitra ve Bandara, 2017; Satıcı, 2013).

Bu bulgunun olası nedenleri, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça alan bilgisinin artması, aldığı dersler nedeniyle alanında giderek gelişmesi, farklı yeterlikler kazanması ve süreç içerisinde akademik anlamda olgunlaşması olabilir. Bu durum Bandura (1977)'nin özyeterlik kaynaklarından olan geçmiş deneyimler ifadesi ile örtüşmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencinin akademik bağlamdaki deneyimleri artmakta ve bu süreç onun akademik özyeterlik algısını olumlu yönden etkilemekte olabilir.

#### **4.2.5. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO)” Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin “GANO” değişkeni açısından liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 16’da sunulmuştur. Tablo 16’ya göre GANO’su 3,00 ile 3,49 arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =116.11) liderlik algıları en yüksek iken; GANO’su 2,00 ile 2,49 arasında olan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =112.31) liderlik algıları en düşüktür. Diğer yandan GANO’su 2,00’in altında olan öğrencilerin okula yabancılaşma algıları ( $\bar{X}$  =57.50) en yüksek iken; GANO’su 3,50’nin üzerinde olanların okula yabancılaşma algıları ( $\bar{X}$  =51.84) en düşüktür. Ayrıca, GANO’su 3,50 ile 4,00 arasında olan öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ( $\bar{X}$  =109.20) en yüksek iken; GANO’su 2,00’in altında olan öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ( $\bar{X}$  =96.24) en düşüktür.

Tablo 16

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “GANO” Değişkeni Açısından Dağılımı*

Ölçek	GANO	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Öğrenci Liderliği</b>	2,00 Altı	124	113.63	14.15
	2,00-2,49	266	112.31	14.45
	2,50-2,99	331	115.57	13.91
	3,00-3,49	198	116.11	12.72
	3,50-4,00	44	115.20	13.02
<b>Okula Yabancılaşma</b>	2,00 Altı	124	57.50	11.46
	2,00-2,49	266	56.19	12.32
	2,50-2,99	331	55.51	11.53
	3,00-3,49	198	52.88	11.56
	3,50-4,00	44	51.84	12.71
<b>Akademik Özyeterlik</b>	2,00 Altı	124	96.24	18.14
	2,00-2,49	266	98.48	17.43
	2,50-2,99	331	103.53	19.05
	3,00-3,49	198	108.36	18.36
	3,50-4,00	44	109.20	18.56

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının “GANO” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Tablo17’ye göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [F(4, 958)=2.983, p<.05], okula yabancılaşma [F(4, 958)=4.500, p<.05] ve akademik özyeterlik [F(4, 958)=13.603, p<.05] algıları, GANO değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasında meydana gelen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin liderlik algıları incelendiğinde, GANO’su 2,00 ile 2,49 arasındaki öğrenciler ( $\bar{X} = 112.31$ ) ile GANO’su 3,00 ile 3,49 arasında ( $\bar{X} = 116.11$ ) ve GANO’su 2,50 ile 2,99 arasında ( $\bar{X} = 115.57$ ) olan öğrencilerden GANO’su yüksek olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

- Öğrencilerin okula yabancılaşma algıları incelendiğinde, GANO'su 3,00 ile 3,49 arasında olan öğrenciler ( $\bar{X} = 52.88$ ) ile GANO'su 2,00'in altında ( $\bar{X} = 57.50$ ) ve GANO'su 2,00 ile 2,49 arasında ( $\bar{X} = 56.19$ ) olan öğrencilerden, GANO'su düşük olanlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.
- Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları incelendiğinde ise GANO'su 3,00 ile 3,49 arasında olan öğrenciler ( $\bar{X} = 108.36$ ) ile GANO'su 2,00'in altında ( $\bar{X} = 96.24$ ), GANO'su 2,00 ile 2,49 arasında ( $\bar{X} = 98.48$ ) ve GANO'su 2,50 ile 2,99 arasında ( $\bar{X} = 103.53$ ) olan öğrencilerden GANO'su yüksek olanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca GANO'su 3,50 ile 4,00 arasında olan öğrenciler ( $\bar{X} = 109.20$ ) ile GANO'su 2,00'in altında ( $\bar{X} = 96.24$ ) ve GANO'su 2,00 ile 2,49 arasında ( $\bar{X} = 98.48$ ) olan öğrencilerden GANO'su yüksek olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Son olarak GANO'su 2,50 ile 2,99 arasında olan öğrenciler ( $\bar{X} = 103.53$ ) ile GANO'su 2,00'in altında ( $\bar{X} = 96.24$ ) ve GANO'su 2,00 ile 2,49 arasında ( $\bar{X} = 98.48$ ) olan öğrencilerden GANO'su 2,50 ile 2,99 arasında olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 17

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının "GANO" Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Liderliği	Gruplararası	2278.500	4	569.625			
	Gruplariçi	182931.500	958	190.951	2.983	.018*	2-3; 2-4
	Toplam	185210.000	962				
Okula Yabancılaşma	Gruplararası	2508.626	4	627.156			
	Gruplariçi	133513.289	958	139.367	4.500	.001*	1-4; 2-4
	Toplam	136021.915	962				
Akademik Özyeterlik	Gruplararası	18290.388	4	4572.597			1-3; 1-4; 1-
	Gruplariçi	322025.383	958	336.143	13.60	.000*	5; 2-3; 2-4;
	Toplam	340315.771	962				2-5; 3-4

Araştırmanın bulgularına göre, GANO'su yüksek ve orta düzeyde olanlarla düşük olanlar arasında GANO'su daha yüksek olanlar lehine liderlik algıları noktasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Güneş (2010)'in yaptığı çalışmanın bulgularına göre,

öğrencilerin not ortalaması ile liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ve bu çalışmanın bulguları ile karşıtlık göstermektedir. Fakat Cansoy (2015)'un lise öğrencileri ile yaptığı çalışmanın bulguları ile bu çalışmanın bulgusu koşutluk göstermektedir.

Bu bulgu derslerdeki başarısı yüksek olan öğrencilerin liderlik becerilerinin de gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu sonucu, öğrenci liderliğinin temel bileşenleri olan girişimcilik, iletişim, karar verme, yönlendirme, sosyal sorumluluk, yeniliğe ve değişimlere açıklığın, özellikle başarılı öğrencilerde bulunması ile açıklayabiliriz (Dugan, 2006b). Bu ve benzeri becerilerin gelişimi; öğrencilerin liderlik becerilerinin daha fazla gelişmesine sebep olabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise, GANO'su yüksek olan öğrencilerin, daha düşük GANO'ya sahip öğrencilere kıyasla okula yabancılaşma düzeylerinin daha az olmasıdır. Alanyazın incelendiğinde, bu bulgu ile tezatlık gösteren, Ataş (2012)'in çalışması bulunmaktadır. Buna karşılık Kaya ve Tümkaya (2017) ile Hascher ve Hagenauer (2010)'in bulguları, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulguyu, başarılı olmanın öğrencide yarattığı özgüven ve haz duygusunun onu okula yaklaştırmasıyla açıklayabileceğimiz gibi; başarısız olmanın getirdiği güçsüzlük, anlamsızlık ve soyutlanmışlık duygularının onu okuldan uzaklaştırmasıyla da açıklayabiliriz.

GANO değişkeni açısından araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının GANO'su yüksek olanlar lehine anlamlı bir fark oluşturmasıdır. Elde edilen bu bulgu alanyazındaki bir çok çalışma ile koşutluk göstermektedir (Blake ve Lesser, 2006; Byrne ve diğerleri, 2014; Ergür, 2016; Güldü, 2015; Kabaran ve diğerleri, 2016; Yenilmez, 2016; Yeşilyurt, 2013). Araştırmanın bu bulgusunu, öğrencilerin elde ettiği başarının onları olumlu yönde etkilediği, özgüvenlerini yükselterek yapabileceklerine olan inançlarını güçlendirdiği biçiminde yorumlayabiliriz.

**4.2.6. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülte” Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin fakülte değişkeni açısından liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülte” Değişkeni Açısından Dağılımı*

Ölçek	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Öğrenci Liderliği</b>	Eğitim	355	115.29	13.67
	Fen-Edebiyat	109	116.31	14.22
	Hukuk	70	110.98	13.90
	İİBF	178	113.96	14.19
	Mühendislik	88	113.45	14.60
	Eczacılık	33	114.45	13.35
	Sağlık Bilimleri	58	112.24	12.97
	İlahiyat	72	115.93	13.20
<b>Okula Yabancılaşma</b>	Eğitim	355	54.54	11.17
	Fen-Edebiyat	109	52.43	12.19
	Hukuk	70	54.74	11.42
	İİBF	178	56.30	12.20
	Mühendislik	88	58.90	11.78
	Eczacılık	33	59.20	11.16
	Sağlık Bilimleri	58	57.70	12.42
	İlahiyat	72	52.62	12.91
<b>Akademik Özyeterlik</b>	Eğitim	355	106.30	18.35
	Fen-Edebiyat	109	101.47	18.38
	Hukuk	70	92.82	16.91
	İİBF	178	98.64	19.17
	Mühendislik	88	104.63	17.93
	Eczacılık	33	109.26	19.93
	Sağlık Bilimleri	58	100.48	16.85
	İlahiyat	72	99.48	19.04

Tablo 18'e göre Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri liderlik konusunda ( $\bar{X} = 116.31$ ) en yüksek ortalamaya sahipken, okula yabancılaşmada ( $\bar{X} = 52.43$ ) en düşük ortalamaya sahiptirler. Eczacılık Fakültesi, okula yabancılaşmanın ( $\bar{X} = 59.20$ ) en fazla yaşandığı ama öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının ( $\bar{X} = 109.26$ ) en yüksek olduğu fakülte durumundadır. Son olarak Hukuk Fakültesi ise öğrencilerin liderlik ( $\bar{X} = 110.98$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 92.82$ ) algılarının en düşük olduğu fakülte olarak göze çarpmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının "Fakülte" Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Liderliği	Gruplararası	2035.756	7	290.822	1.516	.158	-
	Gruplariçi	183174.244	955	191.805			
	Toplam	185210.000	962				
Okula Yabancılaşma	Gruplararası	3795.360	7	542.194	3.916	.000*	1-5;2-5; 5-8
	Gruplariçi	132226.555	955	138.457			
	Toplam	136021.915	962				
Akademik Özyeterlik	Gruplararası	17261.454	7	2465.922	7.290	.000*	1-3; 1-4; 2-3; 3-5; 3-6; 4-6
	Gruplariçi	323054.317	955	338.277			
	Toplam	340315.771	962				

Tablo 19'a göre, üniversite öğrencilerinin liderlik rollerine ilişkin algıları, fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken [ $F(7, 955)=1.516$ ;  $p>.05$ ]; okula yabancılaşma [ $F(7, 955)=3.916$ ;  $p<.05$ ] ve akademik özyeterlik [ $F(7, 955)=7.290$ ;  $p<.05$ ] algıları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarında meydana gelen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri açısından, Mühendislik Fakültesi öğrencileri ( $\bar{X} = 58.90$ ) ile Eğitim ( $\bar{X} = 54.54$ ), Fen-Edebiyat ( $\bar{X} = 52.43$ ) ve İlahiyat ( $\bar{X} = 52.62$ ) Fakültesi öğrencileri arasında Mühendislik Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.
- Akademik özyeterlik algıları açısından, Hukuk Fakültesi öğrencileri ( $\bar{X} = 92.82$ ) ile Eğitim ( $\bar{X} = 106.30$ ), Fen-Edebiyat ( $\bar{X} = 101.47$ ), Mühendislik ( $\bar{X} = 104.63$ ) ve Eczacılık ( $\bar{X} = 109.26$ ) fakültesi öğrencileri arasında, hukuk fakültesi öğrencileri aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca İİBF öğrencileri ( $\bar{X} = 98.64$ ) ile Eğitim ( $\bar{X} = 106.30$ ) ve Eczacılık ( $\bar{X} = 109.26$ ) fakültesi öğrencileri arasında, İİBF öğrencileri aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan temel bir bulgu, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin Eğitim, Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olmasıdır. Böyle bir kıyaslamayı yapan herhangi bir araştırma olmadığı için bu çalışmanın bulguları ile alanyazın karşılaştırılamamıştır. Bu bulgu ile ilişkilendirilebilecek açıklamalardan birisi, Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin kuramsal derslerden öğrendikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmek için gerekli ortam ve olanakların Erzincan koşullarında bulunmaması olabilir. Öğrendiği kuramsal bilgileri gerçek hayat ile bütünleştirme noktasında sorun yaşayan öğrencilerin okula yabancılaşması ve okulun onlara anlamsız gelmesi olası bir durumdur. Diğer yandan Erzincan Üniversitesi özelinde Mühendislik Fakültesinin yeni kurulması (2010) ve akademik kadrodaki nicelik yönünden ve alan uzmanı açısından yetersizlik de, öğrencilerde okula karşı yabancılaşma duygusu yaratabilir. Ayrıca, Erzincan Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'ne gelen öğrencilerin çoğunluğunun giriş puanları, ilgili sayısal alanlardaki hemen hemen en düşük puan olduğundan, mühendislik eğitiminin gerektirdiği ileri düzey fen ve matematik analizlerine dayalı derslerde yaşayabilecekleri başarısızlık onları, okula yabancılaştıran bir neden olabilir.

Araştırma kapsamında ayrıca, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının fakülte değişkenine göre farklılaştığı ve Hukuk Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının diğer fakültelere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında öğrencilerin akademik

özyeterlik algıları ile fakülte değişkenini kıyaslayan sadece tek bir çalışma tespit edilmiştir. Fakat o çalışmanın (Özsüer ve diğerleri, 2011) kapsadığı fakülteler benzer olmadığı için iki araştırma arasında karşılaştırma yapılamamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının fakülte değişkenine göre farklılaşmasının nedenlerinden biri, Busch (1995) ve Huang (2013)'ın araştırmalarında ifade edildiği gibi, akademik özyeterlik algılarının konuya bağlı olarak değişme olasılığıdır. Yani öğrencinin başarılı olduğu bir konudaki akademik özyeterlik algısı ile zorlandığı veya başarısız olduğu bir konudaki algısı birbirinden farklı olmaktadır. Dolayısıyla da farklı fakültelerde eğitim alan öğrencilerin, farklı akademik özyeterlik algılarına sahip olması doğaldır.

#### **4.2.7. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülteye Giriş Puan Türü” Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin fakülteye giriş puan türü değişkeni açısından liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuştur. Tablo 20’ye göre, Eşit ağırlık puanı ile eğitim aldıkları bölüme giriş yapan öğrencilerin liderlik ( $\bar{X} = 113.65$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 99.89$ ) algıları en düşük iken; sözel puanı ile eğitim aldıkları bölüme yerleşen öğrencilerin okula yabancılaşma ( $\bar{X} = 53.08$ ) algıları en düşüktür. Özel yetenek puanı ile eğitim aldıkları bölüme yerleşen öğrencilerin ise liderlik ( $\bar{X} = 119.45$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 109.09$ ) algıları en yüksek iken, sayısal puanı ( $\bar{X} = 56.82$ ) ile eğitim aldıkları bölüme yerleşen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri en yüksektir.



Tablo 20

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülteye Giriş Puan Türü” Değişkeni Açısından Dağılımı*

Ölçek	Fakülteye Giriş Puan Türü	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenci Liderliği	Sayısal	303	114.06	13.74
	Sözel	262	114.91	13.42
	Eşit Ağırlık	333	113.65	14.04
	Özel Yetenek	65	119.45	14.67
Okula Yabancılaşma	Sayısal	303	56.82	11.77
	Sözel	262	53.08	11.74
	Eşit Ağırlık	333	55.82	11.59
	Özel Yetenek	65	53.73	13.35
Akademik Özyeterlik	Sayısal	303	105.01	18.41
	Sözel	262	101.10	18.20
	Eşit Ağırlık	333	99.89	18.93
	Özel Yetenek	65	109.09	19.76

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının fakülteye giriş puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Fakülteye Giriş Puan Türü” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Liderliği	Gruplararası	1934.403	3	644.801	3.374	.018*	1-4; 3-4
	Gruplariçi	183275.597	959	191.111			
	Toplam	185210.000	962				
Okula Yabancılaşma	Gruplararası	2237,902	3	745,967	5.347	.001*	1-2; 2-3
	Gruplariçi	133784,014	959	139,504			
	Toplam	136021,915	962				
Akademik Özyeterlik	Gruplararası	7528.143	3	2509.381	7.231	.000*	1-3; 2-4; 3-4
	Gruplariçi	332787.627	959	347.015			
	Toplam	340315.771	962				

Tablo 21’e göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [ $F(3, 959)=3.374, p<.05$ ], okula yabancılaşma [ $F(3, 959)=5.347, p<.05$ ] ve akademik özyeterlik [ $F(3, 959)=7.231,$

$p < .05$ ] algıları, fakülteye giriş puan türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Fakülteye giriş puan türü değişkenine göre meydana gelen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

- Özel Yetenek puanı ( $\bar{X} = 119.45$ ) ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrenciler, Sayısal ( $\bar{X} = 114.06$ ) ve Eşit Ağırlık ( $\bar{X} = 113.65$ ) puanı ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilere kıyasla, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla liderlik becerilerine sahip olduklarını düşünmektedirler.
- Okula yabancılaşma açısından incelendiğinde, Sözel puanı ile ( $\bar{X} = 53.08$ ) eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrenciler, Sayısal ( $\bar{X} = 56.82$ ) ve Eşit Ağırlık ( $\bar{X} = 55.82$ ) puanı ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilere kıyasla, daha düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını düşünmektedirler.
- Akademik özyeterlik algıları açısından incelendiğinde; Özel Yetenek puanı ( $\bar{X} = 109.09$ ) ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrenciler, Sözel ( $\bar{X} = 101.10$ ) ve Eşit Ağırlık puanı ( $\bar{X} = 99.89$ ) ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilere kıyasla, daha yüksek düzeyde akademik özyeterlik algısına sahip olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca, Sayısal puanı ( $\bar{X} = 105.01$ ) ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrenciler, Eşit Ağırlık puanı ( $\bar{X} = 99.89$ ) ile fakültelerine yerleşen öğrencilere kıyasla, daha yüksek düzeyde akademik özyeterlik algısına sahiptirler.

Araştırmanın bulgularına göre, özel yetenek puan türü ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilerin liderlik algıları, sayısal ve eşit ağırlık puanı ile eğitim aldığı bölüme yerleşen akranlarından daha yüksektir. Bu konuya dair daha önce yapılan herhangi bir çalışma bulunamadığından, mevcut çalışmanın bulguları alanyazın ile karşılaştırılamamıştır. Özel yetenek puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin takım çalışması, iletişim, girişimcilik, toplumsal etkinlikler ve uygulamalı çalışmaları içeren dersleri daha çok almaları, sosyal etkinliklere daha fazla katılmaları ve kendilerini gerçekleştirme noktasında daha fazla imkân bulmaları nedeniyle özgüvenleri daha yüksek, dolayısıyla da liderlik becerileri daha fazla gelişmiş olabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise, sözel puanı ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının, sayısal ve eşit ağırlık puanı ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilerden daha düşük olmasıdır. Bu bulgu, Ataş (2012) ile Ataş ve Ayık (2013)'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmanın bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Anılan çalışmalarda, sayısal puan ile alım yapan Orta Öğretim Fen ve Matematik alan öğretmenlikleri bölümlerindeki öğrencilerin; sözel puanı ile öğrenci alan Türkçe Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliklerinden daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Sözel puan ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilerin aldıkları derslerin içeriğinin görece olarak daha kolay, derse katılmadan da anlaşılma oranı daha yüksek, bölümün doğası gereği insan ilişkilerine, iletişime ve katılıma daha uygun olması, bu öğrenciler arasında bağlılık ve dayanışma sağlayabileceği için, yabancılaşma duygusunu azaltabilmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusu ise, özel yetenek puanı ile eğitim aldığı bölüme giriş yapan öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının, sözel ve eşit ağırlık puanı ile eğitim aldığı bölüme yerleşen öğrencilerin algılarından yüksek olmasıdır. Bu bulgu kısmen de olsa, Beden Eğitimi, Konservatuar ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirten Özsüer ve diğerleri (2011)'nin bulguları ile koşutluk göstermektedir. Özel yetenek sınavı ile eğitim aldığı bölüme giren öğrencilerin sahip olduğu yeteneklerin, üniversite öncesine ait bir temelini bulunması, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını artırabilir. Bu öğrenciler bizzat gördükleri ve belki de iletişime geçtikleri rakiplerini geride bırakarak eğitim aldıkları bölüme girdikleri için, başarı hazzını daha üst düzeyde yaşıyor ve bundan dolayı da kendilerini akademik olarak daha yeterli görüyor olabilirler.

#### **4.2.8. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Etkinliklere Uygulayıcı Olarak Katılma” Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Üniversite öğrencilerinin “etkinliklere uygulayıcı olarak katılma” değişkenine göre liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algılarının “Etkinliklere Uygulayıcı Olarak Katılma” Değişkeni Açısından Dağılımı*

Ölçek	Etkinliğe Katılma	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Öğrenci Liderliği</b>	Katılmadım	386	111.31	13.48
	1 Etk. Katıldım	192	114.20	13.95
	2 Etk. Katıldım	144	115.86	12.36
	3 ve daha fazla Etk. Katıldım	241	119.08	13.99
<b>Okula Yabancılaşma</b>	Katılmadım	386	55.63	11.64
	1 Etk. Katıldım	192	55.06	11.87
	2 Etk. Katıldım	144	56.90	11.50
	3 ve daha fazla Etk. Katıldım	241	53.78	12.43
<b>Akademik Özyeterlik</b>	Katılmadım	386	97.15	17.90
	1 Etk. Katıldım	192	102.25	18.51
	2 Etk. Katıldım	144	107.24	18.23
	3 ve daha fazla Etk. Katıldım	241	108.23	18.46

Tablo22’ye göre, hiçbir etkinliğe uygulayıcı olarak katılmayanların öğrenci liderliği ( $\bar{X} = 111.31$ ) ve akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 97.15$ ) algıları en düşük düzeydedir. 3 veya daha fazla etkinlik türüne uygulayıcı olarak katılan öğrencilerin ( $\bar{X} = 53.78$ ) okula yabancılaşma algıları en düşüktür. Diğer yandan, 3 veya daha fazla etkinlik türüne uygulayıcı olarak katılan öğrencilerin hem liderlik ( $\bar{X} = 119.08$ ) ve hem de akademik özyeterlik ( $\bar{X} = 108.23$ ) algıları en yüksek iken; 2 farklı etkinlik türüne uygulayıcı olarak katılan öğrencilerin ( $\bar{X} = 56.90$ ) okula yabancılaşma düzeyleri en yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının “etkinliklere uygulayıcı olarak katılma” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

*Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Okula Yabancılaşma ve Akademik Özyeterlik Algularının “Etkinliklere Uygulayıcı Olarak Katılma” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Liderliği	Gruplararası	9268.751	3	3089.584	16.84	.000*	1-3; 1-4; 2-4
	Gruplariçi	175941.249	959	183.463			
	Toplam	185210.000	962				
Okula Yabancılaşma	Gruplararası	973.389	3	324.463	2.30	.075	-
	Gruplariçi	135048.526	959	140.822			
	Toplam	136021.915	962				
Akademik Özyeterlik	Gruplararası	22180.844	3	7393.615	22.29	.000*	1-2; 1-3; 1-4; 2-4
	Gruplariçi	318134.927	959	331.736			
	Toplam	340315.771	962				

Tablo 23’e göre, üniversite öğrencilerinin liderlik [ $F(3, 959)=16.840, p<.05$ ] ve akademik özyeterlik [ $F(3, 959)=22.288, p<.05$ ] algıları “etkinliklere uygulayıcı olarak katılma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşma [ $F(3, 959)=2.304, p>.05$ ] algıları ise bu değişkene göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. “Etkinliklere uygulayıcı olarak katılma” değişkenine göre meydana gelen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

- 3 veya daha fazla etkinlik türüne uygulayıcı olarak katılan öğrenciler ( $\bar{X} = 119.08$ ), hiçbir etkinliğe katılmayan ( $\bar{X} = 111.31$ ) ve 1 etkinlik türüne uygulayıcı olarak katılan ( $\bar{X} = 114.20$ ) öğrencilere kıyasla, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla liderlik becerilerine sahip olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca 2 farklı etkinlik türüne uygulayıcı olarak katılan ( $\bar{X} = 115.86$ ) öğrencilerin liderlik rollerine ilişkin algıları, hiçbir etkinliğe uygulayıcı olarak katılmayanlardan ( $\bar{X} = 111.31$ ) daha yüksektir.
- 3 veya daha fazla etkinlik türüne ( $\bar{X} = 108.23$ ) uygulayıcı olarak katılan öğrenciler, hiçbir etkinliğe katılmayan ( $\bar{X} = 97.15$ ) ve 1 farklı etkinlik

türüne ( $\bar{X}=102.25$ ) uygulayıcı olarak katılan öğrencilere kıyasla, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek akademik özyeterlik algısına sahiptirler. Ayrıca, hiçbir etkinliğe uygulayıcı olarak katılmayan öğrenciler ( $\bar{X}=97.15$ ), 1 etkinlik türüne ( $\bar{X}=102.25$ ) ve 2 etkinlik türüne ( $\bar{X}=107.24$ ) uygulayıcı olarak katılan öğrencilere kıyasla, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük akademik özyeterlik algısına sahiptirler.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler etkinliklere uygulayıcı olarak katıldıkça liderlik becerileri artmaktadır. Bu bulgu; Cansoy (2015)'un lise öğrencileri, Dugan ve Komives (2007; 2010), Knight ve Novoselich (2017), Lin (2003) ve Dugan (2006b)'ın üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmaların sonuçları ile koşutluk göstermektedir. Üniversite ortamında öğrenciler etkinliklere uygulayıcı olarak katılım gösterdikçe takım çalışması, iletişim ve girişimcilik gibi liderlik becerileri gelişebilir. Astin (1999)'in katılım kuramı ile de desteklenen bu bulgu, etkinliklere katılmanın öğrencinin var olan liderlik potansiyelinin farkına varmasına ve özgüven duymasına etki ederek, onun liderlik algısını güçlendirebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrencilerin etkinliklere uygulayıcı olarak katılma sayısı arttıkça akademik özyeterlik algılarının da artmasıdır. Etkinliklere katılan öğrencinin başarı duygusunu tatması ve bu durumdan haz alması özyeterlik algısını artırabilir. Bandura (1977)'ya göre fizyolojik veya duygusal doyum, bireyin özyeterlik ve dolayısıyla da akademik özyeterlik algısını güçlendirebilir. Ayrıca, öğrencilerin özgüven ve özsaygı düzeyleri artabileceğinden, başarılı olacıklarına ilişkin inançları da giderek pekişebilir. Takım çalışması durumunda herkes birbirini pozitif anlamda güdüleyip, başarıya odaklandığı için, arkadaşlarının sözel iknası yoluyla da öğrencilerin akademik özyeterlik algıları artış gösterebilir.

#### **4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkide öğrenci liderliğinin aracılık rolü var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin yanıtlanması için tüm değişkenlerin birbiri ile doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin ortaya konulması gerektiğinden, değişkenler arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) oluşturulmuştur. YEM beş temel adımdan

oluşmaktadır: Model Belirleme, Model Tanımlama, Model Tahmini, Model Testi ve Uyum Ölçütleri ve Model Modifikasyonu (Bayram, 2010).

#### 4.3.1. Model Belirleme

Araştırma kapsamında ele alınacak modelin belirlenmesi aşamasında, örtük yapılar olan öğrenci liderliği, okula yabancılaşma ve akademik özyeterliği betimleyen faktör ve değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında 3 örtük (öğrenci liderliği, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik) ve 13 gözlenen (iletişim, girişimcilik, yönlendiricilik, toplumsal etkinlik, karar verme, teknoloji ve yenilik, güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık, sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler) değişken bulunmaktadır. Araştırmada ele alınan modelde bulunan bütün örtük ve gözlenen değişkenlerin sayıları Tablo 24’te sunulmuştur.

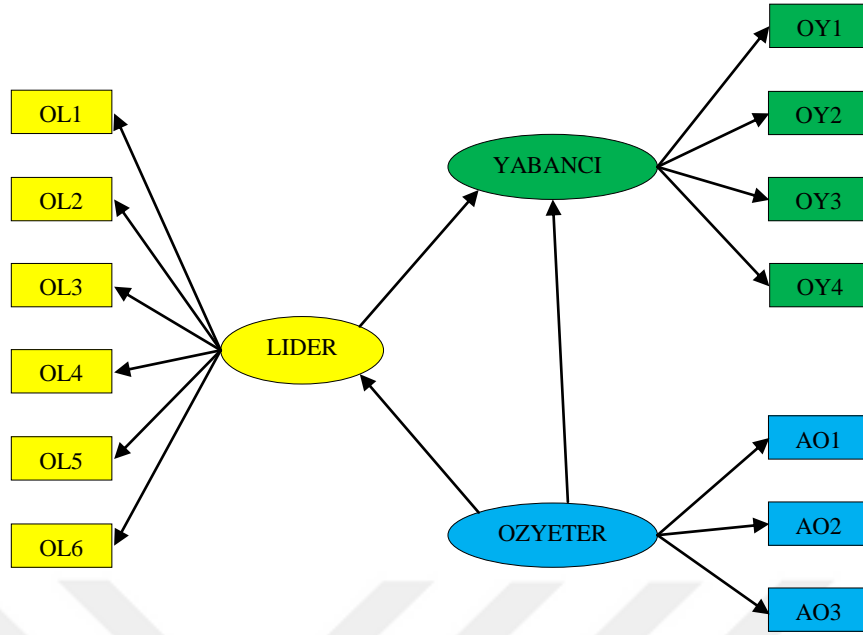
Tablo 24

*Modelde Yer Alan Örtük Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlerin Sayı ve İsimleri*

<b>Örtük Değişkenler</b>	<b>Gözlenen Değişken Sayısı</b>	<b>Gözlenen Değişkenler</b>
<b>Öğrenci Liderliği</b>	6	İletişim (OL1)
		Girişimcilik (OL2)
		Yönlendiricilik (OL3)
		Toplumsal etkinlik (OL4)
		Karar verme (OL5)
		Teknoloji ve yenilik (OL6)
<b>Okula Yabancılaşma</b>	4	Güçsüzlük (OY1)
		Kuralsızlık (OY2)
		Soyutlanmışlık (OY3)
		Anlamsızlık (OY4)
<b>Akademik Özyeterlik</b>	3	Sosyal statü (AO1)
		Bilişsel uygulamalar (AO2)
		Teknik beceriler (AO3)

Tablo 24’te de görüldüğü gibi üç değişkenli bir model oluşturulmuştur. Modelde akademik özyeterlik araştırmanın bağımsız değişkenini, öğrenci liderliği aracı değişkenini ve okula yabancılaşma da bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Test edilecek model Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Araştırmanın Yapısal Modeli

Araştırma kapsamında ele alınan örtük değişkenler elips şekli ve gözlenen değişkenler de dikdörtgen şekli ile gösterilmiştir. Araştırma modeli incelendiğinde, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının okula yabancılaşma düzeylerini doğrudan; öğrenci liderliğinin okula yabancılaşma algısını doğrudan; akademik özyeterlik algısının öğrenci liderlik düzeylerini doğrudan ve öğrenci liderliği aracılığı ile akademik özyeterlik düzeylerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkilemesi beklenmiştir.

#### 4.3.2. Model Tanımlama

Modelin tanımlanması aşamasında, modelde yer alan örtük değişkenlere ait betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

*Örtük Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile İkili Korelasyonları*

	$\bar{X}$	Ss	Öğrenci Liderliği	Okula Yabancılaşma
<b>Akademik Özyeterlik</b>	3.817	13.86	.564**	-.254**
<b>Öğrenci Liderliği</b>	2.762	11.89	1	-.210**
<b>Okula Yabancılaşma</b>	3.104	18.81		1

\*\* p<.01

Tablo 25’teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik özyeterlik ve öğrenci liderliği algıları arasında düşük düzeyde ve



negatif yönlü; akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği düzeyleri arasında da orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Çalışmanın örtük değişkenleri olan okula yabancılaşma, liderlik ve akademik özyeterlik arasında olan ilişkilerin yanı sıra, bu örtük değişkenleri oluşturan gözlenen değişkenler arasındaki ikili korelasyon ve betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) Tablo 26'da sunulmuştur.



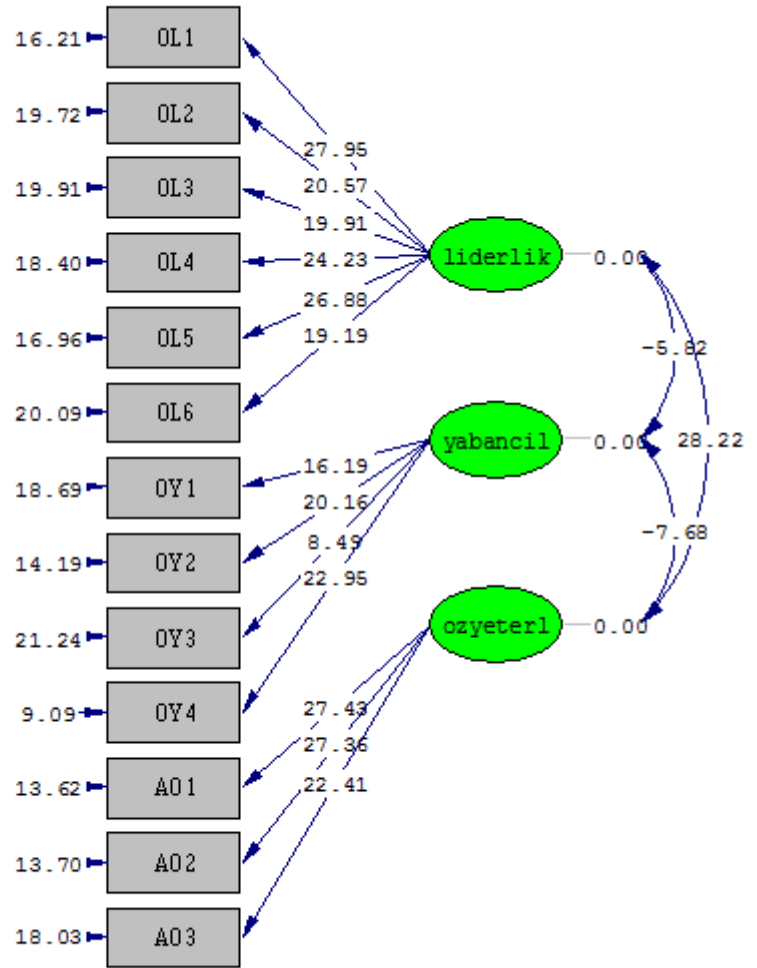
Tablo 26

*Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları*

	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
İletişim	3.65	4.51	1	.433**	.441**	.613**	.585**	.514**	-.153**	-.085**	-.074**	-.145**	.589**	.425**	.383**
Girişimcilik	4.13	3.84	.433**	1	.466**	.452**	.613**	.282**	-.170**	-.136**	-.207**	-.122**	.246**	.314**	.183**
Yönlendiricilik	3.96	2.54	.441**	.466**	1	.387**	.515**	.359**	-.263**	-.165**	-.035	-.215**	.288**	.437**	.277**
Toplumsal etkinlik	3.58	2.53	.613**	.452**	.387**	1	.535**	.413**	-.184**	-.060	-.055	-.122**	.450**	.350**	.321**
Karar verme	4.00	2.30	.585**	.613**	.515**	.535**	1	.454**	-.176**	-.051	-.103**	-.084**	.378**	.355**	.252**
Teknoloji ve Yenilik	3.48	2.71	.514**	.282**	.359**	.413**	.454**	1	-.018	.056	-.007	-.004	.399**	.334**	.413**
Güçsüzlük	2.59	4.70	-.153**	-.170**	-.263**	-.184**	-.176**	-.018	1	.377**	.189**	.434**	-.173**	-.269**	-.145**
Kuralsızlık	2.91	4.27	-.085**	-.136**	-.165**	-.060	-.051	.056	.377**	1	.211**	.566**	-.087**	-.198**	-.054
Soyutlanmışlık	2.67	4.12	-.074**	-.207**	-.035	-.055	-.103**	-.007	.189**	.211**	1	.237**	-.065**	-.085**	-.020
Anlamsızlık	2.95	3.72	-.145**	-.122**	-.215**	-.122**	-.084**	-.004	.434**	.566**	.237**	1	-.151**	-.245**	-.101**
Sosyal statü	3.00	6.87	.589**	.246**	.288**	.450**	.378**	.399**	-.173**	-.087**	-.065**	-.151**	1	.635**	.553**
Bilişsel uygulamalar	3.21	11.41	.425**	.314**	.437**	.350**	.355**	.334**	-.269**	-.198**	-.085**	-.245**	.635**	1	.574**
Teknik beceriler	2.85	3.21	.383**	.183**	.277**	.321**	.252**	.413**	-.145**	-.054	-.020	-.101**	.553**	.574**	1

\*\* p&lt;.01

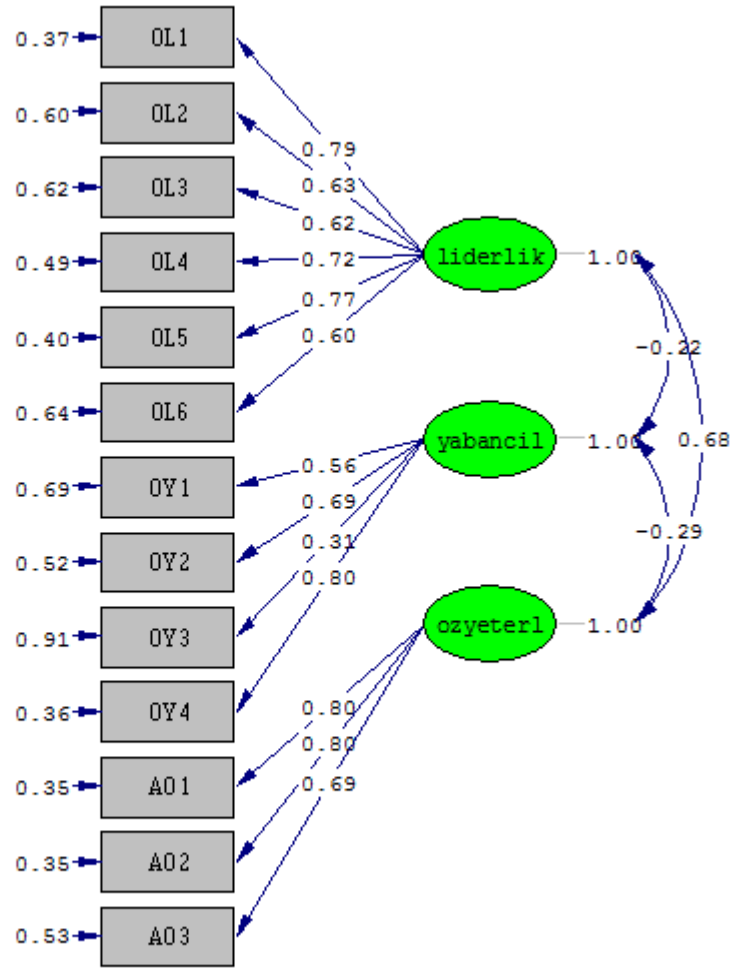
Tablo 26'daki bulgular incelendiğinde, hemen hemen bütün gözlenen değişkenler arasında düşük ya da orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki bütün ilişkiler serbest bırakılarak ölçme modeli test edilmiştir. Ölçme modeline ilişkin path diyagramı ve t-değerleri Şekil 8'de sunulmuştur.



Chi-Square=662.16, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.100

Şekil 8. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı "t-değerleri"

Şekil 8'deki bulgular incelendiğinde, ölçme modeline ait t-değerlerinin 8.49 ile 27.95 arasında değiştiği ve elde edilen bütün t-değerlerinin 2.58'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle bütün t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ölçüm modeline ait path diyagramı, standart değerler ve hata varyansları Şekil 9'da sunulmuştur.



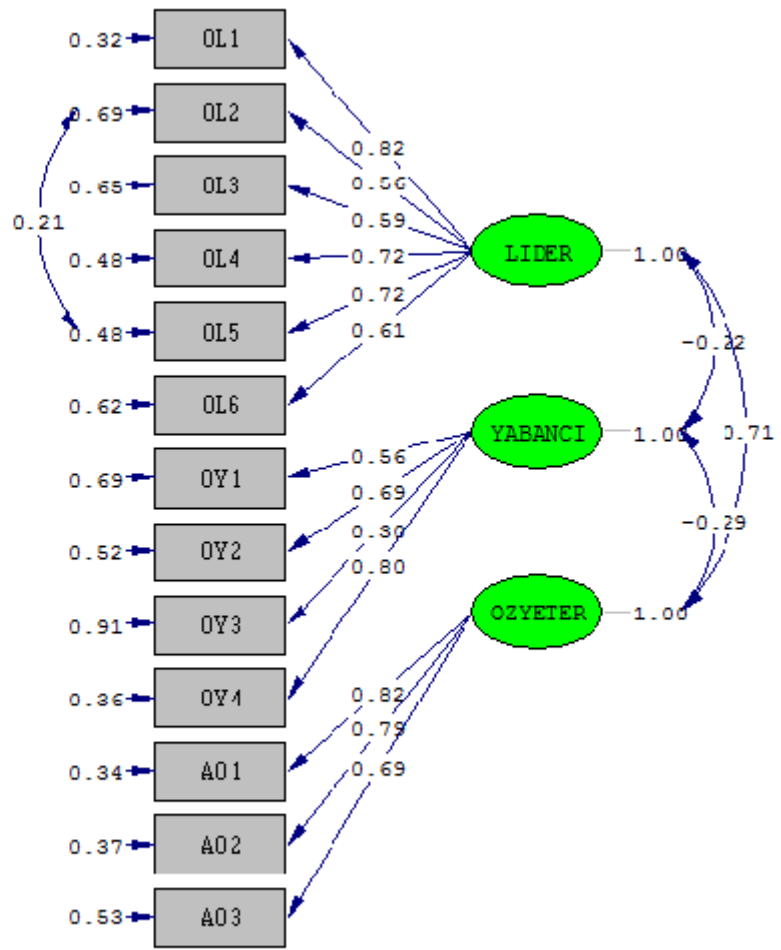
Chi-Square=662.16, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.100

Şekil 9. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı “Standardize Edilmiş Sonuçlar”

Şekil 9’a göre ölçüm modeline ait bütün faktör yüklerinin .30’un üzerinde olduğu ve sadece bir alt boyut (OY3-Soyutlanmışlık) haricinde bütün alt boyutların hata varyanslarının istenilen ölçüde olduğu söylenebilir. Ancak bahsi geçen alt boyut için t-değeri manidar olduğu için, model içinde kalması uygun görülmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu alt boyut haricindeki bütün alt boyutlarda faktör yükleri .56 ile .80 arasında değişmekte ve en yüksek hata varyansı da .69’dur.

Bütün t-değerleri ve faktör yükleri istenilen düzeyde olsa da modifikasyon uyarıları incelendiğinde öğrenci liderliğinin ikinci (OL2) ve beşinci (OL5) alt boyutları arasında yapılacak olan modifikasyonun  $\chi^2$  değerini %15 civarında azaltacağı görülmüştür. Aynı ölçeğin farklı iki alt boyutu olması sebebiyle yapılacak olan modifikasyon teorik olarak bir problem teşkil etmemektedir. Ayrıca alt boyutlardaki maddeler birer birer incelendiğinde, ikinci alt boyutta yer alan “En uygun kararı

verebilmek için alternatif seçenekleri dikkate alırım” maddesi ile beşinci alt boyutta yer alan “Daha uygun bir seçenek sunulduğunda, kendi kararında ısrar etmem” maddesi birbiri ile benzemektedir. Ayrıca ikinci alt boyutta yer alan “Grup çalışmalarında arkadaşlarımla motivasyonunu artırırım” maddesi ile beşinci alt boyutta yer alan “Yapılacak etkinlikler ile ilgili görüşlerim, arkadaşlarımla tarafından dikkate alınır” maddesi kısmen de olsa benzerlik göstermektedir. Bu sebeplerden dolayı iki alt boyut arasında modifikasyon yapılması uygun görülmüştür. Bu uyarıdan hareketle OL2 ve OL5 hata varyansları birleştirilmiş ve elde edilen standardize edilmiş sonuçlar Şekil 10’da sunulmuştur.



Chi-Square=526.04, df=61, P-value=0.00000, RMSEA=0.089

Şekil 10. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı “Standardize Edilmiş Sonuçlar”

Şekil 10’daki bulgulardan hareketle, bütün alt boyutların faktör yük değerlerinin .30’dan büyük olduğu ve t değerlerinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

*Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	8.62	Uyum yok
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	0.06	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.08	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.95	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	0.93	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	İyi Uyum

Tablo 27'deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin büyük çoğunluğunun iyi ve mükemmel uyuma işaret ettiği söylenebilir. Sadece  $\chi^2/sd$  uyum iyiliği değeri istenilen aralığın dışındadır. Bunun sebebi de  $\chi^2$  değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda  $\chi^2$  değerinin çok yüksek çıkmasıdır (Şimşek, 2007). Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Modelin uyumlu olup olmadığını belirlerken kullanılacak bir diğer parametre de ölçüm modelinin gözlenen değişkenler tarafından ne düzeyde temsil edildiğinin belirlenmesidir. Çoklu korelasyon katsayı değerleri ( $R^2$  değerleri) modele dahil edilen gözlenen değişkenlerin açıkladıkları varyansı vermekte ve etki büyüklüğü olarak da ele alınmaktadır. Ölçüm modeline ilişkin çoklu korelasyon katsayıları ve t değerleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28'deki bulgular incelendiğinde okula yabancılaşma ölçeğinin soyutlanmışlık alt boyutu haricindeki bütün alt boyutlarda, açıklanan varyans oranlarının yeterince yüksek oldukları ve t değerlerinin hepsinin de anlamlı oldukları görülmektedir.  $R^2$  değeri .31 ile .68 arasında değerler alırken t değerleri de 8.47 ile 29.25 arasında değerler almaktadır.

Tablo 28

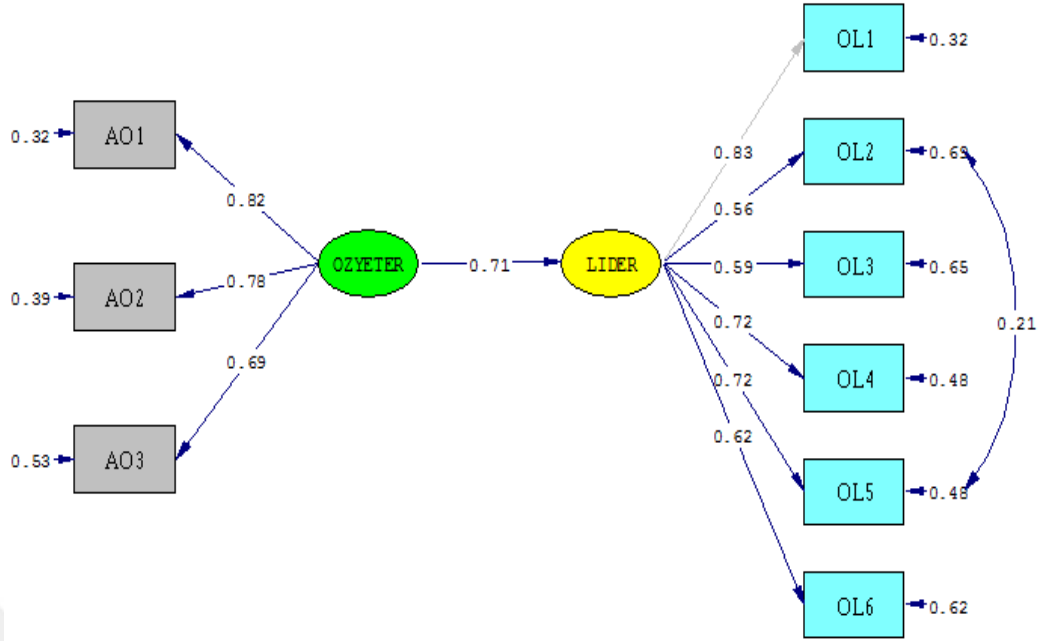
*Ölçüm Modeli Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Standardize Edilmiş Sonuçlar</b>	<b>t-değeri</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
<b>ÖĞRENCİ LİDERLİĞİ</b>			
İletişim	.82	29.25	.68
Girişimcilik	.56	17.49	.31
Yönlendiricilik	.59	18.97	.35
Toplumsal etkinlik	.72	24.33	.52
Karar verme	.72	24.42	.52
Teknoloji ve yenilik	.61	19.73	.38
<b>OKULA YABANCILAŞMA</b>			
Güçsüzlük	.56	16.16	.31
Kuralsızlık	.69	20.13	.48
Soyutlanmışlık	.30	8.47	.09
Anlamsızlık	.80	22.94	.64
<b>AKADEMİK ÖZYETERLİK</b>			
Sosyal statü	.82	28.01	.66
Bilişsel uygulamalar	.79	26.98	.63
Teknik beceriler	.69	22.42	.47

**4.3.3. Model Tahmini**

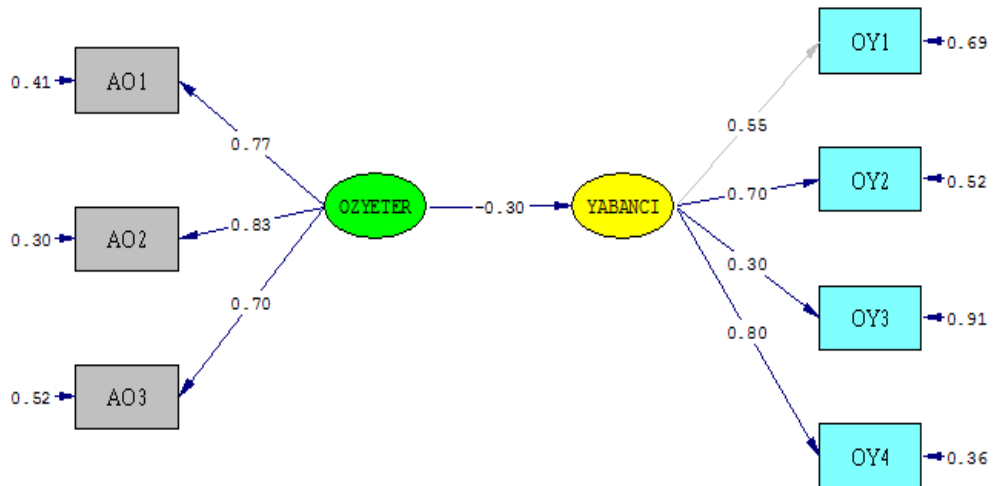
Bu aşamada toplanan verilerle model parametreleri arasındaki uyumu kestirebilmek için model uyum programlarından LISREL kullanılmıştır. Bu program vasıtasıyla üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Ele alınan modelde akademik özyeterlik bağımsız değişken, okula yabancılaşma bağımlı değişken ve öğrenci liderliği de aracı değişken olarak model kapsamında değerlendirilmiştir.

Ele alınan modelde ilk olarak modelin bağımsız değişkeni olan akademik özyeterlik ile aracı değişkeni olan öğrenci liderliği arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Akademik Özyeterlik ile Öğrenci Liderliği Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi

Şekil 11'e göre, akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesinin ikinci aşamasında, modelin bağımsız değişkeni olan akademik özyeterlik ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 12'de sunulmuştur.

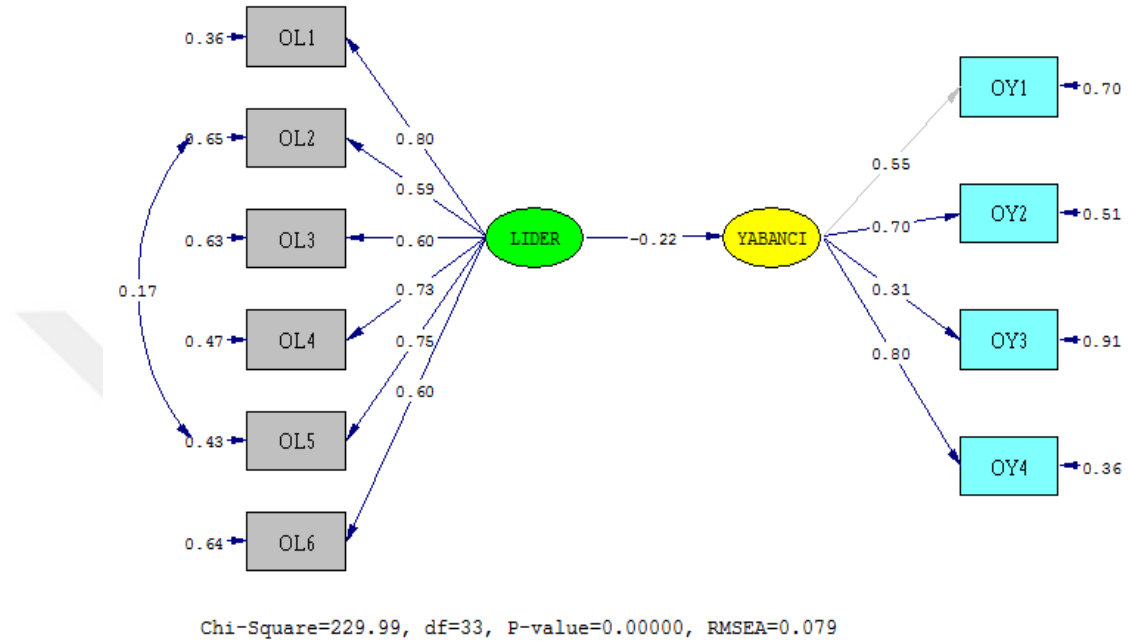


Chi-Square=50.64, df=13, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Şekil 12. Akademik Özyeterlik ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi



Şekil 12'ye göre, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, modelin aracı değişkeni olan öğrenci liderliği ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 13'te sunulmuştur.

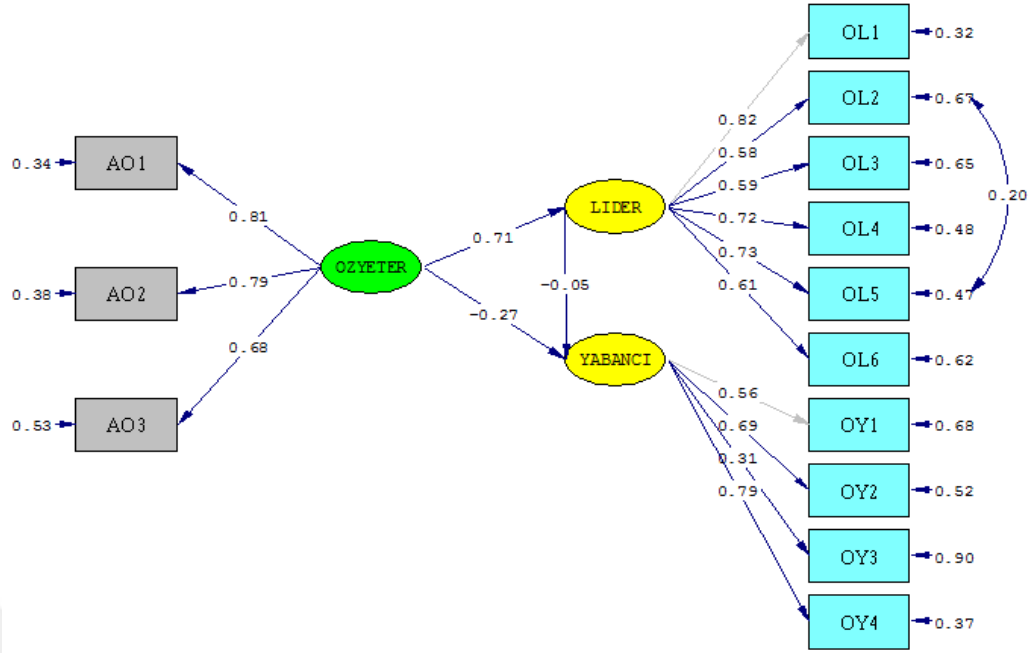


Şekil 13. Öğrenci Liderliği ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi

Şekil 13'e göre, öğrenci liderliği ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 3 değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş ve bu kapsamda ele alınan 3 gizil ve 13 gözlenen değişken yapısal eşitlik modellemesine dahil edilmiştir.

#### 4.3.4. Model Testi ve Uyum Ölçütleri

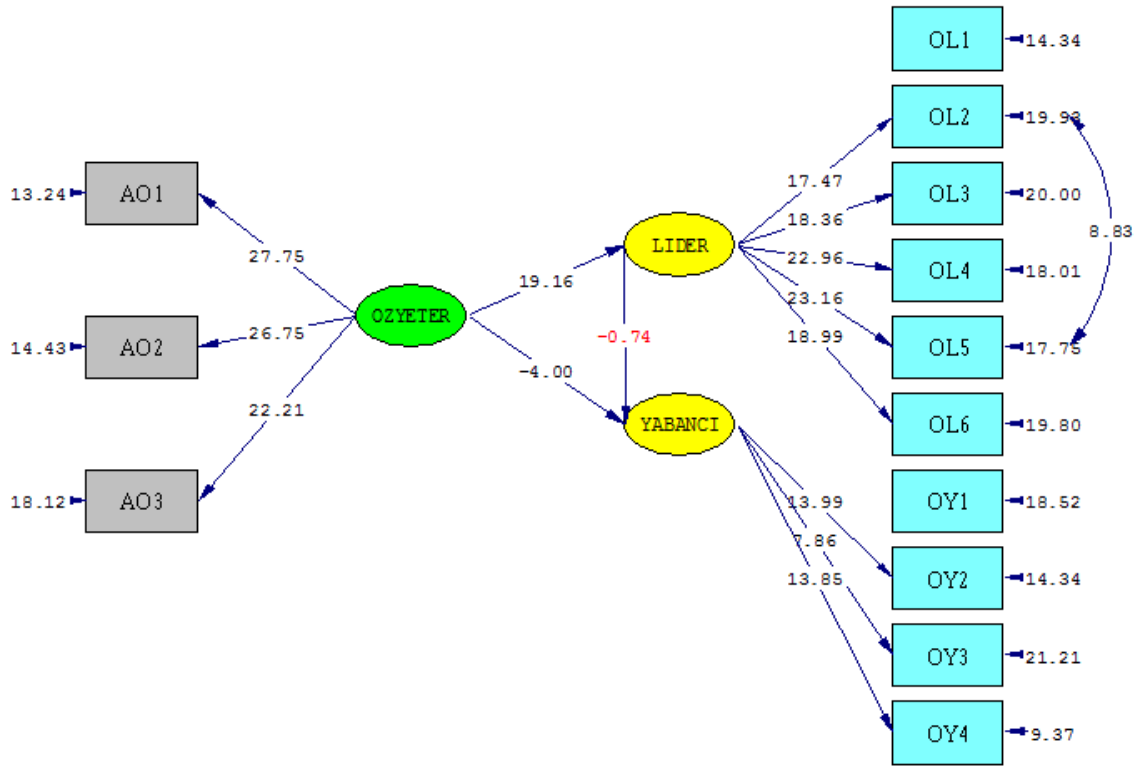
Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 14'te sunulmuştur.



Chi-Square=534.38, df=61, P-value=0.00000, RMSEA=0.090

Şekil 14. Yapısal Eşitlik Modellemesine ait Path Diyagramı “Standardize Edilmiş Sonuçlar”

Şekil 14’e göre, gözlenen değişkenlerin .31 ile .82 arasındaki yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan yapısal eşitlik modellemesinde bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında öğrenci liderliği ile okula yabancılaşma arasında -.05; akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma arasında -.27 ve akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği arasında .71 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla t-değerleri Şekil 15’te incelenmiştir.



Chi-Square=534.38, df=61, P-value=0.00000, RMSEA=0.090

Şekil 15. Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı “t-değerleri”

Şekil 15’e göre, modeldeki t değerlerinden sadece bir tanesinin anlamsız, geri kalanlarının ise anlamlı olduğu görülmektedir. Şekil 15’e göre, liderlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu ( $t=-0.74$ ,  $p>.05$ ) tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 29’da incelenmiştir.

Tablo 29’a göre,  $\chi^2/sd$  dışındaki değerlerin iyi ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir.  $\chi^2/sd$  uyum değerinin büyük olması daha önce de belirtildiği gibi örnekleme dâhil edilen kişi sayısının fazla olması ile ilişkilidir. Bundan dolayı  $\chi^2/sd$  uyum değerinin büyük olması sorun teşkil etmemektedir. Fakat liderlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkinin faktör yükünün çok düşük ve t-değerinin anlamsız olmasından dolayı, oluşturulan model ret edilmiş ve modelde modifikasyon yapılmıştır.

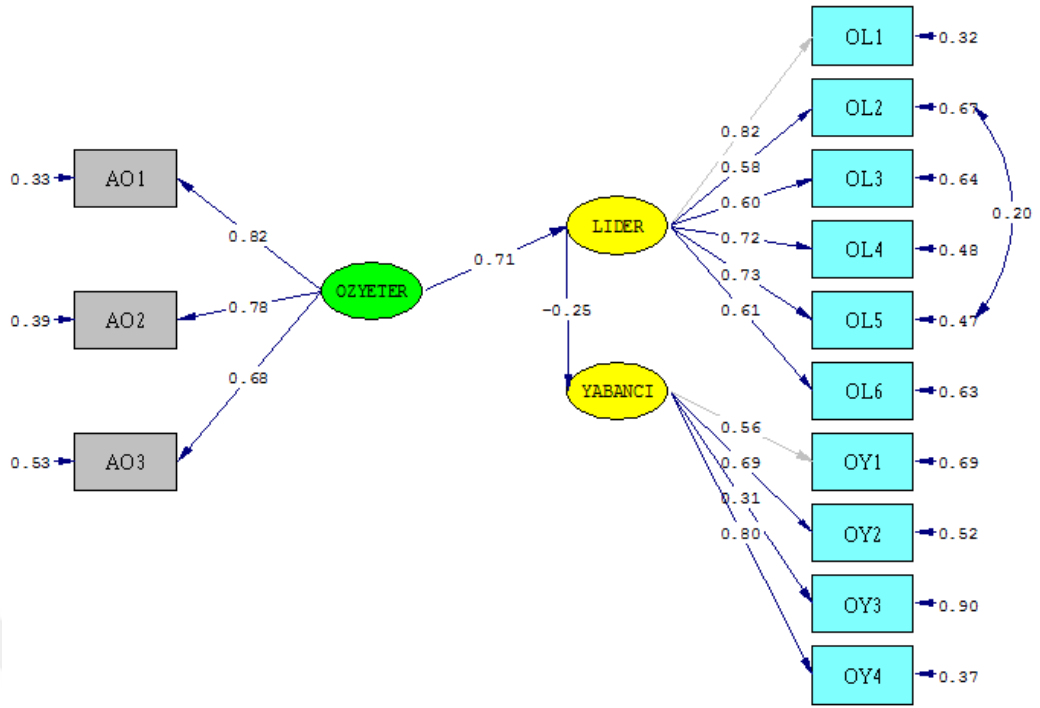
Tablo 29

*Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	8.76	Uyum yok
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	0.06	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.09	Kabul edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.94	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	0.93	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	İyi Uyum

**4.3.5. Model Modifikasyonu**

Oluşturulan modeldeki bütün değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı düzeyde olmamasından dolayı modelde düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın amacı öğrenci liderliğinin akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkideki aracılık rolünü tespit etmek olduğu için modelden, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma arasındaki ilişki kaldırılmıştır. Böylelikle öğrenci liderliğinin modeldeki görevi, kısmi aracılıktan tam aracılığa değişmiştir. Yapılan yapısal eşitlik modellemesi neticesinde elde edilen standardize edilmiş değerler Şekil 16'da sunulmuştur.

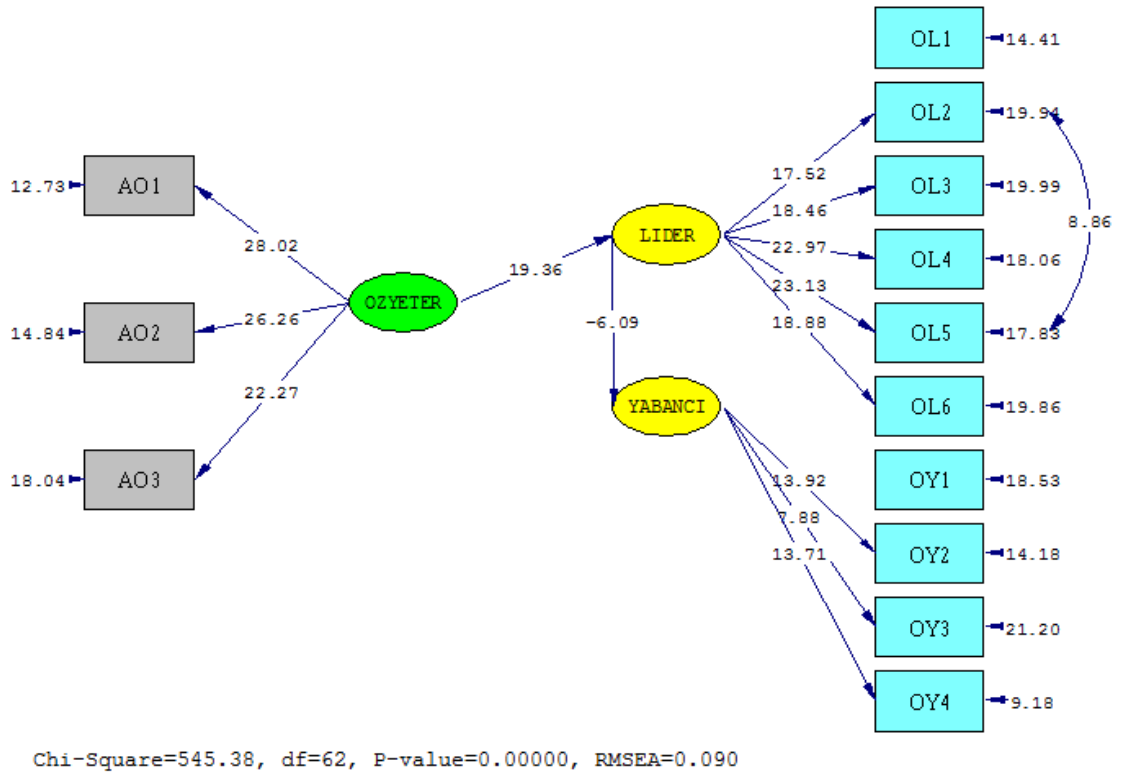


Chi-Square=545.38, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.090

Şekil 16. Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı “Standardize edilmiş Değerler”

Şekil 16’ya göre, gözlenen değişkenlerin faktör yük değerlerinin .31 ile .82 arasında farklılaştığı görülmektedir. Diğer yandan yapısal eşitlik modellemesinde bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında öğrenci liderliği ile okula yabancılaşma arasında -.25 ve akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği arasında .71 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir.

Örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla t-değerleri Şekil 17’de incelenmiştir.



Şekil 17. Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı “t-değerleri”

Şekil 17’ye göre, modeldeki t-değerlerinin -6.09 ile 28.02 arasında değiştiği ve hepsinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin uyum iyiliği değerleri ise Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

*Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	10.706	Uyum yok
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	0.06	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.10	Kabul edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.93	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	0.91	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.90	İyi Uyum

Tablo 30'a göre,  $\chi^2/sd$  dışındaki değerlerin büyük çoğunluğunun iyi ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir.  $\chi^2/sd$  uyum değerinin büyük olması daha önce de belirtildiği gibi örnekleme dâhil edilen kişi sayısının fazla olması ile ilişkilidir. Bundan dolayı  $\chi^2/sd$  uyum değerinin büyük olması sorun teşkil etmemektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrenci liderliği değişkeninin akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma arasında "tam aracı" değişken rolü oynadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, elde edilen sonuçlara göre akademik özyeterlik değişkeninin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinin tamamıyla öğrenci liderliği üzerinden sağlandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla oluşturulan teorik model doğrulanmıştır. Araştırma modeli için oluşturulan YEM sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

*Araştırma Modeli için Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları*

Faktörler	Standardize Edilmiş Değerler	Hata Varyansı	R <sup>2</sup>
OZYETER → LIDER	.71	.49	.51
LIDER → YABANCI	-.25	.94	.065
YABANCI = -0.18 * OZYETER		.97	.033

Tablo 31'e göre, akademik özyeterlik bağımsız değişkeni ile öğrenci liderliği aracı değişkeni arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (.71;  $p < .05$ ). Bu bulgudan hareketle, akademik özyeterlik algısındaki 100 puanlık artışın öğrenci liderliğinde 71 puanlık artışa veya bunun tersi olarak da akademik özyeterlik algısındaki 100 puanlık azalışın öğrenci liderliğinde 71 puanlık azalışa sebep olacağı ileri sürülebilir. Çalışmanın bağımsız değişkeni olan akademik özyeterlik algısının, aracı değişken olan öğrenci liderliğini %51 düzeyinde açıkladığı ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan araştırmanın aracı değişkeni olan öğrenci liderliği ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında -.25 düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğrenci liderliğindeki 100 puanlık artış, öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinde 25 puanlık bir azalmaya veya tam tersi duruma işaret etmektedir. Son olarak araştırmanın bağımsız değişkeni olan akademik özyeterlik ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında öğrenci liderliği aracılığı ile -.18 düzeyinde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrenci liderliği aracı değişkeninin dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için Sobel testi kullanılmıştır. Bu kapsamda akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği ve öğrenci liderliği ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişkilerin standart hata puanlarının ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarının hesaplanması gerekmektedir. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

*Akademik Özyeterlik ile Öğrenci Liderliği ve Öğrenci Liderliği ile Okula Yabancılaşma Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

	Uns. $\beta$	$\beta$	Sh	t	p
OZYETER→LIDER (a)	.416	.564	.020	21.186	.000*
LIDER→YABANCI (b)	-.180	-.210	.027	-6.669	.000*

\* $p < .05$ ; Uns.  $\beta$  = Standardize Edilmemiş  $\beta$  değeri; Sh = Standart Hata

$R^2_{(a)} = .318$ ;  $R^2_{(b)} = .044$ ;  $F_{(a)} = 448.836$ ;  $F_{(b)} = 44.474$ ;  $p_{(a)} < .05$ ;  $p_{(b)} < .05$

Tablo 32'ye göre akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki öğrenci liderliğinin aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel  $(z) = -2.604$ ; Sh = .01;  $p = .009 < .05$ ).



Yapısal Eşitlik modellemesi sonucunda elde edilen bulguları öz olarak vurgulamak gerekirse, akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği arasında yüksek ve pozitif yönlü; öğrenci liderliği ile okula yabancılaşma arasında düşük ve negatif yönlü; akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma arasında ise orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci liderliği, akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma arasında tam aracılık rolü oynamaktadır. Belirtilen bu bulguların her biri üzerinde aşağıda ayrıntılı olarak durulmaktadır.

Akademik özyeterlik ile öğrenci liderliği arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, Kouzes ve Posner (2012)'ın Liderlik Mücadelesi Modelindeki amacı başarmaya yönelik vurgusu ile Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007)'ın yüksek özyeterlik algısına sahip bireylerin zorluklarla mücadele edeceği, yüksek hedefler koyacağı ve bu hedefleri başarabileceği inancı ile hareket edeceği önermeleri doğrultusunda beklenen bir durumdur. Çünkü sahip olunan özyeterlik ve buna bağlı olarak duyumsanan özgüven algısı; liderlerin, izleyenlerini etkilemekte, ilham vermekte, motive etmekte ve gruptaki kişileri belirli bir amaca yönlendirmekte kullandıkları en önemli araçlardan birisidir (Hollenbeck ve Hall, 2004).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ele edilen bulgulara göre, öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmazken; daha önce bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, GANO, fakülteye giriş puan türü ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Yani öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları birbiri ile benzer şekilde artmakta ya da azalmaktadır.

Öğrencilerin daha önce bir işte çalışması veya liderlik görevi yapması, sınıf düzeyi arttıkça liderlik ve akademik özyeterlik algılarının yükselmesi ve özel yetenek puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, ikinci alt problemde de açıklandığı gibi, temel olarak öğrencilerin etkinliklere katılım göstermesi ile ilişkilidir. Yani bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyinin yükselmesi ve özel yetenek puanı ile üniversiteye girme vb. durumlar, öğrencilerin etkinliklere katılımını arttırmakta ve sonuçta onların, liderlik ve akademik özyeterlik algılarını yükseltmektedir. Buradan hareketle; öğrencilerin akademik özyeterlik ve liderlik algıları arasında yüksek düzeyde korelasyon olması; kendine güvenen ve yeterliklerine inanan öğrencilerin iletişim, girişimcilik, takım

çalışması, problem çözme vb. liderlik becerilerine daha fazla sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü özyeterliği yüksek olan öğrenciler, etkinliklere katılma noktasında daha atılgan davranışlar sergileyerek, Astin (1999)'in vurguladığı gibi, etkinliklere aktif katılım gösterdikçe, liderlik becerileri artabilir. Yüksek özyeterlik algısına sahip olmak, bireyin katıldığı etkinlikten daha fazla yararlanmasını sağladığı gibi, ilerleyen zamanlarda benzeri etkinliklere katılma isteğini de arttırabilir (Bandura, 1993). Ayrıca öğrencilerin özyeterlik düzeyleri onların, bir etkinlik veya organizasyon içerisinde bulunup bulunmamasını ve liderlik pozisyonunda görev alıp almayacağını, yani kısacası üniversite içerisindeki katılımını direkt olarak etkileyen faktörlerden biridir (Stage, 1996).

Diğer taraftan, öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları arasındaki doğrusal ilişkinin bir başka göstergesi de, öğrencilerin GANO'su yükseldikçe liderlik ve akademik özyeterlik algılarının artmasıdır. Bu durum öğrencilerin özyeterlik algısının onların güdülenme düzeyini ve dolayısıyla liderlik algılarını etkilemesi ile gerçekleşebilir. Çünkü sahip olunan özyeterlik algısının, kişilerin güdülenme düzeyini düşürme veya yükseltme etkisi bulunmaktadır (Bandura, 1993; Stage, 1996). Bu etkinin önemi, özellikle üniversite öğrencileri için daha belirleyicidir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Ayrıca, öğrencilerin özyeterlik algısı onların, zorluklarla başa çıkma davranışını da etkilemektedir (Stage, 1996). Dolayısıyla, liderlik özelliklerine sahip öğrencilerin çeşitli zorluklar karşısında yılgınlık göstermemesi beklenir.

Üçüncü alt problemin yanıtlanması için yapılan YEM analiziyle ortaya çıkan bir başka bulgu, öğrenci liderliği ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin bulunmasıdır. Öğrenci liderliği kavramı, post-endüstriyel paradigmaya dayalı olarak geliştirilmiş ve liderlik; süreç odaklı, ilişkiyel, dönüşümcü ve hiyerarşik yapısı olmayan bir olgu olarak betimlenmiştir (Komives ve diğerleri, 2013). Bu özellikleri ile dikkate alındığında öğrenci liderliğinin, dönüşümcü liderlik anlayışının bir uygulaması olduğu söylenebilir. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini yapabileceklerinden daha fazlasını yapmaya güdüleme yeteneğine sahiptirler (Bass ve Avolio, 1990). Fakat izleyenleri, kapasitelerinin üzerindeki durumlara karşı güdülemeye çalışmak, onların yabancılaşmalarına da sebep olabilmektedir. Çünkü zorluklara karşı mücadele etme gibi yeterlikleri sınırlı olan izleyenler, kendilerinden beklenen davranışları sergilemekte zorlanarak yabancılaşma yaşayabilirler. Tersisi durumda ise

bireylerin yaptıkları işe karşı güdülenme düzeyleri artacağından yabancılaşma algıları azalabilir. Dolayısıyla, bireylerin yabancılaşmaları zorluklarla mücadele etme gibi liderlik becerileri ile ilişkili olabilir ama bu durumu başka unsurlar da etkileyebilir. Ayrıca dönüşümcü liderlik ve yabancılaşma, bireyin iş ortamında sahip olduğu özerklik, kontrol ve güç ile de doğrudan ilişkilidir (Sarros ve diğerleri, 2002). Vurgulanan nedenlerden dolayı, iki değişken arasındaki ilişkinin düşük çıkması, olabilecek bir durumdur. Buradan hareketle Erzincan Üniversitesi'ndeki öğrencilerin kendilerini okul içinde yeterince özerk hissetmediği, karar verme sürecinde etkin rol almadığı ve gücünün az olduğu sonucu da çıkarılabilir. Eğer öğrenciler bu imkânlarla sahip olsalardı, okula yabancılaşma ile liderlik arasında daha yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı beklenebilirdi.

Araştırma kapsamında incelenen kişisel değişkenler dikkate alındığında; cinsiyet ve fakülte değişkenine göre öğrencilerin liderlik düzeyleri farklılaşmazken, okula yabancılaşma algıları farklılaşmaktadır. Diğer yandan daha önce liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre öğrencilerin liderlik algıları farklılaşırken; okula yabancılaşma düzeyleri farklılaşmamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin liderlik ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir. Fakat daha önce bir işte çalışma değişkenine göre öğrencilerin hem liderlik hem de okula yabancılaşma algıları çalışanlar lehine farklılaşmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin liderlik ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin etkisinin azalmasına neden olabilir. Çünkü yabancılaşma daha çok bireysel deneyimlerle ilgilidir ve daha önce bir işte çalışma, öğrencilerin hayata bakışında ciddi farklılıklar oluşturabilecek bir deneyim kazanmasına katkı sağlayabilir.

Alanyazın incelendiğinde, dönüşümcü liderlik davranışları sergilendiğinde bireylerin yabancılaşma düzeylerinin azaldığını belirleyen ve bu çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalar görülmektedir (Babadağ ve İşcan, 2017; Boerner, 1998; Hossein ve Mahboobeh, 2015; Hosseinzadeh ve diğerleri, 2014; Sarros ve diğerleri, 2002). Bu çalışmalar, farklı meslek kolları ve farklı ülkelerde gerçekleştirilse de dönüşümcü liderlik uygulamalarının yabancılaşma düzeyini azalttığı görülmüştür. Benzer biçimde, Banai ve Reisel (2007)'in Küba, Almanya, Macaristan, İsrail, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1933 çalışan ile gerçekleştirdikleri çalışmanın

sonuçlarına göre, destekleyici liderlik davranışları ile karşılaşan bireylerin yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.

Üçüncü alt problemin diğer bir bulgusu ise, akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma arasındaki negatif yönlü ve orta düzey ilişkidir. Bireylerin özyeterlik algıları, kendilerine verilen bir görev karşısında sarf edeceği çabayı ve devam etme gücünü etkileme potansiyeline sahiptir (Staples, Hlland ve Higgins, 1998). Dolayısıyla, özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin daha az yabancılaşma yaşaması olasıdır. Diğer taraftan özyeterliği yüksek olan bireylerin hayatlarında genellikle başarılı deneyimler bulunmaktadır. Bu tarz kişiler çoğunlukla karşılaştıkları zorlu iş ya da görevlerin üstesinden gelmek için çaba sarf ederken (Sarros ve diğerleri, 2002); özyeterliği düşük olanlar işi bırakmayı tercih edebilirler (Staples ve diğerleri, 1998). Bundan dolayı bireylerin özyeterlik algıları ile yabancılaşmaları ilişkili olabilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında incelenen kişisel değişkenler dikkate alındığında; cinsiyet ve fakülte değişkenine göre öğrencilerin akademik özyeterlik algıları farklılaşmazken, okula yabancılaşma algıları farklılaşmaktadır. Diğer yandan “liderlik görevi yapma”, “sınıf düzeyi” ve “etkinliklere uygulayıcı olarak katılma” değişkenlerine göre öğrencilerin akademik özyeterlik algıları farklılaşırken; okula yabancılaşma algıları farklılaşmamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Fakat “daha önce bir işte çalışma” değişkenine göre öğrencilerin hem akademik özyeterlik hem de okula yabancılaşma algıları çalışanlar lehine farklılaşmaktadır. Bu bulgu; diğer kişisel değişkenler (cinsiyet, fakülte, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, etkinliklere uygulayıcı olarak katılma) açısından negatif yönlü olan akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma ilişkisinin, yönünü değiştirmezken etkisinin azalmasına neden olabilir. Çünkü yabancılaşma daha çok bireysel deneyimlerle alakalıdır ve “daha önce bir işte çalışma”, öğrencilerin hayata bakışında ciddi farklılıklar oluşturabilecek bir deneyim yaratma potansiyeline sahiptir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü ilişkiler tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Polat ve diğerleri (2015) öğrencilerin akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde; Camadan ve diğerleri (2017) ise bu araştırma ile benzer olarak, negatif yönlü ve orta düzey bir ilişki

belirlemiştir. Yani akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, okula yabancılaşmaları orta düzeyde azalmaktadır.

Araştırmanın son ve en önemli bulgusu ise, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının okula yabancılaşma düzeylerini negatif yönde etkilediği, öğrenci liderliğinin bu ilişkide tam aracı değişken olduğu ve öğrenci liderliğinin tam aracı etkisinin anlamlı olduğunun belirlenmesidir. Okula yabancılaşma, öğrencinin akademik ve bireysel olarak okul sürecinden yeterince faydalanamamasına neden olabilecek olumsuz duygu durumlarının başında gelmektedir. Bundan dolayı hangi değişkenlerin okula yabancılaşma üzerinde etkili olduğunun belirlenmesi, geleceğin yetişkin bireyleri olacak üniversite öğrencilerinin daha sağlıklı bir eğitim-öğretim süreci geçirmesi açısından önemlidir. Bu noktada öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları önemli olabilir. Çünkü bireylerin yaşadıkları yabancılaşmanın sebepleri üzerine yaptıkları meta analiz çalışmasında Chiaburu, Thundiyil ve Wang (2014), liderlik ve bireysel özellikleri, yabancılaşmanın beş temel kaynağından ikisi olarak belirtmişlerdir. Akademik özyeterliği yüksek olan öğrenciler, genellikle risk almaktan hoşlanan, takım çalışmasına yatkın ve bunda başarılı, zorluklar karşısında pes etmeyen, kendi başına kararlar alabilen ve çevresiyle etkileşim içerisinde olan kişilerdir (Anderson, 2004). Anılan bu özellikler ile liderlik davranışları örtüşmektedir. Bu davranışları sergileyen öğrencilerin; okuldan daha fazla keyif alması, okul yaşantılarını anlamlandırması, diğer kişilerden soyutlanmaması ve kendini güçlü olarak hissetmesi olası bir durumdur. Başka bir ifadeyle, akademik özyeterliği yüksek olan öğrenciler, liderlik özellikleri sergileyerek diğer öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltabilir. Yani, akademik özyeterliği düşük olan bir öğrencinin liderlik becerileri artırılırsa, okula yabancılaşma duygusu azalabilir. O halde, akademik özyeterlik ile okula yabancılaşma arasındaki ilişki, bireylerin liderlik özellikleri arttıkça ortaya çıkabilecek bir durumdur.

Özetle, araştırma sürecinde ortaya konulan yapısal eşitlik modeli ile öğrenci liderliğinin, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma arasında tam aracı rolü olduğu saptanmıştır. Böyle bir bulgu, öğrencilerin liderlik davranışları üzerinden, onların akademik özyeterlik algılarını arttırmak ve okula yabancılaşmalarını azaltmak amacıyla, hem uygulayıcılar ve hem de araştırmacılar için büyük önem taşımaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın, problem ve alt problemlerinin analizi ile elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, alt problemlere göre sistematik olarak aşağıda verilmektedir.

##### 5.1.1. *Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Üniversite öğrencileri “yüksek” düzeyde liderlik; “orta” düzeyde de okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarına sahiptirler. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin liderlik konusunda kendilerini yeterli buldukları; orta düzeyde okula yabancılaşma yaşadıkları ve akademik özyeterlik algılarının da orta düzeyde olduğu söylenebilir.

##### 5.1.2. *İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Üniversite öğrencilerinin liderlik ve akademik özyeterlik algıları; cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmazken, daha önce bir işte çalışma, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalaması (GANO), fakülteye giriş puan türü ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine farklılaşmaktadır. Öğrencilerin akademik özyeterlik algıları ayrıca fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Diğer yandan, üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları, liderlik görevi yapma, sınıf düzeyi ve etkinliklere uygulayıcı olarak katılma değişkenlerine göre farklılık göstermezken; cinsiyet, daha önce bir işte çalışma, GANO, fakülte ve fakülteye giriş puan türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde üniversite öğrencilerinin liderlik algılarının, onların akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin liderlik ile akademik özyeterlik algıları arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrenci liderliğinin, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını artırmak ve okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak için öğrenci liderliği davranışlarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2.Öneriler**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alınarak hem eğitim yönetimi alan uygulayıcıları hem de araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler**

Elde edilen sonuçlar ışığında, öğrencilerde daha üst düzey bir liderlik yeterliği sağlamak, onların akademik özyeterlik algılarını arttırmak ve okula yabancılaşmalarını azaltabilmek amacıyla, uygulamacılara dönük olarak geliştirilen öneriler, bu başlıklar altında aşağıda sıralanmaktadır.

#### **5.2.1.1. Öğrenci Liderliğine İlişkin Öneriler:**

- Öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilmek amacıyla, üniversite bünyesinde liderlik eğitimleri düzenlenebilir. Bu amaçla üniversite yöneticileri; yurt içi ve dışındaki köklü ve öğrenci liderliği konusundaki etkin üniversitelerdeki örnek uygulamaları yerinde görmek ve yararlanabilmek için oralara gönderilip yetiştirilebilir.
- Öğrenci liderlik programlarının düzenlendiği başka üniversitelerden bu konuda yetkin uzmanlar davet edilip, öğrencilerle ilgili birim yöneticilerine hizmet içi eğitim verilebilir.

- Üniversitelerin hem Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığınca, hem de farklı birimleri tarafından düzenlenen her türlü sosyal, sanatsal, bilimsel, kültürel ve sportif etkinlikler, belli bir çalışma takvimi esasına göre işlevsel olarak geliştirilip, öğrencilerin liderlik yetilerine katkıda bulunan bu etkinliklere ayrılan kaynaklar arttırılabilir.
- Öğretim yılının başında öğrencilere yönelik bir uyum programı düzenlenerek; öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan öğrenci kulüpleri, sosyal ve kültürel etkinlikler ile bu konularda üniversitenin sahip olduğu olanaklar hakkında bilgi verilip, öğrencilerin bu olanaklara erişimi sağlanabilir.
- Öğrencilerin ders programlarına, liderlik becerilerinin gelişimine yardımcı olabilecek seçmeli dersler eklenebilir. Öğrencilerin iletişim, takım çalışması, girişimcilik vb. liderlik becerilerini arttırabilecekleri veya kendi liderlik becerilerinin farkına varabilecekleri etkinlikler dersler ile bütünleştirilebilir.
- Herhangi bir işte çalışan öğrencilerin liderlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusundan hareketle, öğrencilerin liderlik becerilerini ve algılarını arttırmak amacıyla, üniversite tarafından öğrencilere sağlanan yarı zamanlı iş olanaklarının nicelik ve nitelik olarak arttırılması önerilebilir.
- Sosyal, kültürel veya daha başka herhangi bir girişimde üstün başarı gösteren öğrenciler, üniversitenin yayın organlarında duyurularak, bu konularda diğer öğrencilerin liderlik girişimlerinde bulunmaları cesaretlendirilebilir.
- Öğrencilerin etkinliklere daha aktif katılımını teşvik etmek amacıyla, etkinliklere uygulayıcı olarak katılma, teorik dersler gibi kredilendirilebilir. Böylece öğrencilerin daha fazla etkinliğe katılımı sağlanmış ve böylece liderlik algılarının yükselmesi sağlanabilir.

#### ***5.2.1.2.Akademik Özyeterliğe İlişkin Öneriler:***

- Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini arttırabilmek amacıyla öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını uygulayabilmeyi olanaklı kılacak yasal düzenlemeler (eğitim programlarında, ders dışı etkinliklerde, ölçme ve değerlendirme sisteminde vb.) yapılabilir.



- Eğitimdeki en güçlü güdünün başarı güdüsü olduğundan hareketle, öğrencilerin başarıyı tadabilecekleri temel eğitim esaslarının (basitten karmaşığa/somuttan soyuta/yakından uzağa) her düzeyde uygulanması sağlanmalıdır. Böyle uygulamalar, öğrencilerin özgüvenlerini arttırarak akademik özyeterlik düzeyini geliştirmede etkili olmaktadır.
- Yarışmacı eğitim ortamları yerine, birlikte başarmaya odaklı, işbirlikçi eğitim ortamları oluşturulmalı ve bu amaçla öğretim elemanları tarafından öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri proje ve uygulamalar geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarını geliştirebilecek ders içi etkinlikler eğitim programlarına eklenebilir. Ayrıca üniversite yönetimi tarafından sinema, tiyatro, gezi, kulüp aktiviteleri vb. ders dışı etkinlikler için gerekli fiziksel ortam ve maddi kaynaklar sağlanabilir.
- Herhangi bir işte çalışan öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusundan hareketle, öğrencilerin bu algılarını arttırmak amacıyla, üniversite yönetimi gerekli mercilerle (belediye, esnaf ve sivil toplum kuruluşları vb.) işbirliği yaparak, öğrencilerin akademik gelişim alanlarına yönelik yarı zamanlı çalışma olanaklarını, nicelik ve nitelik olarak çoğaltabilir.

### ***5.2.1.3.Okula Yabancılaşmaya İlişkin Öneriler:***

- Öğrencilerin okula yabancılaşmasını azaltmak; okulu onlar için daha anlamlı hale getirmek ve okula olan bağlılıklarını arttırmakla olanaklıdır. Bu amaçla öğrencilerin karar verme ve kural belirleme süreçlerine aktif katılımını öngören bir üniversite yönetim anlayışı oluşturulabilir.
- Üniversitelerin fiziksel alanları daha işlevsel kullanılarak yeni düzenlemeler (yeşil alanlar, spor sahaları, dinlenme yerleri vb.) yapılabilir.
- Öğrencilerin üniversite yöneticileri ve öğretim elemanları ile iletişimlerini güçlendirecek; onlara sorun, görüş ve önerilerini iletebilecekleri forum, açık oturum vb. toplantılar düzenlenip bunlar belirli dönemlerde tekrarlanabilir.
- Öğrenciler arasında dayanışmayı ve sosyalleşmeyi arttıracak spor turnuvaları, tiyatro, eğlence geceleri, sosyal sorumluluk projeleri vb. düzenlenebilir.

- Öğrencilerin okula yabancılaşma yaşamalarına neden olan durumlardan bir tanesi de fakülte değişkenidir. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının öğrenci fakülte ilişkisinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltabilmek amacıyla öğretim elemanlarına hizmet içi eğitimler sunularak, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı daha duyarlı olmaları sağlanabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

- a) Bu araştırma, farklı özelliklere sahip (büyüklüğü, bulunduğu coğrafi konum, sahip olduğu imkânlar vb.) üniversitelerde de yapılarak; öğrencilerin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiler karşılaştırılabilir.
- b) Öğrenci liderliği konusunda öğretim elemanlarının algılarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- c) Bu araştırma, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar lise veya ortaokul kademesinde de yapılarak, eğitim kademeleri arasındaki farklar ortaya konulabilir.
- d) Üniversite öğrencilerinin liderlik, okula yabancılaşma ve akademik özyeterlik algılarının belirlenmesi için nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenli araştırmalar yapılabilir.
- e) Bu araştırmada etkinliklere uygulayıcı olarak katılan öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algılarının yükseldiği belirlenmiştir. Hangi tür etkinliklerin öğrencilerin liderlik ve akademik özyeterlik algıları üzerinde daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1993). Üniversite etkililiği ve üniversite öğrencilerinin eğitsel amaçları, doyumları ve sorunları. *Eğitim Bilimleri Dergisi Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı*, 2(4), 83-123.
- Adelman, M. (2007). *Student involvement and leadership development at a private, women's catholic college*. (Unpublished Masters Thesis), Bowling Green State University.
- Afari, E., Ward, G. ve Khine, M. S. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: relation of academic achievement and self-esteem among emirati students. *International Education Studies*, 5(2), 49-57.
- Ağıröğlü-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ahlquist, J. (2015). *Developing digital student leaders: a mixed methods study of student leadership, identity, and decision making on social media*. (Unpublished PhD Thesis), California Lutheran University.
- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2016). Teacher candidates' learning strategies and academic self-efficacy levels: Is there a relation between the two? *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 48-66.
- Akdemir, T. (2007). *Kara harp okulunda okuyan ve olimpiik spor takımlarında yer alan 4. sınıf öğrencilerle, yer almayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Albayrak, A. S. (2012). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(1), 105-126.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Anderson, J. C. ve Kim, E. (2009). Youth leadership development: perceptions and preferences of urban students enrolled in a comprehensive agriculture program. *Journal of Agricultural Education*, 50(1), 8-20.
- Anderson, K. L. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. (Unpublished PhD Thesis), University of Colorado Denver.
- Anderson, M. D. (2012). *The leader development of college students who participate in different levels of sport*. (Unpublished PhD Thesis), The Ohio State University.
- Araque, F., Roldán, C. ve Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. ve Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Archard, N. (2009). Leadership understanding and practice in girls' schools: a review of web based public documents. *Leading and Managing*, 15(2), 16-30.
- Arendt, S. (2004). *Leadership behaviors in undergraduate hospitality management and dietetics students*. (Unpublished PhD Thesis), Iowa State University.
- Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2017). Evaluation of Prospective Teachers in Terms of Academic Self-Efficacy and Professional Competence. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 553-563.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited* (Vol. 1): Jossey-Bass San Francisco.
- Astin, A. W. (1999). "Involvement in Learning" revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 40(5), 587-598.
- Astin, A. W. ve Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*: Kellogg Foundation.

- Astin, H. S., Astin, H., Boatsman, K., Bonous-Hammarth, M., Chambers, T. ve Goldberg, S. (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook (Version III)*. University of California, Los Angeles.: Higher Education Research Institute.
- Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. .Ed). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ayık, A. ve Ataş-Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma alguları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Babadağ, M. ve Işcan, Ö. F. (2017). Dönüştürücü liderlik ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide algılanan etik iklimin aracı rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 399-428.
- Babaoğlan, E., Çelik, E. ve Çakır, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumunun yabancılaşma düzeyini yordama gücü. *İlköğretim Online*, 15(1), 204-218.
- Baccai, M. A. (2015). *Understanding college student leadership development: A longitudinal examination of the impact of campus-based leadership trainings*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Iowa.
- Bailey, C. (2012). *Evaluation of student leadership in the University of Louisiana system of higher education*. (Unpublished PhD Thesis), University of Phoenix.
- Banai, M. ve Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. *Journal of World Business*, 42(4), 463-476.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman & Co. Student Success.
- Bardou, K. J., Bryne, S. M., Pasternak, V. S., Perez, N. C. ve Rainey, A. L. (2003). Self-efficacy and student leaders: The effects of gender, previous leadership experiences and institutional environment. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 33-48.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Simon and Schuster.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1990). The implications of transformational and transactional leadership for individual, team and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4.
- Batastini, S. D. (2001). *The relationship among students' emotional intelligence, creativity and leadership*. (Unpublished PhD Thesis), Drexel University, Drexel.
- Bayer, M. A. (2012). *The effectiveness of student leadership development programs at a midwestern university*. (Unpublished PhD Thesis), University of South Dakota.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Beazley, M. R. (2013). *Socially responsible leadership capacity development: Predictors among African american/black students at historically black colleges and universities and predominantly white institutions*. (Unpublished PhD Thesis), Loyola University Chicago.
- Beeson, M. J. ve Wessel, R. D. (2002). The impact of working on campus on the academic persistence of freshmen. *Journal of Student Financial Aid*, 32(2), 37-45.
- Bennis Warren, G. ve Leader, O. B. A. (2003). *The leadership classic—updated and expanded*. USA: Perseus Publishing.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Bialek, S. C. ve Lloyd, A. G. (1998). Post graduation impact of student leadership. Madison: University of Wisconsin.
- Biricik, Y. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bisland, A., Karnes, F. A. ve Cobb, Y. B. (2004). Resources and Web Sites for Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 27(1), 50-56.
- Black, A. M. ve Earnest, G. W. (2009). Measuring the outcomes of leadership development programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 184-196.
- Blackwell, C. S. (2004). *The Eisenhower leadership development program: A study on student leadership skill development*. (Unpublished PhD Thesis), Texas A&M University.
- Blake, S. ve Lesser, L. (2006). *Exploring the relationship between academic self-efficacy and middle school students' performance on a high-stakes mathematics test*. Paper presented at the 28th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Mérida, México.
- Boatman, S. A. (2000). The leadership audit: A process to enhance the development of student leadership. *NASPA Journal*, 37(1), 325-336.
- Boerner, S. (1998). Work alienation and continuous improvement: The effects of leadership style. In H. Boer ve J. Gieskes (Eds.), *Continuous Improvement - From Idea To Reality* (pp. 63-75). Twente University Press: Enschede.
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Boone, D. A. ve Taylor, N. (2007). Leadership skills: Where are they being taught. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 82(8), 48-50.
- Bottomore, T. (1991). *Marxist düşünce sözlüğü* (M. Tuncay, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Brasof, M. (2011). Student input improves behavior, fosters leadership. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 20-24.
- Brooks, K. A. (2012). *Understanding the meaning African-American men give to their student leadership involvement and engagement activities in college*. (Unpublished PhD Thesis), DePaul University.

- Brown, L. H. (2008). *Enhancing student leadership engagement*. (Unpublished Masters Thesis), University of Waterloo.
- Brown, N. R. P. (2015). *College student leadership development participation and emotional intelligence*. (Unpublished PhD Thesis), Lindenwood University.
- Buckner, J. K. ve Williams, M. L. (1995). Applying the competing values model of leadership: Reconceptualizing a university student leadership development program. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2(4), 19-34.
- Burge, H. B. (2015). *High school students' participation in fine arts programs and perceived leadership self-efficacy*. (Unpublished PhD Thesis), Walden University.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row Publishers.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and academic performance among students of business administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 311-318.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Büyükoğlu, H. ve Polat, G. (2017). Öğrenci liderliği uygulamaları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 303-317.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, M., Flood, B. ve Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of first-year accounting students. *Accounting Education*, 23(5), 407-423.
- Camadan, F., Çaylak, B., Yılmazlar, O., Yılmaz, K. ve Kara, S. G. (2017). Psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1309-1330.
- Can, E., Aktaş, F. O. ve Arpacioğlu, I. T. (2017). The reasons of school dropouts in higher education: Babaeski vocational college case. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 84-88.
- Canabal, M. E. (1998). College student degree of participation in the labor force: Determinants and relationship to school performance. *College Student Journal*, 32(4), 597-605.



- Cansoy, R. (2015). *Türkiye’de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E. ve Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim*, 45(212), 139-160.
- Carter, H. ve Rudd, R. D. (2000). Evaluation of the Florida leadership program for agriculture and natural resources. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 50(1), 199-205.
- CAS. (2012). *CAS professional standards for higher education* (8.Ed): Council for the Advancement of Standards in Higher Education.
- Casner-Lotto, J. ve Barrington, L. (2006). Are they ready to work: Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants into the 21st century US workforce. USA: The Conference Board.
- Cavins, B. J. (2005). *The relationship between emotional-social intelligence and leadership practices among college student leaders*. (Unpublished PhD Thesis), Bowling Green State University.
- Chang, L. H. (2012). *Teacher management style: Its impact on teacher-student relationships and leadership development*. (Unpublished PhD Thesis), University of Southern California.
- Chemers, M. M., Hu, L. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55-64.
- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T. ve Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: A meta-analysis. *European Management Journal*, 32(1), 24-36.
- Chrislip, D. D. ve Larson, C. E. (1994). *Collaborative leadership: How citizens and civic leaders can make a difference* (Vol. 24): Jossey-Bass Inc Pub.
- Christensen, M. A. (2015). *Growth in leader efficacy based on participation in a college student leadership development program*. (Unpublished PhD Thesis), University of South Dakota.
- Cihan, B. B. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlilik algularının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Clark, G. D. (2003). *Student leadership development: A long-term case study of Orange Coast College*. (Unpublished PhD Thesis), University of Southern California, California.
- Cole, M. L. (1999). *An analysis of teacher and student leadership and gender differentiation within academic divisions at three Virginia and Tennessee liberal arts colleges*. (Unpublished PhD Thesis), East Tennessee State University.
- Conger, J. A. (1992). *Learning to lead: The art of transforming managers into leaders*. California: Jossey-Bass Inc Pub.
- Conner, J. O. ve Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 275-297.
- Cooper, A. M. (2008). *Student leadership for social justice in secondary schools: A Canadian perspective*. (Unpublished Masters Thesis), University of Toronto.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A. ve Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Crenshaw, C. R. (2007). *Stepping up: A case study of student leadership in college athletics*. (Unpublished Masters Thesis), George Mason University.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K. ve Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42(1), 15-26.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-218.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çeçen, A. R. (2006). School alienation: Gender, socio-economic status and anger in high school adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 701-726.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.

- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2016). *Bozok Üniversitesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi*. Paper presented at the Uluslararası Bozok Sempozyumu.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and practice*: Harcourt College Pub.
- Darder, A. (2012). Neoliberalism in the academic borderlands: An on-going struggle for equality and human rights. *Educational studies*, 48(5), 412-426.
- Dávila, A. ve Mora, M. T. (2007). Civic engagement and high school academic progress: An analysis using nels data *CIRCLE Working Paper* (Vol. 52). Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE): University of Maryland.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American sociological review*, 753-758.
- Delve, C. I., Mintz, S. D. ve Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 1990(50), 7-29.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: Mass.
- Dempster, N. ve Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Demuth, C. M. (1990). *A profile of student leadership development in American doctoral higher education programs*. (Unpublished PhD Thesis), Oklahoma State University.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), METU, Ankara.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. ve McCall, B. P. (2002). A temporal investigation of factors related to timely degree completion. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 555-581.

- Devaney, A. C. (1997). Creating the organizational climate for leadership in student employment. In A. C. Devaney (Ed.), *Developing leadership through student employment*. Bloomington: Association of College Unions International.
- Di Pietro, G. ve Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*, 27(5), 546-555.
- Dinç, S. C. (2006). *Doğa sporları etkinliklerine ilişkin liderlik ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dixon-Peters, E. B. (2014). *Leadership efficacy of community college students*. (Unpublished PhD Thesis), California State University, Fullerton.
- Dodd, D. R. (1999). *Student leadership: The development of the emerging individual in academic contexts*. (Unpublished Masters Thesis), The University of Western Ontario, Ontario.
- Donmuş, V., Akpunar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Dönmez, B. ve Erdoğan, U. (2017). İşe yabancılaşma. In S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (pp. 553-576). Ankara: Pegem Akademi.
- DuBrin, A. J. (2015). *Leadership: Research findings, practice, and skills*: Nelson Education.
- Dugan, J. P. (2006a). Explorations using the social change model: Leadership development among college men and women. *Journal of College Student Development*, 47(2), 217-225.
- Dugan, J. P. (2006b). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 47(3), 335-343.
- Dugan, J. P. ve Komives, S. R. (2007). Developing leadership capacity in college students. College Park: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, J. P. ve Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549.
- Dugan, J. P., Komives, S. R. ve Segar, T. C. (2008). College student capacity for socially responsible leadership: Understanding norms and influences of race, gender, and sexual orientation. *NASPA Journal*, 45(4), 475-500.

- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Durkheim, E. (2011). *İntihar: Toplumbilimsel inceleme* (Ö. Ozankaya, Çev.): Cem Yayınevi.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Edington, L. M. (1995). *College classroom leadership practices: What gender has to do with it*. (Unpublished PhD Thesis), Ball State University.
- Efthimiadis-Keith, H. (2007). Personal transformation and leadership: Student responses to the life-skills module at the University of Limpopo, 2003-2006. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 858-869.
- Eisenbart, K. S. (2009). *Criteria for teacher assignments to a high school leadership program*. (Unpublished PhD Thesis), Pepperdine University.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Elias, M. J. (2010). School climate that promotes student voice. *Principal Leadership*, 11(1), 22-27.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elmuti, D., Minnis, W. ve Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision*, 43(7/8), 1018-1031.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Aydın.
- Engbers, T. A. (2006). Student leadership programming model revisited. *Journal of Leadership Education*, 5(3), 1-14.
- Enlow, G. K. (2014). *Student leadership development: The influence of mentor relationships*. (Unpublished PhD Thesis), Florida State University, Florida.
- Ergür, D. (2016). İngilizce öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf ve genel akademik ortalamalarına göre incelenmesi.

- Ağrı İbrahim een Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 125-148.
- Erkal, M. E. (1984). *Sosyal meselelerimiz ve sosyal değişme* (Vol. 3): Mayas Yayınları.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme* (2.Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Evers, F. T. ve Rush, J. C. (1996). The bases of competence: Skill development during the transition from university to work. *Management Learning*, 27(3), 275-299.
- Fairholm, G. W. (2000). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*: Greenwood Publishing Group.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*: Sage publications.
- Finnemeyer, J. (2004). Model citizenship. *Principal Leadership: High School Edition*, 5(1), 28-33.
- Finney, D. (2002). *Character education through student leadership development, citizen education, and service learning curricula*. (Unpublished PhD Thesis), Seattle University.
- Flutter, J. (2006). ‘This place could help you learn: Student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193.
- Foley, T. J. (2013). *Exploring the relationship between followership and college student leadership development*. (Unpublished PhD Thesis), Saint Louis University.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7.Ed). New York: McGraw-Hill Education.
- Gardner, J. N., Chickering, A. W., Frank, I., Robinson, V., Luzzo, D. A., Noel, L., Williams, S. S., Newman, F., Mulugetta, Y. ve Chavez, D. (1996). *Student employment: Linking college and the workplace*. Columbia: National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Malatya.

- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Grantham, C. ve Ware, J. (2004). Demographics and the changing nature of work. *Corporate Real Estate Leader*, 5, 24-26.
- Green, M. F. ve McDade, S. A. (1991). *Investing in higher education: A handbook of leadership development*. Phoenix: Oryx Press.
- Greenberg, J. D. (2008). *Leadership development for students at York University*. (Unpublished Masters Thesis), Royal Roads University.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership*: New York: Paulist Press.
- Grint, K. (2010). *Leadership: A very short introduction* (Vol. 237): Oxford University Press.
- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Günbayı, İ. (2005). Women and men teachers' approaches to leadership styles. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(7), 685-698.
- Gündüz, H. B. ve Duran, A. (2016). Okul öncesinde liderlik eğitimi: Geleceğin liderleri eğitim programının etkililiği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 245-267.
- Güneş, A. (2010). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması (Kırşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz* (3.Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüzoğlu-Yalman, S. ve Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Haas, H. ve Tamarkin, R. A. (1994). *The leader within: An empowering path of self-discovery*: Harpercollins.
- Haber, P. (2006). *Cocurricular involvement, formal leadership roles, and leadership education: Experiences predicting college student socially responsible leadership outcomes*. (Unpublished Masters Thesis), University of Maryland.

- Hadjar, A., Backes, S. ve Gysin, S. H. (2015). School alienation, patriarchal gender-role orientations and the lower educational success of boys. *Masculinities and Social Change*, 4(1), 85-116. doi:10.4471/MCS.2015.61
- Hamman, K. A. (2012). *Assessment of leadership skills of high school student government members*. (Unpublished PhD Thesis), Walden University.
- Handel, R. (1993). *The contributions of intercollegiate athletic participation on student leadership development*. (Unpublished PhD Thesis), University of Wisconsin-Madison.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. London: McGraw-Hill Education.
- Harroun, H. L. (1987). *A study of the impact of the student leadership forums on education in Michigan*. (Unpublished Masters Thesis), Central Michigan University.
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, Adana.
- Hawkes, T. (1999). Conversation with students on leadership. *Independence*, 24(1), 21-24.
- Hensel, N. ve Franklin, C. (1983). Developing emergent leadership skills in elementary and junior high students. *Roeper Review*, 5(4), 33-35.
- Hine, G. (2011). *Exploring the development of student leadership potential within a Catholic school: A qualitative case study*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Notre Dame Australia.
- Hollander, E. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*: Routledge.
- Hollenbeck, G. P. ve Hall, D. T. (2004). Self-confidence and leader performance. *Organizational dynamics*, 33(3), 254-269.
- Holloway, E. A. (1998). *Candidates' and non-candidates' perceptions of student leadership factors at the University of Southern Mississippi*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Southern Mississippi.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81.



- Hossein, D. ve Mahboobeh, H. (2015). Surveying the role of transformational leadership in work alienation with mediation of organizational commitment. *Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management*, 3(3), 886-899.
- Hosseinzadeh, A., Nazem, F. ve Eimani, M. N. (2014). A structural model for transformational leadership style based on job alienation in District 2 of Islamic Azad University. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3(sp. Issue 1), 01-05.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerin örgütsel tutumları (Samsun İli merkez ortaöğretim okulları örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Hyman, I. ve Snook, P. (2000). *Student alienation syndrome: Theory, assessment and application*. Paper presented at the 108th National Convention of the American Psychological Association, Washington DC.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma olgusu ve "Kürk Mantolu Madonna" romanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 41-59.
- Jenkins, D. (2011). *Exploring instructional strategies and learning goals in undergraduate leadership education*. (Unpublished PhD Thesis), University of South Florida.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.
- Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 01-29.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 3). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31.Ed): Nobel Yayın Dağıtım.

- Katitaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kaya, F. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kezar, A. ve Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study exploring gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 41(1), 55-68.
- Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities*, 5(1), 1-11.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları için SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kimbrough, W. M. ve Hutcheson, P. A. (1998). The impact of membership in Black Greek-letter organizations on Black students' involvement in collegiate activities and their development of leadership skills. *Journal of Negro Education*, 67(2), 96-105.
- King, P. M. (1997). Character and civic education: What does it take? *Educational Record*, 78, 87-93.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4.Ed). New York. USA: Guilford Press.
- Knight, D. B. ve Novoselich, B. J. (2017). Curricular and co-curricular influences on undergraduate engineering student leadership. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 44-70.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2015). Higher education, why and how: A glance from the perspective of university students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 241-256.

- Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Mainella, F., Osteen, L., Owen, J. E. ve Wagner, W. (2009). Leadership identity development: Challenges in applying a developmental model. *Journal of Leadership Education*, 8(1), 11-47.
- Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C. ve Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development*, 47(4), 401-418.
- Komives, S. R., Lucas, N. ve McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (3.Ed): John Wiley & Sons.
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C. ve Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46(6), 593-611.
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*: Bilgi Yayınevi.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 185-192.
- Korucu, A. T. ve Çınar, D. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik durumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-101.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5.Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kuh, G. D. ve Lund, J. P. (1994). What students gain from participating in student government. *New Directions for Student Services*, 1994(66), 5-17.
- Kuhn, P. ve Weinberger, C. (2005). Leadership skills and wages. *Journal of Labor Economics*, 23(3), 395-436.
- Kula, S. ve Taşdemir, M. (2014). Evaluation of pre-service teachers' academic self-efficacy levels in terms of some certain variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 686-690.
- Kulka, R. A., Kahle, L. R. ve Klingel, D. M. (1982). Aggression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.

- Lautzenheiser, T. (2005). *Music advocacy and student leadership*: GIA.
- Leban, B., Klein, A. ve Stone, R. A. (2008). *Managing organizational change* (2.Ed). Danvers: John Wiley & Sons.
- Lee, A. M. (2010). *Examining the socially responsible leadership development outcomes of study abroad experiences for college seniors*. (Unpublished Masters Thesis), University of Maryland.
- Leonard, A. L. (2005). *The foundations of college student leadership: Cognitive and personality correlates of leadership performance*. (Unpublished PhD Thesis), The College of William and Mary, Virginia.
- Lin, G. J. (2003). *Leadership development of college students in Taiwan*. (Unpublished PhD Thesis), Indiana University, Indiana.
- Lin, S. H. ve Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Lineburg, M. ve Gearheart, R. (2008). Involving senior students in shared leadership. *Principal Matters*, 76(3), 2-4.
- Loeb, P. R. (1995). *Generation at the crossroads: Apathy and action on the American campus*: Rutgers University Press.
- Logue, C. T., Hutchens, T. A. ve Hector, M. A. (2005). Student leadership: A phenomenological exploration of postsecondary experiences. *Journal of College Student Development*, 46(4), 393-408.
- Lunsford, L. G. ve Brown, B. A. (2017). Preparing leaders while neglecting leadership: An analysis of US collegiate leadership centers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(2), 261-277.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Lydon, J. (1996). *Toward a theory of commitment*. Paper presented at the The psychology of values: The Ontario symposium, Ontario.
- Mabey, C. (1995). The making of a citizen leader. *Leader's Companion*, 310-317.
- Mackay, L. P. (2002). *A comparison of instructor and student self-evaluations of student leadership potential*. (Unpublished PhD Thesis), Texas A&M University.
- Mackey, J. A. (1970). The dimensions of adolescent alienation. *The High School Journal*, 54(2), 84-95.

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. ve Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological methods*, 7(1), 83-104.
- Mahmoudi, H., Brown, M. R., Saribagloo, J. A. ve Jalilzadeh-Mohammadi, Z. (2017). The effects of sex and race on academic alienation among Iranian students. *Educational studies*, 1-14.
- Manyibe, B. M. (2007). *Building African college student leaders: The role of campus community service*. (Unpublished PhD Thesis), Bowling Green State University.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: Can Freirian teaching reach working-class students? *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 31-44.
- Martin, V. A. (2004). *Leadership skills development: Current practices within christian high schools to prepare students for leadership roles*. (Unpublished PhD Thesis), Pepperdine University.
- Matsos, C. T. (1997). *Student leadership development as a supplement to college fraternity pledge programs*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Alabama.
- Mattina, J. A. (2008). *The influence of verbal aggressiveness and verbal argumentativeness on college student leadership styles*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Southern Mississippi.
- Matusak, L. R. (1997). *Finding your voice: Learning to lead... Anywhere you want to make a difference*: Jossey-Bass Inc Pub.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731.
- Maxwell, J. C. (2007). *The 21 irrefutable laws of leadership: Follow them and people will follow you*: Thomas Nelson Inc.
- Mayer, A. ve Feuer, A. (2008). Students as school leaders. *Thrust for Educational Leadership*, 37(4), 16-19.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership: Schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), 86-101.
- McKenzie, B. L. (2015). *Leadership identity development in traditional-aged female undergraduate college students: A grounded theory study*. (Unpublished PhD Thesis), Kent State University.
- McMillon, K. L. R. (1997). *Comparison of college student leadership programs*. (Unpublished PhD Thesis), University of North Texas.

- McNae, R. (2011). Student leadership in secondary schools: The influence of school context on young women's leadership perceptions. *Leading and Managing*, 17(2), 36-51.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of education*, 68(1), 62-80.
- MEB. (2017). *Milli eğitim temel kanunu*. Web [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html)
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Miles-Tribble, V. (2015). *Assessing student leadership competencies and adequacy of preparation in seminary training*. (Unpublished PhD Thesis), Walden University.
- Miles, J. (2010). Experiences of community college student leaders. *The Community College Enterprise*, 16(2), 77-89.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. (Unpublished PhD Thesis), University of Cincinnati.
- Milone, J. P. (2016). *First-generation college students: Personal best leadership experiences and intramural sports participation*. (Unpublished PhD Thesis), University of Hartford.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Morgan, W. D. (2002). *Building citizenship: Service-learning and student leadership*. (Unpublished PhD Thesis), Indiana University.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O. ve Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Nagy, B. (2012). *Are planning students becoming transformational leaders?* (Unpublished PhD Thesis), University of Cincinnati.
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American sociological review*, 22(6), 670-677.

- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7.Ed). Western Michigan University: Sage publications.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Onur, V. (1998). *Yeterliğe dayalı lider yetiştirme programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ouellette, M. (1998). *Characteristics, experiences, and behaviour of university student leaders*. (Unpublished PhD Thesis), University of Alberta.
- Overocker, E. G. (2013). *Removing the exclusivity of leadership: An evaluation of first-year students' perceptions of their skills*. (Unpublished PhD Thesis), University of Oklahoma.
- Owen, J. E. (2008). *Towards an empirical typology of collegiate leadership development programs: Examining effects on student self-efficacy and leadership for social change*. (Unpublished PhD Thesis), University of Maryland.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Göçen, G. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve yeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1673-1690.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özgül, F. ve Diker, G. (2017). Lisansüstü eğitim adaylarının akademik öz-yeterlik ve güdülenmelerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2129-2139.
- Özmutlu, İ. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2), 113-125.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge.
- Palavan, Ö. ve Açar, D. (2016). Aday sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 14-27.
- Parlar, H., Türkoglu, M. E. ve Cansoy, R. (2017). Leadership development in students: Teachers' opinions regarding activities that can be performed at schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 217-227.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2): San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, B. Q. (2008). *Leadership behavior of undergraduates in the college of agricultural and life sciences (CALs) at the University of Florida*. (Unpublished PhD Thesis), University of Florida.
- Pekel, A. (2016). *Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliliği ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Plowman, P. D. (1980). Training extraordinary leaders. *Roeper Review*, 3(3), 13-16.
- Polat, M., Dilekmen, M. ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 214-232.
- Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.
- Posner, B. Z. (2012). Effectively measuring student leadership. *Administrative Sciences*, 2(4), 221-234.
- Posner, B. Z. (2014). The impact of gender, ethnicity, school setting, and experience on student leadership: Does it really matter? *Management and Organizational Studies*, 1(1), 21-31.



- Posner, B. Z. ve Brodsky, B. (1992). A leadership development instrument for college students. *Journal of College Student Development*, 33, 231-237.
- Posner, B. Z., Crawford, B. ve Denniston-Stewart, R. (2015). A longitudinal study of Canadian student leadership practices. *Journal of Leadership Education*, 14(2), 161-181.
- Posner, B. Z. ve Kouzes, J. M. (2014). *The student leadership challenge: Five practices for becoming an exemplary leader* (2.Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pugh, D. J. (2000). *College student leadership development: Program impact on student participants*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Georgia.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (3.Ed). London: Sage.
- Pyle, L. K. (2013). *Changes in leadership self-efficacy, leader identity, capacity for socially responsible leadership, and curiosity due to a structured leader development program*. (Unpublished PhD Thesis), James Madison University.
- Rani, A. (2015). A study of the problem of alienation among adolescents of Sirsa District of Haryana. *Golden Research Thoughts*, 4(7), 1-9.
- Ray, W. J. (2011). *Methods toward a science of behavior and experience* (10.Ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Reis, S. ve Housand, A. (2008). Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains. *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*, 62-81.
- Ricketts, J. C. ve Rudd, R. D. (2002). A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1).
- Rives, B., Smith, T. ve Staples, G. (2000). Improving student social skills through the use of children's literature: Saint Xavier University.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. ve Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Roberts, D. ve Ullom, C. (1989). Student leadership program model. *NASPA Journal*, 27(1), 67-74.
- Robinson, V. W. H. (2004). *The experience of elected undergraduate student leaders in Canada*. (Unpublished Masters Thesis), University of Toronto.

- Rosch, D. M., Collier, D. ve Thompson, S. E. (2015). An exploration of students' motivation to lead: An analysis by race, gender, and student leadership behaviors. *Journal of College Student Development*, 56(3), 286-291.
- Rost, J. C. (1993). *Leadership for the twenty-first century*: Greenwood Publishing Group.
- Rotherham, A. J. ve Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills. *American Educator*(Spring), 17-20.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Sabancı, O. ve Uslu, S. (2016). The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 413-446.
- Sachitra, V. ve Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(11).
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. In N. Can (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Said, H. (2006). *The effectiveness of student leadership training programs in public universities of Malaysia*. (Unpublished PhD Thesis), Idaho State University.
- Salisbury, M. H., Pascarella, E. T., Padgett, R. D. ve Blaich, C. (2012). The effects of work on leadership development among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 53(2), 300-324.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C. ve Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13(4), 285-304.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schneider, B., Paul, M. C., White, S. S. ve Holcombe, K. M. (2000). Understanding high school student leaders: Predicting teacher ratings of leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 609-636.

- Schunk, D. ve Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield ve J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. ve Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4.Ed). Essex: Pearson Education Limited.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65.
- Shankman, M. L. ve Allen, S. J. (2008). *Emotionally intelligent leadership: A guide for college students*: John Wiley & Sons.
- Shim, W. J. (2013). Different pathways to leadership development of college women and men. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(3), 270-289.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Simonsen, J. C., Velez, J. J., Foor, R. M., Birkenholz, R. J., Foster, D. D., Wolf, K. J. ve Epps, R. B. (2014). A multi-institutional examination of the relationships between high school activity involvement and leadership characteristics. *Journal of Agricultural Education*, 55(1), 200-214.
- Singleton, M. K. (2011). *A design, implementation, and evaluation of Peirce College student leadership development program*. (Unpublished PhD Thesis), Wilmington University.
- Skendall, K. C. (2012). *Socially responsible leadership: The role of participation in short-term service immersion programs*. (Unpublished PhD Thesis), University of Maryland.
- Smith, J. L. (2009). *A study of the leadership styles and beliefs of students at Athens State University*. (Unpublished PhD Thesis), The University of Alabama.
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 279-284.
- Soffa, J. S. (2006). *Inspiring academic confidence in the classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-*

- efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses.* (Unpublished PhD Thesis), University of Wisconsin-Madison.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Stack, G. J. (1991). Alienation: the concept and its reception. *The Review of Metaphysics*, 44(3), 651-653.
- Stage, F. K. (1996). Setting the context: Psychological theories of learning. *Journal of College Student Development*, 37(2), 227-235.
- Staples, D. S., Hulland, J. S. ve Higgins, C. A. (1998). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(4), 758-776.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research:* Free Press.
- Suh, S. ve Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling*, 10(3), 297-306.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 429-452.
- Şimşek, H. (2013). University students' tendencies toward and reasons behind dropout. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 242-271.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 309-322.
- Şimşek, H. ve Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 569-587.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Ekinoks.

- Tarquin, K. ve Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 16-25.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (15.Ed). Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Tekin, M. ve Taşgın, Ö. (2008). Orta öğretimde öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 206-214.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ün Yayınları.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thomson, P. (2012). Understanding, evaluating and assessing what students learn from leadership activities: Student research in Woodlea Primary. *Management in Education*, 26(3), 96-103.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. Yüksek Okulu Basımevi: AİTİA, Gazetecilik ve Halkla İlişkiler.
- Totty, A. (2012). *An experimental study of student leadership development at Arkansas State University-Beebe*. (Unpublished PhD Thesis), Arkansas State University.
- Trela, P. E. (2001). *Understanding student leadership: A study of peer mediation training and program participation among middle and high school students*. (Unpublished PhD Thesis), University Of Massachusetts Lowell.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. In S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve uygulama*: Pegem Akademi.
- Tümkaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 251-268.
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tyree, T. M. (1998). *Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development*. (Unpublished PhD Thesis), University of Maryland.
- Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2).
- Vogt, K. L. (2007). *Leadership development at university: Comparing student leaders with different levels of involvement in a leadership education program*. (Unpublished Masters Thesis), Simon Fraser University.
- Walker, J. R. (2009). *Relationships among student leadership experiences and learning outcomes*. (Unpublished PhD Thesis), University of Miami.
- Wallin, D. (2003). Student leadership and democratic schools: A case study. *NASSP Bulletin*, 87(636), 55-78.
- Waters, E. G. (2012). *Student leadership characteristics leading to success in an online community college program*. (Unpublished PhD Thesis), University of Phoenix.
- Weissbourd, R. ve Jones, S. (2012). Joining hands against bullying. *Educational Leadership*, 70(2), 26-31.
- Weisskopf, W. A. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat* (O. Köymen, Çev.). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Weligamage, S. ve Siengthai, S. (2003). *Employer needs and graduate skills: the gap between employer expectations and job expectations of Sri Lankan university graduates*. Paper presented at the 9th International Conference on Sri Lanka Studies, Matara, Sri Lanka.
- Whitehead, G. (2009). Adolescent leadership development: Building a case for an authenticity framework. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 847-872.
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis*. (Unpublished PhD Thesis), Baylor University.
- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational studies*, 24(3), 333-343.

- Wisner, M. D. (2008). *Psychological capital and strengths ownership as predictors of effective student leadership*. (Unpublished PhD Thesis), Azusa Pacific University.
- Wisner, M. D. (2011). Psychological strengths as predictors of effective student leadership. *Christian Higher Education*, 10(3-4), 353-375.
- Wood, R. G. (2005). *Predicting the outcome of leadership identification from a college student's experiences*. (Unpublished PhD Thesis), The College of William and Mary in Virginia.
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim ve yabancılaşma. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-9.
- Yarborough, J. P. (2011). *The development and validation of the leadership versatility index for students (LVI-S)*. (Unpublished PhD Thesis), The University of North Carolina.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 324-332.
- Yeşilyaprak, B. (2017). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme, öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Online Submission*, 3(1), 93-103.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı.Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. G., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C. ve Kaçmaz, T. (2016). "Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor" projesinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 650-670.

- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in organizations*: Pearson Education India.
- Zemke, R., Raines, C. ve Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the clash of veterans, boomers, xers, and nexters in your workplace*. New York: Performance research associate. New York: AMACOM.
- Zimmerman-Oster, K. ve Burkhardt, J. C. (1999). Leadership in the making: A comprehensive examination of the impact of leadership development programs on students. *Journal of Leadership Studies*, 6(3-4), 50-66.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.



## EKLER

## Ek-1 Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bu okulda kime güveneceğimi bilemiyorum.					
Bu okuldan edindiğim bilgilerin beni geliştirdiğine inanıyorum.					
Dersten kalmayacağımı bilsem bu dersler için çaba harcamazdım.					
Okulu bitirmek adına doğru bulmasam da birçok şeyi yapmak zorunda olduğumu hissediyorum.					
Okulda kendimi çok yalnız hissediyorum.					
Okuldan öğrendiklerim sayesinde daha etkili kararlar alabiliyorum.					
Okuldaki arkadaşların sadece kendilerini düşünen bencil kişiler olduklarını düşünüyorum.					
Bu okulda bulunduğum için kendimi şanslı görüyorum.					
Okulda geçirdiğim zamanlar arttıkça kendime olan güvenim de artıyor.					
Derslere devam etme zorunluluğunu anlamsız buluyorum.					
Okul arkadaşlarıma güvenirim.					
Bu günlerde okulda, beni anlayabilen, sorunları paylaşabileceğim arkadaş bulamıyorum.					
Okulda uygulanan disipline ilişkin düzenlemelerin çok katı olduğunu düşünüyorum.					
Okula isteyerek değil koşullar bunu gerektirdiği için devam ediyorum.					
Okuldaki birçok uygulama saçma ve anlamsız gelse de mezun olmak için katlanmak zorundayım.					
Okulda öğrenilen bilgilerin yaşamı anlama ve yorumlamaya önemli katkısı olduğunu düşünüyorum.					
Okulun özgürlüklerimi kısıtladığını düşünüyorum.					
Derslerde kendimi oyalayacak bir şeyler bulamazsam sıkıntıdan patlıyorum.					
Okuldaki kuralları anlamsız buluyorum.					
Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.					

## Ek 2: Akademik Özyeterlik Ölçeği

<i>Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</i>	Oldukça Az	Az	Kısmen Fazla	Fazla	Oldukça Fazla
Ders sırasında düzenli notlar tutma					
Sınıf tartışmasına katılma					
<u>Kalabalık bir sınıfta</u> sorulan bir soruyu cevaplama					
<u>Kalabalık olmayan bir sınıfta</u> bir soruyu cevaplama					
Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb.)					
Deneme soruları çözme					
Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
Ders esnasında anlatılan zor bir konuyu dikkatlice dinleme					
Bir başka öğrenciye ders anlatma					
Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
Birçok dersten yüksek notlar alma					
Bir konuyu tamamen anlamak için yeterince çalışma					
Öğrenci problemlerinin çözümünde sorumluluk üstlenme					
Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, kulüpler vb.)					
Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama					
Derslere düzenli olarak katılma					
Sıkıcı derslerde bile sürekli olarak derse katılma					
Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlama					
Okuduğun bir metinde fikirlerin çoğunu anlama					
Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama					
Basit matematik hesaplarını kullanma					
Bilgisayarı kullanma					
Matematik dersinde pek çok konuyu anlayabilme					
Bir öğretim elemanını tanımak için onunla konuşma					
Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme					
Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
Dersin teorik içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
Kütüphaneden en iyi şekilde yararlanabilme					
Sınavlardan güzel notlar alma					
Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine zamana yayarak çalışma					
Ders kitaplarındaki zor konuları anlama					
İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hâkim olma					

### Ek 3: Öğrenci Liderliği Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin liderlik beceri düzeylerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sizden beklenen her bir ifade için “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Orta Derecede Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) seçeneklerinden size en uygun olanını “X” şeklinde işaretlemenizdir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve işaretlenmemiş ifade bırakmamaya özen gösteriniz.

Ölçekten elde edilecek bilgiler akademik bir çalışma kapsamında kullanılacaktır. Ölçekten elde edilecek bilgilerin doğruluğu, vereceğiniz yanıtların samimi ve içten olmasına bağlıdır. Bu nedenle lütfen bu ölçeği yanıtlarken objektif olmaya özen gösteriniz ve isminizi yazmayınız. Bilimsel çalışmaya yaptığınız katkı ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Turgut USLU

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

No	Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İletişim yeteneğimin arkadaşlarım üzerinde etkili olduğuna inanırım.					
2	İlk defa karşılaştığım insanlarla rahatlıkla iletişim kurarım.					
3	İşbirliğiyle yapılan çalışmaların bireysel çalışmalardan daha iyi sonuç vereceğine inanırım.					
4	Grup çalışmalarına aktif bir şekilde katkı sağlarım.					
5	Gerekli durumlarda hızlı kararlar veririm.					
6	En uygun kararı verebilmek için alternatif seçenekleri dikkate alırım.					
7	Arkadaş çevremde ön plana çıkmamı sağlayacak gerekli bilgi ve tecrübeye sahibim.					
8	Sahip olduğum imkânları etkili şekilde kullanırım.					
9	Farklı görüşlere sahip kişilerle ortak iş yapmaktan <i>hoşlanmam</i> .					
10	İnsanların duygu ve düşüncelerini anlamak için kendimi onların yerine koyarım.					
11	Gelişen teknoloji ve yenilenen programları takip ederim.					
12	Toplumı ilgilendiren konularda duyarlı davranırım.					
13	Toplum önünde rahat konuşurum.					
14	Grup tartışmalarına katılmayan bireylerin tartışmaya dâhil olmalarını sağlarım.					
15	Grup çalışmalarında görev dağılımını ben yaparım.					

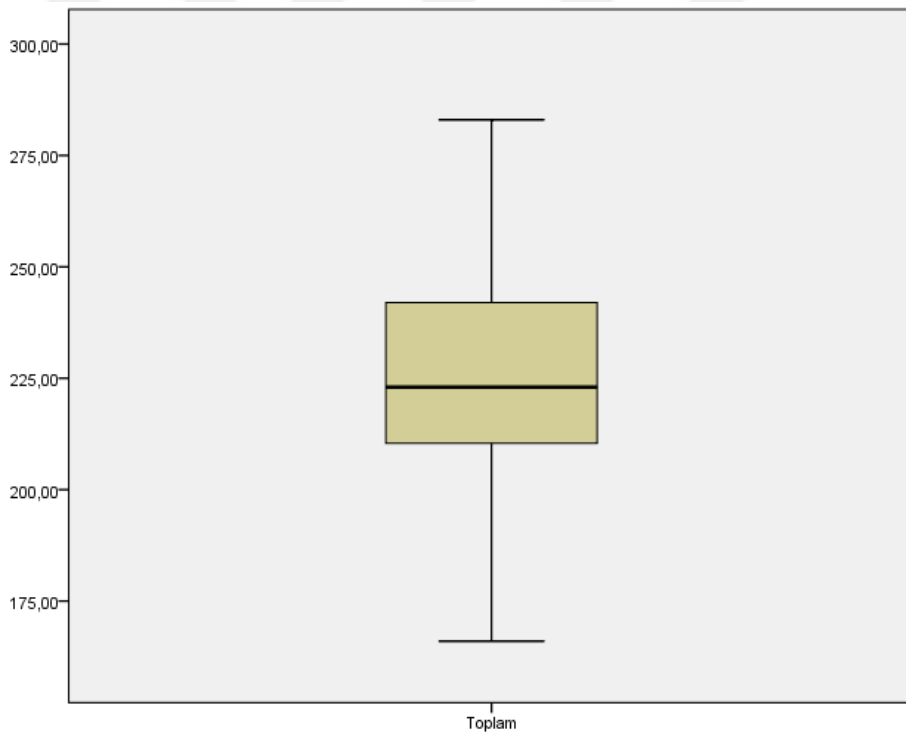
No	Maddeler					
16	Grup çalışmalarında elde edilen <u>başarıyı</u> herkesin paylaşması gerektiğine inanırım.					
17	Başkaları için sıradan gözükten ayrıntılar benim için önemlidir.					
18	Farklı sosyal çevrelerden arkadaşlarım vardır.					
19	Kendime güvenirim.					
20	Grup çalışmalarında beni ve arkadaşlarımı ilgilendiren konularda tek başıma karar veririm.					
21	Vereceğim kararların başkalarını nasıl etkileyeceğini dikkate alırım.					
22	Çevremdeki insanları yenilikleri uygulama konusunda etkilerim.					
23	Teknolojiyi aktif bir biçimde kullanırım.					
24	Sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak görev alırım.					
25	Üst mevkideki kişilerle rahatlıkla iletişime geçerim.					
26	Beden dilini etkili bir şekilde kullanırım.					
27	Arkadaşlarımla ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir takım oluşturabilme yeteneğine sahibim.					
28	Farklı bireysel özelliklere sahip kişilerle uyumlu bir biçimde çalışırım.					
29	Verdiğim kararların bütün sorumluluğunu üstlenirim.					
30	Çevremdeki insanları kırmamak için daha temkinli konuşurum.					
31	Hayatımda olası değişikliklere karşı direnç gösteririm.					
32	Söylediğim sözler ile davranışlarım, kişi veya durumlara göre değişiklik göstermez.					
33	Arkadaşlarım bana güvendikleri için sorunlarını benimle paylaşırlar.					
34	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak eğitim ve programlara katılırım.					
35	Karşılaştığım sorunlar için <u>pratik</u> çözümler üretirim.					
36	Çevremdeki insanları kolaylıkla ikna ederim.					
37	Toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayabilecek fikirler üretirim.					
38	Arkadaşlarım ile kurum/kuruluşlar (staj yapılan yerler, belediye, valilik, STKlar vb.) arasındaki iletişimi <u>gönüllü</u> olarak sağlamaya çalışırım.					
39	Karşımdaki kişileri dikkatli bir şekilde dinlerim.					
40	Grup çalışmalarında elde edilen <u>başarısızlığı</u> herkesin paylaşması gerektiğine inanırım.					
41	Yapılacak etkinlikler ile ilgili görüşlerim, grup arkadaşlarım tarafından dikkate alınır.					

No	Maddeler					
42	Arkadaşlarımın kişisel özelliklerine saygı duyarım.					
43	İnsanlar arasında uzlaştırıcı bir rol oynarım.					
44	Yaptığım her işin kusursuz olması gerektiğine inanırım.					
45	Sosyal medya paylaşımlarımla farkındalık oluşturduğuma inanırım.					
46	Düşüncelerimi, herkesin açıkça anlayabileceği biçimde ifade ederim.					
47	Bir şeyleri yapmak için yeni yollar aramaktansa <i>klasik yöntemleri</i> tercih ederim.					
48	Özeleştiri yaparım.					
49	Çevremdeki kişilerin tedirgin olduğu olaylar karşısında sakinliğimi korurum.					
50	Grup çalışmalarında arkadaşlarımın motivasyonunu arttırırım.					
51	Başarıya ulaşmak için azimle çalışırım.					
52	Çevremdekilere örnek olmaya çalışırım.					
53	Sahip olduğum fikirleri grubumdaki arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
54	Arkadaşlarım, birlikte yaptığımız etkinliklerde beni lider olarak görürler.					
55	Çevremdeki insanlarla kurduğum iyi ilişkileri sürdürmeye çalışırım.					
56	Daha uygun bir seçenek sunulduğunda, kendi kararında ısrar etmem.					
57	Toplumsal etkinliklerde görev alabilecek kapasiteye sahibim.					
58	Yeterince bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili kararlarda çevremdekilere danışırım.					
59	Olaylar karşısındaki öngörülerim doğru çıkar.					

#### Ek 4: Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizinin Gereklerinin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci liderliği ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya koymak için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi parametrik bir test olduğundan, parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

Tek değişkenli normallik varsayımları incelenirken öncelikle Box Plot Tablosu incelenmiş ve ortalamadan sapan alt ve üst değerler çıkartılmıştır (Box Plot Tablosunun son hali Şekil 18'dedir).



Şekil 18. AFA Örneklemine Ait Box Plot Tablosu

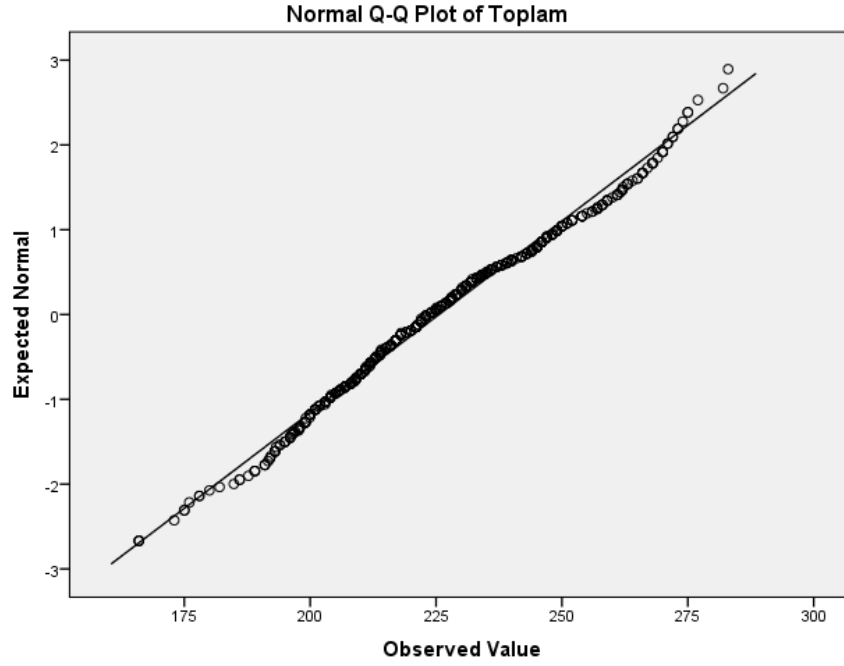
Bu işlemin ardından Çarpıklık (Skewness=.178) ve Basıklık (Kurtosis=-.296) katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 19). Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin standart hataya bölümü -1.96 ile +1.96 arasında olduğu için dağılımın normal olduğu söylenebilir ( $.178/.107=1.66$ ;  $-.296/.213=-1.39$ ) (Gürbüz ve Şahin, 2016).

**Descriptives**

		<u>Statistic</u>	<u>Std. Error</u>
Toplam	<u>Mean</u>	225,5984	,96703
	<u>95% Confidence Interval Lower Bound for Mean</u>	223,6986	
	<u>Upper Bound</u>	227,4981	
	<u>5% Trimmed Mean</u>	225,4268	
	<u>Median</u>	223,0000	
	<u>Variance</u>	490,018	
	<u>Std. Deviation</u>	22,13635	
	<u>Minimum</u>	166,00	
	<u>Maximum</u>	283,00	
	<u>Range</u>	117,00	
	<u>Interquartile Range</u>	31,80	
	<u>Skewness</u>	,178	,107
	<u>Kurtosis</u>	-,296	,213

*Şekil 19. AFA Örneğine Ait Betimsel İstatistikler*

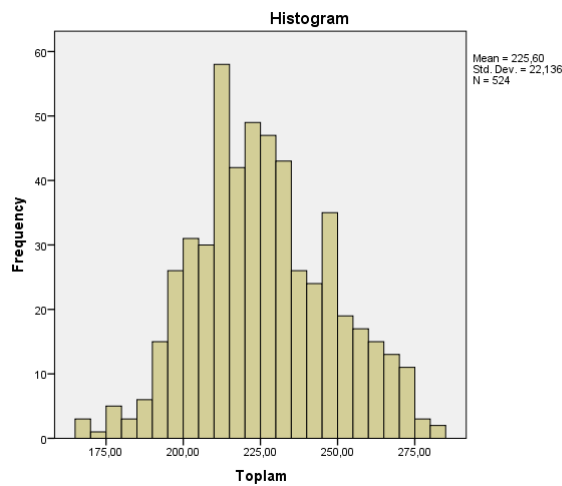
Buna ek olarak Normal Q-Q Plot grafiğinin de normallik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir (Normal Q-Q Plot Tablosunun son hali Şekil 20'dedir).



Şekil 20. AFA Örneğine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılacak bir başka yöntem de mod-medyan ve aritmetik ortalama değerlerini incelemektir. Bu değerlerin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda mod=217; Medyan= 223,00 ve  $\bar{X} = 225,60$  olarak elde edilmiştir (Şekil 19). Bu bulguya dayanarak da dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak Histogram (Şekil 3) grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 21. AFA Örneğine Ait Histogram Grafiği

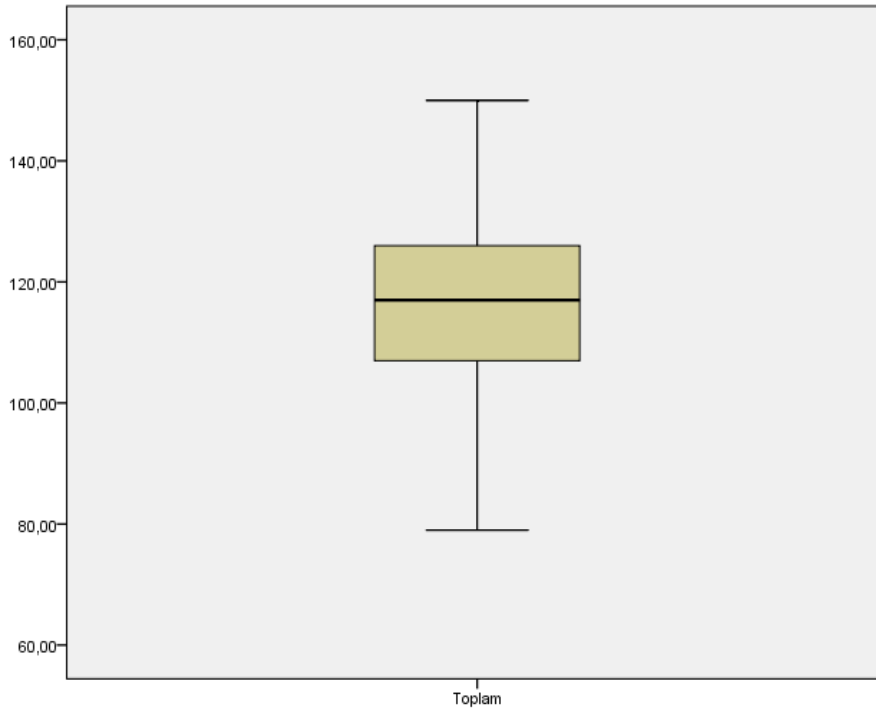


Toplam puan üzerinden yapılan normallik testlerine ek olarak, Açıklayıcı Faktör Analizinin varsayımlarından bir diğeri olan çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kritik ki-kare değerini aşan uç değerler silinmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Bir diğeri varsayım olan çoklu bağlantılılık problemi ise ölçek maddeleri arasındaki korelasyon hesaplanarak, Varyans Artış Faktörleri (VIF) incelenerek ve tolerans değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucunda, bütün maddelerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen en yüksek korelasyon değerinin de .477 ile 13 ve 25. madde arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .30'dan küçük olması düşük; .30 ile .70 arasında olması orta ve .70'ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade ettiği için (Büyüköztürk, 2016) ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir. VIF değerleri incelendiğinde ise en düşük VIF değerinin 1.188 ve en yüksek VIF değerinin de 2.235 olduğu tespit edilmiştir. VIF değerinin 10'dan büyük olması (Albayrak, 2012) çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için, veri seti için çoklu bağlantılılık probleminden söz edilemez. Son olarak da ölçek maddeleri için tolerans değerleri incelendiğinde, en düşük tolerans değerinin .448 ve en yüksek tolerans değerinin de .842 olduğu görülmektedir. Tolerans değerinin .10'dan küçük olması çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için (Field, 2009) bu çalışmada kullanılan veri seti için çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir.

### Ek 5: Öğrenci Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizinin Gereklilerin Karşılanıp Karşılanmadığının İncelenmesi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci liderliği ölçeğinin yapı geçerliliğini doğrulamak için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi parametrik bir test olduğundan, parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

Tek değişkenli normallik varsayımları incelenirken öncelikle Box Plot Tablosu incelenmiş ve ortalamadan sapan alt ve üst değerler çıkartılmıştır (Box Plot Tablosunun son hali Şekil 22'dedir).



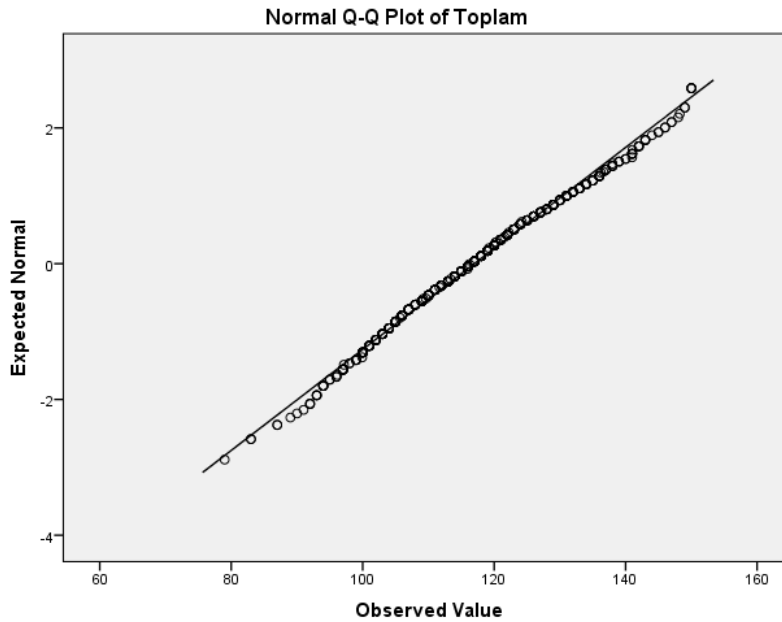
Şekil 22. DFA Örneğine Ait Box Plot Tablosu

Bu işlemin ardından Çarpıklık (Skewness=.189) ve Basıklık (Kurtosis=-.279) katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 23). Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin standart hataya bölümü -1.96 ile +1.96 arasında olduğu için dağılımın normal olduğu söylenebilir ( $.189/.108=1.75$ ;  $-.279/.215=-1.30$ ) (Gürbüz ve Şahin, 2016).

		Statistic	Std. Error
Toplam	Mean	116,9823	,59419
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 115,8149	Upper Bound 118,1497
	5% Trimmed Mean	116,8259	
	Median	117,0000	
	Variance	180,769	
	Std. Deviation	13,44504	
	Minimum	79,00	
	Maximum	150,00	
	Range	71,00	
	Interquartile Range	19,00	
	Skewness	,189	,108
	Kurtosis	-,279	,215

Şekil 23. DFA Örneğine Ait Betimsel İstatistikler

Buna ek olarak Normal Q-Q Plot grafiğinin de normallik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir (Normal Q-Q Plot Tablosunun son hali Şekil 24'tedir).

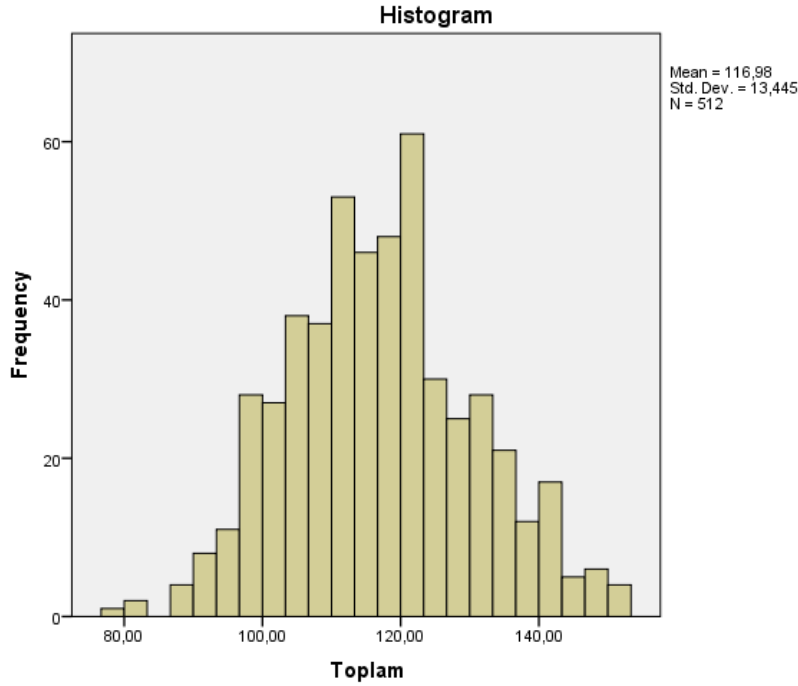


Şekil 24. DFA örneğine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılacak bir başka yöntem de mod-medyan ve aritmetik ortalama değerlerini incelemektir. Bu

değerlerin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda mod=107; Medyan= 117,00 ve  $\bar{X} = 116.99$  olarak elde edilmiştir (Bkz Şekil 23). Bu bulguya dayanarak da dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak Histogram (Şekil 25) grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.




Şekil 25. DFA Örneğine Ait Histogram Grafiği

Toplam puan üzerinden yapılan normallik testlerine ek olarak, Açıklayıcı Faktör Analizinin varsayımlarından bir diğeri olan çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kritik ki-kare değerini aşan uç değerler silinmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Bir diğeri varsayım olan çoklu bağlantılılık problemi ise ölçek maddeleri arasındaki korelasyon hesaplanarak, Varyans Artış Faktörleri (VIF) incelenerek ve tolerans değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucunda, bütün maddelerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen en yüksek korelasyon değerinin de .516 ile 26 ve 36. madde arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçlarının .30'dan küçük olması düşük; .30 ile .70 arasında olması orta ve .70'ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade ettiği için (Büyüköztürk, 2016) ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir. VIF değerleri incelendiğinde ise en düşük VIF değerinin 1.243 ve en yüksek VIF değerinin de 1.947 olduğu

tespit edilmiştir. VIF değerinin 10'dan büyük olması (Albayrak, 2012) çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için, veri seti için çoklu bağlantılılık probleminden söz edilemez. Son olarak da ölçek maddeleri için tolerans değerleri incelendiğinde, en düşük tolerans değerinin .514 ve en yüksek tolerans değerinin de .804 olduğu görülmektedir. Tolerans değerinin .10'dan küçük olması çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için (Field, 2009) bu çalışmada kullanılan veri seti için çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir.



## Ek 6: Erzincan Üniversitesinden Alınan Araştırma İzin Belgeleri



**ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ**  
2018

T.C.  
**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : 31609083-730.08.03-E.7710 10/02/2017  
 Konu : Anket Uygulaması  
 (Arş. Gör. Turgut USLU)

**EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA**

**İlgi** : 12.01.2017 tarih ve 31609083-101.03.01- 2215 sayılı yazınız.

Bölümünüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından **Arş. Gör. Turgut USLU**'nun, "Erzincan Üniversitesinde Lisans Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Liderlik Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uygulaması" kapsamında anket çalışması yapma isteği ilgi yazıda belirttiği Üniversitemiz bünyesindeki birimlerdeki öğrencilere yönelik anket uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu yazının Bölümünüz öğretim elemanlarından **Arş. Gör. Turgut USLU**'ya tebliğ edilmesi hususunda:

Gereğini rica ederim.

**Prof. Dr. Ali SÜLÜN**  
Dekan Vekili

**EKLER:**  
EK 1: Yazı (11 Sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Ali SÜLÜN tarafından 10.02.2017 tarihinde e-imzalanmıştır.  
<http://evrak.fakultesi@erzincan.edu.tr/dokuman/cda1f4608354c5b1d4e6e04a94d8e502>

Eğitim Fakültesi Dekanlığı 24030 ERZİNCAN  
 Telefon: (0 446) 2143274 Faks: (0 446) 2231901  
 e-posta : egtfak\_yazi@erzincan.edu.tr



T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 63579008-903.99-E.3066  
Konu : Anket Uygulaması  
(Arş. Gör. Turgut USLU)

17/01/2017

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 13/01/2017 tarih ve E.2492 sayılı yazınız.

Fakülteniz öğretim elemanlarından Arş. Gör. Turgut USLU'nun anket çalışması yapabilmesi ile ilgili izin talep yazınız Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY  
Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DEKAN V. ( Prof. Dr. Ali KANDEMİR) Vekili Yrd. doc. Dr. Faysal Okan ATASOY tarafından 17.01.2017 tarihinde e-imzalanmıştır.

Yazışma adresinizi <http://eynukodunultrava.erkincan.edu.tr/Link/indir/38151/FAY33/ogluwile.dugunlezerbilimozin>  
Erzincan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yanındag Yerleşkesi 24100/ERZİNCAN

Adres :  
Telefon : 0 (446) 224 30 97 Ayrıntılı Bilgi İçin : Gülşen ATALAY (Dahili: 40014)  
Fax : 0 (446) 224 30 16 E-Mail : fenfak\_yazi@erzincan.edu.tr



ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ  
2006

T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 99592172-730.08.03-E.2851  
Konu : Anket Uygulaması  
(Arş. Gör. Turgut USLU)

17/01/2017

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'NA

İlgi : 13/01/2017 tarih ve E.2492 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Arş. Gör. Turgut USLU'nun "**Erzincan Üniversitesinde Lisans Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Liderlik Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uygulaması**" kapsamındaki anket çalışması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Mustafa ALICI**  
Dekan V.

**ADRES** : 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Mustafa ALICI tarafından 17.01.2017 tarihinde e-imzalanmıştır.  
Bilgi : Erzincan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 24078/Erzincan - Web : <http://ilahiyatfak.erkzincan.edu.tr/>  
E-postamız : [ilahiya@ilahiya.erkzincan.edu.tr](mailto:ilahiya@ilahiya.erkzincan.edu.tr) linkinden 39A22EBBXD kodu ile doğrulayabilmiz.  
Tel : 0 (446) 225 19 30 e-mail: [ilahiya@erkzincan.edu.tr](mailto:ilahiya@erkzincan.edu.tr)  
Fax : 0 (446) 225 19 31





T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Mühendislik Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 34033422-804.01-E.3504  
Konu : Anket Çalışması  
(Arş. Gör. Turgut USLU)

18/01/2017

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 13/01/2017 tarihli ve 31609083-730.08.03-E.2492 sayılı yazınız.

İlgi yazı kapsamında yapılması planlanan anket çalışması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Adnan ÖZEL  
Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Adnan OZEL tarafından 18.01.2017 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı <http://evrakdogrulama.erezincan.edu.tr> linkinden CD4A12E4X7 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres : Yalnızbağ Yerleşkesi. Mühendislik Fakültesi ERZİNCAN Tel : 0 (446) 224 00 88 Fax: 0 (446) 224 00 77



T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 84730948-730.08.03-E.3321  
Konu : Anket Çalışması

18/01/2017

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

**İlgi :** 13.01.2017 tarihli ve 2492 sayılı yazınız.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanı Arş. Gör. Turgut USLU'nun "Erzincan Üniversitesinde Lisans Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Liderlik Beceri Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uygulaması" kapsamında anket çalışması yapma isteği dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNER**  
Dekan V.

Belge 5070 sayılı Erzurum Kültür Varlıklarını Koruma Kanunu ile ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞI Vekili Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNER tarafından 13/01/2017 tarihinde onaylanmıştır.  
E-postanızı <http://evrak.duyurulari@erzincan.edu.tr> linkinden 1486030XF kodu ile doğrulayabilirsiniz.  
Adres : Erzincan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 24100/ERZİNCAN  
Telefon : 0 (446) 225 20 92 Web : www.Erzincan.edu.tr  
Belge Geçer : 0 (446) 225 20 97 E-mail : ilbr@erzincan.edu.tr



T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Hukuk Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 13354223-399. -E.7642  
Konu : Anket Uygulaması  
(Arş. Gör. Turgut USLU)

10/02/2017

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından **Arş. Gör. Turgut USLU**'nun Fakültemizde “ **Erzincan Üniversitesinde Lisans Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Liderlik Beceri Düzeylerinin Belirlemeye Yönelik Ölçek Uygulaması**” anket çalışması yapma isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Cem BAYGIN**  
Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Cem BAYGIN tarafından 10.02.2017 tarihinde e-imzalanmıştır.  
Evrakımızı <http://evrakdogrulama.erzincan.edu.tr> linkinden B234F9F5X8 kodu ile doğrulayabilirsiniz.  
Adres : Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanlığı 24078/ERZİNCAN  
Telefon : 0 (446) 2251741 Belge Geçer : 0 (446) 2251745  
E-Posta : erchukuk@erzincan.edu.tr



T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Eczacılık Fakültesi Dekanlığı

ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ

2006 77744290-730.08.03-E.7558

09/02/2017

Sayı :  
Konu : Anket Uygulaması

### EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 13/01/2017 tarih ve 2492 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınız gereği, Fakültenizin Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Arş. Gör. Turgut USLU'NUN , "Erzincan Üniversitesinde Lisans Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik Ölçek Uygulaması" kapsamında anket çalışması yapma isteği Dekanlığımız tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bülent GÜMÜŞEL  
Dekan V.

Adres: Erzincan Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dekanlığı 24030/ Erzincan  
E-mail: ecz\_fak@erzincan.edu.tr

Telefon: 0 (446) 224 53 44

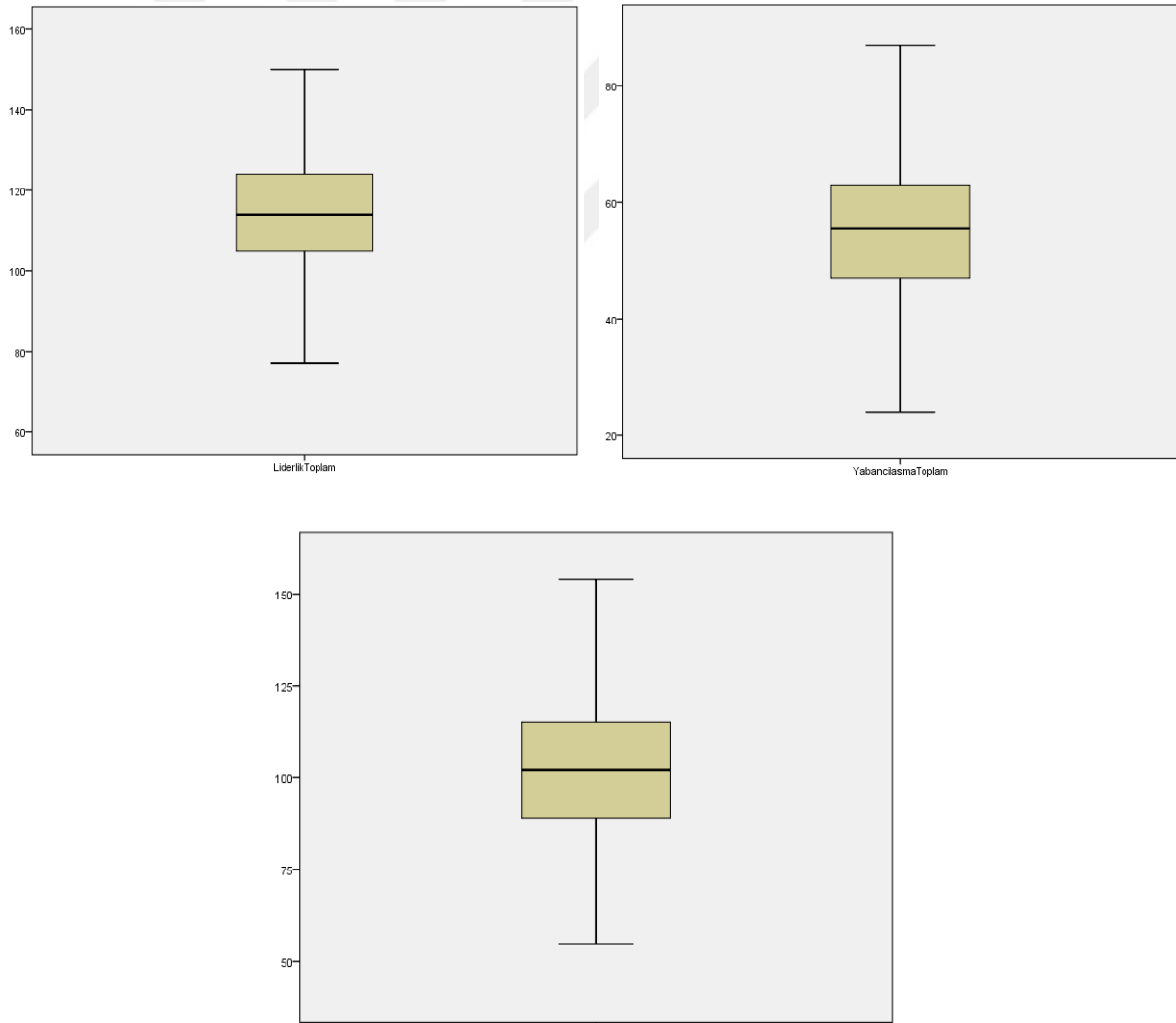
Web: www.erzincan.edu.tr  
Faks: 0 (446) 224 53 43

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Bülent GUMUSEL tarafından 09.02.2017 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağımızı <http://evrakdogrulama.erzincan.edu.tr> linkinden B05A64E7X1 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

## Ek 7: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Setinin Normallik Sayıtlarının İncelenmesi

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan bütün istatistiki analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle toplanan verilerin parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımları karşılayıp karşılayamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri SPSS yardımıyla analize tabi tutulmuştur.

Tek değişkenli normallik varsayımları incelenirken öncelikle Box Plot Tablosu incelenmiş ve ortalamadan sapan alt ve üst değerler çıkartılmıştır (Box Plot Tablosunun son hali Şekil 26'dadır).



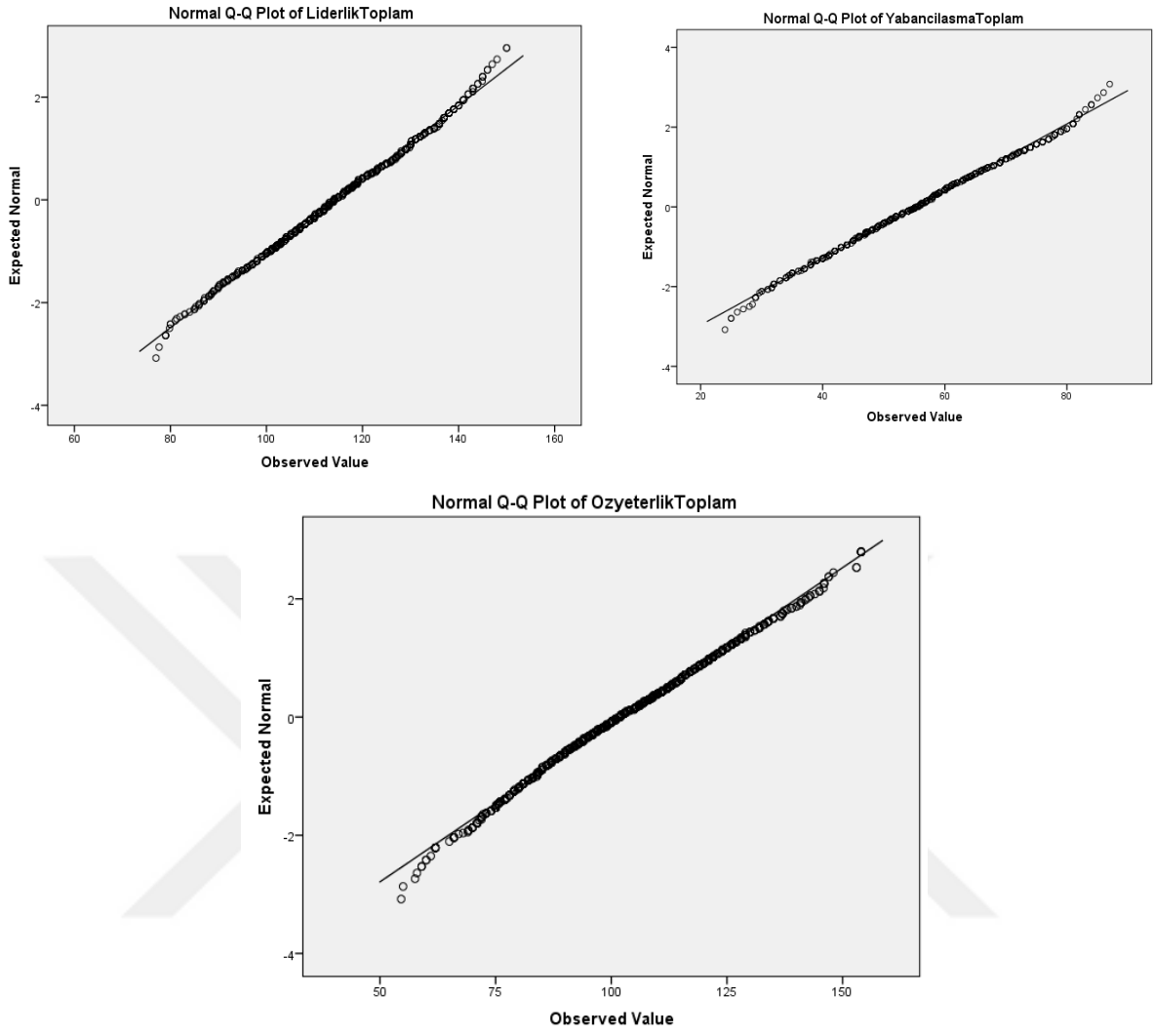
Şekil 26. Çalışma Veri Setine Ait Box Plot Tablosu

Çarpıklık (sırasıyla -.052; .073 ve .154) ve basıklık (sırasıyla -.306; -.269 ve -.307) katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 27). Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin standart hataya bölümü -1.96 ile +1.96 arasında olduğu için dağılımın normal olduğu söylenebilir (çarpıklık için sırasıyla  $-.052/.079=-.66$ ;  $.073/.079=.92$  ve  $.154/.079=1.94$ ; basıklık için sırasıyla  $-.306/.157= 1.95$ ;  $-.269/.157= 1.71$  ve  $.307/.157= 1.95$ ) (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Descriptives			Statistic	Std. Error
LiderlikToplam	Mean		114,512709	,4471277
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	113,635251	
		Upper Bound	115,390167	
	5% Trimmed Mean		114,595202	
	Median		114,000000	
	Variance		192,528	
	Std. Deviation		13,8753734	
	Minimum		77,0000	
	Maximum		150,0000	
	Range		73,0000	
	Interquartile Range		19,0000	
	Skewness		-,052	,079
	Kurtosis		-,319	,157
YabancilasmaToplam	Mean		55,2461	,38318
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	54,4942	
		Upper Bound	55,9981	
	5% Trimmed Mean		55,1934	
	Median		55,4705	
	Variance		141,395	
	Std. Deviation		11,89096	
	Minimum		24,00	
	Maximum		87,00	
	Range		63,00	
	Interquartile Range		16,00	
	Skewness		,073	,079
	Kurtosis		-,269	,157
OzyeterlikToplam	Mean		102,4481	,60609
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	101,2587	
		Upper Bound	103,6375	
	5% Trimmed Mean		102,2301	
	Median		101,9676	
	Variance		353,759	
	Std. Deviation		18,80847	
	Minimum		54,58	
	Maximum		154,00	
	Range		99,42	
	Interquartile Range		26,36	
	Skewness		,158	,079
	Kurtosis		-,307	,157

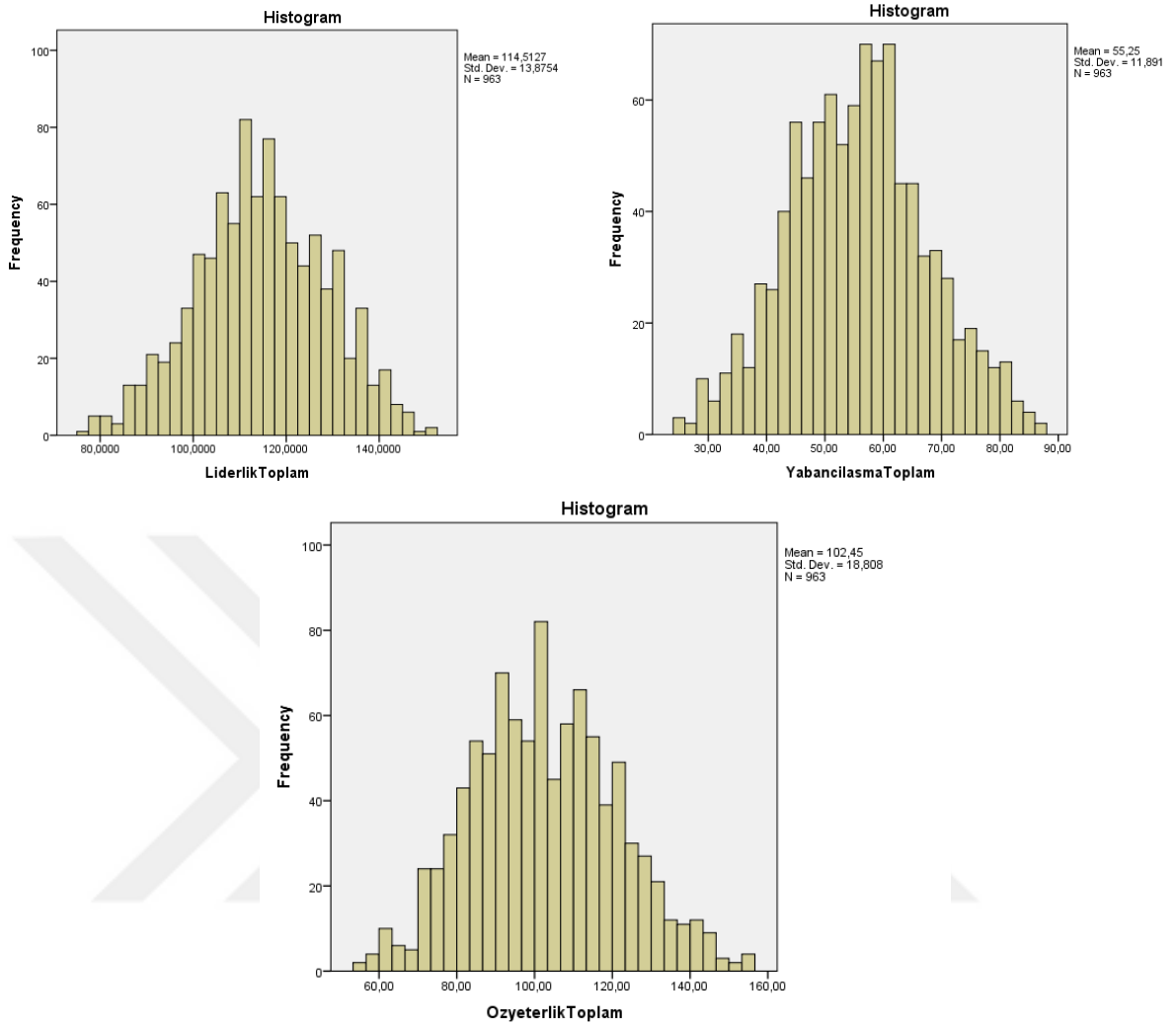
Şekil 27. Çalışma Veri Setine Ait Betimsel İstatistikler

Buna ek olarak Normal Q-Q Plot grafiğinin de normallik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir (Normal Q-Q Plot Tablosunun son hali Şekil 28'dedir).



Şekil 28. Çalışma Veri Setine Ait Normal Q-Q Plot Tablosu

Son olarak Histogram (Şekil 29) grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 29. Çalışma Veri Setine Ait Histogram Grafiği

Varsayımlardan bir diğeri olan çok değişkenli normallik, Mahalanobis Uzaklığı incelenerek test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kritik ki-kare değerini aşan uç değerler silinmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Bir diğeri varsayım olan çoklu bağlantılılık problemi ise ölçekler arasındaki korelasyon hesaplanarak, Varyans Artış Faktörleri (VIF) incelenerek ve tolerans değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucunda, bütün ölçeklerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbiri ile ilişkisi olduğu ve elde edilen korelasyon değerlerinin de  $-0.210$ ,  $-0.254$  ve  $0.564$  olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon sonuçlarının  $0.30$ 'dan küçük olması düşük;  $0.30$  ile  $0.70$  arasında olması orta ve  $0.70$ 'ten büyük olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade ettiği için (Büyüköztürk, 2016) ölçekler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenebilir. VIF değerleri incelendiğinde ise VIF değerinin  $1.467$  olduğu tespit edilmiştir.



VIF değerinin 10'dan büyük olması (Albayrak, 2012) oklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için, veri seti için çoklu bağlantılılık probleminden söz edilemez. Son olarak da ölçek maddeleri için tolerans değerleri incelendiğinde, tolerans değerinin .682 olduğu görülmektedir. Tolerans değerinin .10'dan küçük olması çoklu bağlantılılık problemine işaret ettiği için (Field, 2009) bu çalışmada kullanılan veri seti için çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı söylenbilir.



## Ek 8: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi

Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAGLAR <ccaglar@adiyaman.edu.tr>  
to me

11/14/16

Turkish > English Translate message Turn off for: Turkish x

Sayın Uslu, ölçek ektedir. Başarılar.

Doç.Dr.Çağlar Çağlar


Adıyaman Üniv.Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

---

Gönderen: turgut uslu <usluturgut@gmail.com>  
Gönderildi: 14 Kasım 2016 Pazartesi 07:39:02  
Kime: Yrd. Doc. Dr. Çağlar CAGLAR  
Konu: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni

...



## Ek 9: Akademik Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi

Gulay Ekici <gulayekici@yahoo.com>  
to me

11/14/16

Turkish > English Translate message Turn off for: Turkish x

Turgut bey mrh,  
Öncelikle çalışmanızda başarılar diliyorum. evet akademik öz-yeterlik çalışması oldukça güzel bir konudur. ekte istemiş olduğumuz belgeleri gönderiyorum. bir problem olursa haberleşiriz. Danışmanınıza selamlarımız iletin lütfen her ne kadar kendisiyle tanışmamış olsak ta ki sizin sayenizde ismen de olsa tanışmış oldum:) İyi çalışmalar dilekleriyle....

Prof. Dr. Gülşay Ekici  
Gazi University  
Gazi Education Faculty  
Department of Educational Sciences  
06500 Besevler-Teknikokullar Ankara, Türkiye  
E-mail:  
[gulayekici@yahoo.com](mailto:gulayekici@yahoo.com) & [gekici@gazi.edu.tr](mailto:gekici@gazi.edu.tr)  
Fax: +90 312-2120059  
Telephone: +90 312-2121764

2 Attachments

201243GÜLAY EK...  
akademik yeterlili...



## Ek 10: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Araştırmadan elde edilecek bilgiler akademik bir çalışma kapsamında kullanılacaktır. Sizi en iyi şekilde tanımlayan ve size en uygun olan seçeneği "X" şeklinde işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve işaretlenmemiş ifade bırakmamaya özen gösteriniz. Ölçeklerden elde edilecek bilgilerin doğruluğu, vereceğiniz yanıtların samimi ve içten olmasına bağlıdır. Bu nedenle lütfen bu ölçeği yanıtlarken objektif olmaya özen gösteriniz ve isminizi yazmayınız. Bilimsel çalışmaya yaptığınız katkı ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Turgut USLU

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

<b>Cinsiyetiniz</b>	Kız ( )	Erkek ( )			
<b>Fakülteniz</b>	Eğitim ( ) Eczacılık ( )	Fen-Edebiyat ( ) Sağlık Yüksekokulu ( )	Hukuk ( ) Tıp ( )	İİBF ( )	Mühendislik ( )
Sivil Havacılık ( )	İlahiyat ( )	BESYO ( )	Kemaliye Uygulamalı Bilimler ( )		
<b>Sınıf düzeyiniz:</b>	1. Sınıf ( )	2. Sınıf ( )	3. Sınıf ( )	4. Sınıf ve üzeri ( )	
<b>GANOnuz:</b>	2,00 Altı ( )	2,00-2,49 ( )	2,50-2,99 ( )		
	3,00-3,49 ( )	3,50-4,00 ( )			
<b>Kaldığınız Yer:</b>	Devlet Yurdu ( )	Özel Yurt ( )			
	Arkadaşla Evde Kalma ( )	Aile ile Evde Kalma ( )			

**Herhangi bir işte geçici, dönemlik veya sürekli olarak çalıştınız mı/ çalışıyor musunuz?**

Evet ( ) Hayır ( )

\*\*Takip eden 3 soruda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

**Üniversite eğitiminiz sürecince bizzat uygulamasına katıldığınız sosyal etkinlikler nelerdir?**

Hiç Katılmadım ( ) Tiyatro ( ) Sergi ( ) Konser ( )

Panel ( ) Kongre (Sempozyum) ( ) Çalıştay ( )

Sosyal Sorumluluk Projeleri ( ) Topluma Hizmet Uygulamaları ( )

Spor Müsabakaları ( ) Üniversite Şenlikleri ( )

Diğer (Belirtiniz): .....

**Aşağıdaki liderlik görevlerinden hangisinde veya hangilerinde görev aldınız?**

Sınıf Başkanlığı (ilkokul, ortaokul veya lisede) ( ) Eğitsel Kol Başkanlığı ( )

Öğrenci Temsilciliği (Fakülte veya bölüm) ( ) Hiçbir liderlik görevinde bulunmadım ( )

Sosyal Kulüp (Dernek) Başkanlığı ( ) Diğer (Belirtiniz).....