

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM  
DALI

**TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ  
ÖĞRENCİLERİN GENÇLİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN  
İNCELENMESİ**

Ramazan CANSOY

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir, 2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ramazan CANSOY tarafından hazırlanan “Türkiye’de Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin Gençlik Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 10/04/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Üye: Doç. Dr. Adnan BOYACI

Üye: Doç. Dr. Kürşat YILMAZ

Üye: Yard. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Prof.Dr. Ahmet AYPAY  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bilgisini ve desteğini esirgemeyen, her zaman yanımızda olan, kıymetli tez danışmanım, saygıdeğer hocam, Prof.Dr. Selahattin TURAN'a; önerileriyle ve destekleriyle beni yönlendiren değerli hocalarım Prof.Dr. Ahmet AYPAY'a ve Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a ve Yrd.Doç.Dr. Fatih BEKTAŞ' a teşekkür ederim.

Çalışmalarımı yürütürken kendilerinden ders aldığım ve fikirlerinden istifade ettiğim, Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Prof. Dr. Bahaddin ACAT, Doç. Dr.Engin KARADAĞ, ve Yrd. Doç.Dr. Mustafa OTRAR' ayrıca üzerimde emeği olan tüm diğer hocalarıma teşekkür ederim

Doktora sürecinde maddi ve manevi katkıları ile sürekli destek vererek başarımda büyük katkısı olan, annem ve babama, son beş yılı bana moral vermekle geçiren, en önemli destekçim, eşim Hatice'ye ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

# TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN GENÇLİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

## ÖZET

**Amaç:** Bu çalışmada ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu çalışma tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak *Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmaya Üsküdar ve Beykoz ilçelerinde bulunan 6 tane ortaöğretim kurumuna devam eden 1123 tane öğrenci katılmıştır. Toplanan veriler, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis kullanılarak analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Öğrencilerin, güven duyma ve güvenilir olma boyutunda en yüksek düzeye sahip olduğu, iletişim becerilerinde ise en düşük düzeye sahip olduğu bulunmuştur. Gençlik liderlik özellikleri düzeyinin kızlarda ve devlet okullarındaki öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Gençlik liderlik özelliklerinin Anadolu imam hatip liselerinde en yüksek, fen lisesi öğrencilerinde en düşük düzeyde olduğu, akademik başarısı fazla olan öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda daha çok kitap okuyanlarda daha yüksek olduğu, ders içi veya ders dışı etkinliklere, toplum hizmetlerine katılanlarda ve takım sporlarına katılanlarda yüksek olduğu bulunmuştur. Gençlik liderlik özellikleri anne babaları demokratik ve güven verici olanlarda daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri düzeyinin yaşa, evdeki kardeş sayısına, aile gelir düzeyine, çocukların doğum sırası değişkenine, anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler:** Öğrencilerin orta seviye ve üzerinde liderlik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Anne baba tutumunun güven ve değer verici olmasının, liderlik özelliklerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Kitap okumanın düşünce deneyimi ve eleştirel düşünme becerileri kazandırdığından liderlik özelliklerini geliştirdiği söylenebilir. Ders içindeki ve ders dışındaki sosyal, kültürel, sportif etkinliklere ve toplum hizmetlerine katılımın farklı liderlik özelliklerini geliştirdiği söylenebilir. Gençleri kendini yönetebilen, gelecek algısına sahip, mefkuresi olan, özgür irade sahibi, ruh olgunluğunun peşinden koşan, dünyayı tanıyan ve algılayan, kendine inanan, mesuliyet duygusuna sahip, düşüncesini harekete taşıyabilen, mücadeleyi göze alan liderler olarak yetiştirmek için, millî bir gençlik

anlayışı ile liderlik teorilerinin sentezi yapılarak, özgün ve millî bir gençlik liderlik modeli ortaya konabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Gençlik liderliği, öğrencilerde liderlik, Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği

## STUDY OF YOUTH LEADERSHIP QUALITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TURKEY

### ABSTRACT

**Purpose:** This study aimed to investigate youth leadership qualities of high school students.

**Method:** This study was in survey model, wherein *The Scale for Youth Leadership Qualities* was used as a data collection instrument. The research covered six high schools in Üsküdar and Beykoz, wherein the number of the participant students was 1123. The data collected in the study was analyzed through non-parametric tests: Mann Whitney-U and Kruskal Wallis.

**Results:** It was discovered students were at highest level in the dimension of trusting and being trustworthy while being at lowest in communication skills. Meanwhile, it was discovered the level of students' youth leadership qualities was higher in girls and in students at public schools; it was highest in students of Anadolu Imams and Hatibs Training High Schools while being lowest in students of Science High Schools; it was higher in students with higher academic success; it was higher in students who read more books; it was higher in those who participate more frequently in in-class or extracurricular activities and in social services as well as in team sports. Again, it was discovered the level of students' youth leadership qualities was higher in those with democratic and trustworthy parents. In the meantime, it was discovered the level of Students' Youth Leadership Qualities did not differ by age, the number of siblings at home, the level of family income, the variable of the order of children's birth, or the education level of parents.

**Conclusion and Discussion:** It could be said students had leadership qualities at intermediate and upper levels and reassuring and supportive attitudes of parents were effective in development of leadership qualities. Also, it might be remarked reading books boosts leadership qualities since it cultivates thinking experience and critical thinking skills. It might be said participation in in-class and extracurricular social, cultural, sportive activities and social services contributes to such leadership qualities. In order to train the youth as leaders that can govern themselves, are perceptive of future, possess their own ideal, and dare struggle, the leadership theories are to be

synthesized with the perspective of a national youth so that an authentic national youth leadership model can be developed.

**Key Words:** Youth leadership, student leadership, youth leadership scale.

## İÇİNDEKİLER

<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>i</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>viii</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar.....	8
<b>BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>10</b>
2.1. Lider ve Liderlik Kavramı .....	10
2.2. Liderlik Teorileri.....	15
2.2.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı .....	15
2.2.2. Davranışsal Kuram .....	17
2.2.3. Durumsal Yaklaşım .....	19
2.2.4. Modern Liderlik Teorileri .....	24
2.3. Gençlik.....	28
2.3.1. Dünyada ve Türkiye’de Gençlik.....	30
2.3.2. Gençlik Liderliği.....	41
2.3.3. Gençlik Liderliği Bileşenleri .....	47
2.3.4. Liderlik Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Kullanılan Bazı Ölçekler .....	52
2.4. Türkiye’de Yapılan Gençlik Araştırmaları.....	55
<b>BÖLÜM III:YÖNTEM .....</b>	<b>59</b>
3.1. Araştırma Deseni .....	59
3.2. Evren-Örneklem.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları .....	60
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>76</b>
4.1.Türk Gençlik Liderlik Özellikleri İle İlgili Genel Bulgular .....	76
4.1.1. Ölçeğe ilişkin normallik sınaması.....	76
4.1.2. Ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	76



4.2. Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve Alt Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular .....	77
4.2.1. Kamu Okulu veya Özel Okul Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	77
4.2.2. Okul Türü Değişkeni açısından Değerlendirilmesi .....	79
4.2.3. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi.....	83
4.2.4. Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	84
4.2.5. Evdeki Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	87
4.2.6. Ailedeki Kardeşlerin Doğum Sırası Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	88
4.2.7. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	89
4.2.8. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	90
4.2.9. Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	91
4.2.10. Algılanan Anne Baba Tutumu Açısından Değerlendirilmesi .....	93
4.2.11. Aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından değerlendirilmesi .....	96
4.2.12. Akademik Başarı Puanı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	99
4.2.13. Ders içi etkinliklere katılımı açısından değerlendirilmesi .....	102
4.2.14. Kulüp etkinliklerine katılım değişkeni açısından değerlendirilmesi .....	108
4.2.15. Takım Sporlarına Katılım Açısından Değerlendirilmesi .....	112
4.2.16. Başkanlık yapma süreleri açısından değerlendirilmesi.....	117
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>120</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	120
5.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	120
5.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu gençlik liderlik özelliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma .....	123
5.2. Öneriler .....	144
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>147</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>184</b>
Ek A: Ölçek Maddeleri ve Boyutları .....	184
Ek B: Ölçek Madde Havuzu ve Anket Soruları.....	186
Ek C: Araştırma izni .....	188

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası ve Başlık	Sayfa
1 Liderlik Yaklaşımları Özeti.....	16
2 Liderlik Gelişim Alanları.....	47
3 Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	60
4 KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	65
5 Açıklanan Toplam Varyans miktarları.....	66
6 Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	68
7 Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	69
8 Gençlik liderlik özellikleri ve Test Puanları Korelasyonu.....	69
9 Faktörlerin Ayırt Ediciliği İle İlgili Olarak Yapılan t Testi Sonuçları.....	70
10 Madde Ayırt Ediciliği İle İlgili Olarak Yapılan t Testi Sonuçları.....	71
11 Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	72
12 Maddelerinin Faktör Bazında Madde Analizi Tablosu.....	73
13 Maddelerinin Bütün Ölçek Bazında Madde Analizi Tablosu.....	74
14 Boyutlar Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	75
15 Türk Gençlik Liderlik Özellikleri Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	76
16 Türk Gençlik Liderlik Özellikleri Alt Boyut Puanları İçin N, $\bar{x}$ ve SS Değerleri.....	77
17 Türk Gençlik Liderlik Özellikleri Kamu Okulu ya da Özel Okul Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78
18 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
19 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	84
20 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
21 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Ailedeki Kardeş Sayısı Değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar.....	87
22 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Ailedeki Kardeşlerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
23 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	89
24 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
25 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	92

<b>Tablo Numarası ve Başlık</b>	<b>Sayfa</b>
26 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Anne Babaların Tutum Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
27 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Aylık okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
28 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Akademik Başarı Puanına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
29 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Ders İçi Etkinliklere Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
30 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Kulüp Etkinliklerine Katılım Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
31 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Bir Takım Sporlarına Katılıp Katılmama Durumuna Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	112
32 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Takım Sporlarına Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
33 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Toplum Hizmetlerine Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
34 Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Bir Takımda, Kulüpte ya da Organizasyonda Başkanlık Yapma Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın problemi açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları ifade edilmiş, konuyla ilgili bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Gençlik, hayatın en önemli ve en kritik basamaklarından biridir. Bu kritik dönemde genç nesillerin kendisini ve çevresini tanıyan, analitik düşünebilen, dünya vizyonuna sahip, kendini yönetebilen nitelikli bireyler olmaları oldukça önemlidir.

Gençlerin farklı niteliklerle yetişmesi birey ve toplum için oldukça önemlidir. Ancak gençliğin nitelikli yetişmesini engelleyen farklı sebepler bulunmaktadır. Topçu (2014, s. 25-29) bu sebepleri, gençliğin yaptıkları ile ahlâktan uzaklaşması, üretmek yerine başkalarına benzemeye çalışılması, ümitsizliğe düşerek kendi durumlarını kabul edip mücadeleyi bırakmaları, fikir mücadelesinde zayıf kalmaları ve kendi kültürüne yabancı olan yöntemler ile problemlere çözüm aramaları, iradesizliklerini yaptıkları her şeyde hissettirmeleri, mesuliyet duygusunu kaybetmeleri ve vazifeden kaçmaları olarak belirtmektedir. Gençliği olumsuz etkileyen bu tip sorunların iyice anlaşılıp üzerinde çok ciddi çalışmalar yapılması ve sorunların asıl kaynağına inilmesi gereklidir.

Gençlerdeki sorunların ana kaynağına inilip, çözümü için belirli özellikler geliştirilmelidir. Millî Karakter gençliğin kazanması gereken en önemli özellikler arasında olması gereklidir ve bir toplumun geleceği buna bağlıdır. Bunu yapmak için de fikir düzeyinde üretken, ruh terbiyesinde yol almış, doğru ve yanlış ayırt edebilen bir gençlik yetişmelidir (Ayverdi, 1969). Bu gençliğin yetiştirilmesi için önce, her bir ferdin önemli olduğu fikrinden hareketle, gençleri ayırmadan, hangi özelliklerle onların yetiştirilmesi gerektiği ortaya çıkartılmalıdır. Önümüzdeki yıllarda gençlerin karşılaşılabileceği en önemli sorunlardan biri, kendilerini yönetememesidir (Turan, 2013, s. 12). Birleşmiş Milletler (2005) raporlarında belirtildiği üzere, gençlerin sorunlarının başında eğitim, işsizlik, açlık, yoksulluk, sağlık, çevre, zararlı madde kullanımı gelmektedir. Gençlerin gelecekte karşılaşılabilecekleri bu tip sorunları çözme kapasitesi yüksek bireyler olarak yetiştirilmesi daha da önem kazanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (2012) verilerine göre 2008 ile 2012 arasında güvenlik birimlerine suç ile ilgili olarak getirilen 18 yaşına kadar olan genç ve çocukların sayısında 5 yılda

40 bine yakın bir artış olmuştur. Suç sayılarındaki artışın nedenleri arasında genç nüfusun bireysel beceri, tutum ve davranış biçimleri ile yetiştirilmemiş olması da yer almaktadır.

Genç nesillerde daha pozitif bir gelişim sağlamak için gençlerdeki geliştirilebilecek özelliklerin başında, liderlik özelliklerine sahip olmaları gelmektedir. Bu alanda son dönemde farklı çalışmalar olmakla birlikte, liderlik alan yazını incelendiğinde, yetişkin liderliği üzerinde liderlik çalışmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Yetişkin liderliği çalışmaları da özellikle yöneticiler üzerinde yoğunlaşırken, gelecekte lider olacak gençler üzerindeki liderlik çalışmaları henüz yeterli bir düzeye ulaşmamıştır.

Farklı ülkelerin, gençliğe yönelik olarak yaptıkları çalışmalara bakıldığında, gençleri lider özellikleri ile yetiştirmeye çalışmaları, gençlerin kendilerini yönetmeleri bakımından önemli tedbirler arasında bulunmaktadır. Batılı toplumlar gençleri yetiştirmek için pozitif gençlik gelişimi bağlamında çalışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda gerek okul düzeyinde gerek okul dışındaki gençlerin liderlik özelliklerinin tespit edilmesi ve eğitimi, günden güne karşılaşılan olumsuzluklara ve farklı sorunlara çözüm oluşturmaya yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Karnes ve Stephens, 1999).

Gençlikten yetişkinliğe doğru geçiş değişik psikolojik ve sosyal zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu geçişi kolaylaştırmak için gençlerdeki liderlik özelliklerinin tespiti, gençlik gelişimine olumlu yönde katkıda bulunacak ve yetişkinliğe geçişi kolaylaştıracaktır. Gençlik gelişimi sırasında iyi sonuçlar almak için, gençlerdeki liderlik özelliklerinin düzeyinin tespit edilmesi gerekmektedir (NCLD, 2014). Ergenlik çağındaki gençlerin ve öğrencilerin başarılarında, liderlik özelliklerinin önemini ortaya çıkmasından dolayı, bu kişisel gelişimi devam ettirmek için, öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması gereklidir (Thompson, 2006). Gençlerin liderlik özelliklerinin tespiti ve bu eksiklerin giderilmesi, gençleri yarının liderleri olarak hazırlayacak, toplumdaki değişimi gerçekleştirecek ve modern toplumda refahın sürmesine katkıda bulunacaktır (Ngai, Chau-Kiu ve Steven, 2012).

Gençlik liderliği alanında yapılan çalışmalar, temelde üstün kabiliyetli ve yetenekliler üzerine gençlik hizmetleri alanında ve ergenlik dönemindeki gençlerde liderlik alanlarında tartışılmakta, sonuçlar gençlik gelişimi çerçevesinde ele alınmaktadır (Kosutic, 2010, s. 45). Yönetim ve işletme alanlarında lider gelişimi ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen, gençlik ve ergenlik döneminde bu çalışmaların eksik

olduğu görülmektedir (Murphy, 2011'den akt., Murphy ve Johnson, 2011, s. 460). Bu eksikliğin giderilmesi bakımından okullardaki öğrencilerin liderlik potansiyelleri ortaya çıkartılmalıdır (Fertman ve Long, 1990). Araştırmaların büyük bir kısmı, akademik yetenekli ve potansiyeli olan okul çağındaki çocuklara odaklanmaktadır (Schneider, Ehrhart, K. H. ve Ehrhart M. G., 2002, s. 276). Araştırmaların büyük kısmının üstün potansiyeli olan çocuk ve gençler üzerinde olması, aslında yapılan araştırmaların önemli bir sorunu olarak görülebilir. Çünkü bu tip araştırmalarda üretilen bilginin, belirli bir kitleye hizmet etmekte olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla farklı okul düzeylerindeki ve niteliklerdeki öğrencilerin liderlik özelliklerinin mümkün olduğunca ortaya çıkartılması önemlidir.

Gençler ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, üniversite öncesi yıllardaki liderlik gelişim aktiviteleri ve liderlik etkililiği konularının fazla incelenmediği, liderlik çalışmalarının, daha çok üniversite düzeyindeki öğrencilerde yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, gençlerdeki liderlik özellikleri konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı düzeydedir. *Leadership Quarterly* dergisinde gençlik liderliği ile ilgili dolaylı ya da doğrudan 10 makale bulunurken, diğer alan dergilerinde de çalışmalar sınırlı düzeydedir (Murphy ve Johnson, 2011, s. 460). Liderlik alan yazını, liderlik rolleri ve öğrencilerin liderliği incelendiğinde, genelde yetişkinler ile ilgili çalışmaların sonuçlarına rastlanmaktadır (Dempster ve Alf, 2007). Bu da gençlik liderliği alanında daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Gençlik liderliği çalışmaları 1980'li yıllardan sonra daha çok önemini artırmaya başlamıştır. Woyach (1992, s. 1) Batılı ülkelerde gençlik liderlik gelişimine önem verildiğini belirtmektedir. Aynı zamanda farklı düzeylerde gençlere yönelik gelişim programları düzenlemektedir (Roth ve Brooks-Gunn, 2010). Bu programlarda liderlik becerileri, okul içi ve okul dışı faaliyetler ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Hong-Kong'ta gençler için liderlik eğitim programlarının beş gelişim hedefine ulaşılması için organize edildiğini göstermektedir. Bu hedefler, kişisel gelişim, toplumsal katılım, milli kimlik, kişiler arası ilişkiler ve takım oluşturma, uluslararası ufuk kazanma şeklinde olmuştur (Ngai, Chau-kiu, ve Steven, 2012). Görüldüğü gibi her ülke kendi eğitim felsefesi çerçevesinde, gençler için liderlik özelliklerinin tespiti ve geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmaktadır. Doğrudan başka ülkelere alınan liderlik çalışmaları yerine, daha sentez modellere ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Gençlerdeki liderlik özelliklerinin tespit edilmesi ve bunun içinde farklı ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul çağındaki ve okul çağı dışındaki gençlerin liderlik özelliklerinin tespiti ve liderlik ile ilgili gelişimsel ihtiyaçlarının bulunması için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Ancak liderlik ölçme araçları yetişkinler için yeterli düzeyde olmasına rağmen , gençler için liderlik özelliklerini ölçmede yetersiz kalmaktadır (Falkenberg ve Oakland, 1996). Hazırlanan ölçme araçlarının yaş gruplarına uygun olmadığı ya da liderlikte güncel kavramlar altında hazırlanmadıkları görülmektedir (Jolly ve Kettler, 2004, s. 34). Kapsam ve içerik olarak gençlik yaşlarındaki öğrencilerin liderliğini ölçecek farklı ölçme araçlarının eksikliğinden dolayı, yeni ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Dormody, Seevers ve Clason, 1993; Khatena ve Morse, 1994'den akt., Karnes ve Bean, 1996; Tyree, 1998; Chan, 2000; Sisk ve Rosselli, 1987'den akt., Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46; Burnet, 2005; Kouzes ve Posner, 2005; Mumford, O'Connor, Clifton, Connelly ve Zaccaro, 1993'den akt., Kosutic, 2010, s. 376; Townsend ve Carter's 1983' den akt. Kosutic, 2010, s. 379; Venkatraman, 2010, s. 14-17; Hindes , 2011; Ellis, 1990'dan akt., Ogurlu, 2012, s. 43). Diğer yandan kullanılan ölçme araçlarının bir kısmının liderliği bir alt boyut olarak aldığı, bir kısmının üstün yetenekli ve kabiliyetli öğrencilere yönelik olarak hazırlandığı, hazırlanan liderlik ölçeklerinin kavramsal çerçeve olarak da farklı yaş gruplarının gelişim düzeylerine uygun olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda her kültürün kendine özgü yapısından dolayı, ölçek geliştirmeye çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de ortaöğretim ve ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçekler bulunduğu gibi, uyarlama ölçekler de bulunmaktadır. Türkiye'de öğrencilere yönelik hazırlanmış liderlik özelliklerini ortaya koyan ölçek çalışmaları sınırlı düzeydedir (Başoğlu, 2006; Tüysüz, 2007; Babacan, 2008; Çelik ve Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Ogurlu, 2012; Cansoy, Dincel ve Türkoğlu, 2013; Kabakçı, 2013).

Öğrencilere yönelik hazırlanan ölçek geliştirme çalışmalarının az olmasının nedeni, yöneticiler ya da belirli pozisyonda bulunan yetişkinler için, görev, sorumluluk ve beklentilerin bilinmesinden dolayı, liderlik tanılama araçları geliştirmek daha kolay görünmektedir. Ancak okula devam eden gençlik çağındaki öğrencilere yönelik olarak, liderlik ile ilgili özelliklerin ortaya koyulması daha zor olmaktadır. Çünkü bu çağdaki gençlerin liderliği bir şirket yöneticisinden farklı algılamaları, çoğunun pozisyona dayalı liderlik özelliklerinden yoksun olmaları, sosyopsikolojik gelişimsel özelliklerinin

henüz oturmamış olması, gençlere yönelik liderlik ölçme araçlarının geliştirilmesini daha da zorlaştırmaktadır. Bu zorluklardan dolayı, okullardaki gençlere yönelik geliştirilen liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik olarak araştırmacılar uyarlama çalışmaları tercih edebilmektedirler. Ancak uyarlama ölçeklerin de kendi içinde bazı sakıncaları bulunmaktadır.

Uyarlama ölçekler yerine, her toplumun kendi kültürel yapısına uygun ölçeklerin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü Batıda üretilen bilginin aynen aktarılmasını sağlayan ölçek uyarlamaları yerine, zaman, mekan ve kültürel çevre bağlamını ele alan yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bilimsel gelişmelerin son birkaç asırdır Batı kaynaklı olması yüzünden bilimsel bilgide Batı'ya olan bağımlılık artmıştır. Ancak özellikle sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda, Batının, kendi toplumsal yapısı ve sorunlarını çözmek için yaptıkları çalışmaların aynen alınıp, kendi toplumlarına uygulamaya çalışmaları, farklı boyutlar ile yeniden ele alınmalıdır. Araştırmalardaki temel meselelerden bir tanesi de "bir biliş tarzı ve bilgi üretme sürecinin, evrensellik iddiasıyla pazarlanması, '*mutlak doğru*' gibi kabul edilmesi ve farklı kültürlerde farklı şekiller alabileceğinin göz ardı edilmesidir." (Turan ve Şişman, 2013, s. 507). Kendi sosyal yapısı içinde üretilmiş olan bilimsel bilginin, bilginin aktarıldığı topluma aynen uygulanması, farklı kültürlerde de aynı sonuçları verebileceği varsayımı ile hareket edilmektedir ve ölçek uyarlama çalışmaları bunun örneklerindedir (Turan ve Şişman, 2013). Her toplumdaki araştırmacı kendi toplumsal, politik ve ekonomik değişkenlerini dikkate alarak araştırmasını yürüttüğünden dolayı, araştırmaların kendi yapısına ve bağlamına uygun olarak, özgün biçimde yapılması gerekir (Balcı, 2008, s. 205; Turan, 2014a). Bir toplumda sosyal bilimlerde yapılan çalışmaların, o toplumun genel yapısına uygun olduğu ve çalışmaların değerlerden etkilendiği de göz önüne alınmalıdır.

Bilimsel araştırmalarda kültürel bağlama dikkat edilmelidir. Batı ve Doğu'nun birçok konuda yorumları farklıdır. Batı inanç sisteminde kesinlik, düzenlilik, rasyonellik ve kararlılık aranırken, Doğu inanç sisteminde karmaşıklık, belirsizlik, karışıklık gibi kavramlara vurgu yapılarak, farklı bir bakış açısı ile olaylara yaklaşılmaktadır (Balcı, 1993, s. 43). Dolayısıyla eğitim alanında üretilen bilginin de bu bakış açısı ile ele alınarak, değerlendirilmesi gerekir. Bu farklılıklardan dolayı eğitim bilimciler, farklı toplumlarda, özellikle Batı'da üretilmiş olan bilgi ve buna bağlı kavramlaştırmalar ile kendi gerçek kimliklerini çözmeleri yeniden tasarlama sürecine



girmeleri ve anlamlaştırma faaliyetleri, problemleri bir hale gelmektedir (Turan ve Şişman, 2013). Kültürel bağlamı, yaşantılara anlam veren ve şekillendiren, gözlenebilen, ulusal, etnik ve dil düzeyindeki farklılıklar, değişik bakış açıları oluşturur (Lotto, 1981'den akt., Balcı, 1993). Farklı bakış açıları araştırılarda yansıtılması, gerek uygulama gerekse bilimsel sonuçlar açısından daha net sonuçlar verebilecektir.

Farklı toplumlarda üretilen bilginin her toplum için geçerli olamayacağı fikri göz ardı edilmeden, Batılı bilginin doğrudan kabul edilmemesi, kendi sosyal gerçekliğine uymayan ve dünyayı istila eden Batılı bilgiye karşı çıkılması gerekmektedir (Tuna, 2011). Eğitim ile ilgili çalışmalarda özgünlük önemlidir. Özgünlük, bireyin kendini anlamasına ve ahlaki gelişimine katkıda bulunurken, bunun yanında medeniyet inşa etme sürecine katkıda bulunacaktır (Turan, 2014b, s. 50). Bu bakımdan yapılan çalışmaların topluma ve medeniyete olan katkısı önemlidir. Yapılan çalışmalarda yeni şeyler üretmek yerine taklit etmek, değer ve hakikatleri, kendi toplumsal değerleri dışında, bir başka toplumda aramak, verimi artırmak yerine verimsizliğe neden olmuştur (Topçu, 2014, s. 25-26). "Türkiye'de eğitimsel bilgi Batılı biliş tarzlarını esas alarak üretilmekte olup, Türkiye'ye Batılı eğitimsel bilgi tek yönlü akmaktadır. Bu bağlamda zihin ve irade başka bir toplumun emrine ve düşünüş tarzına hizmet etmektedir" (Turan, 2014b, s. 50). Yeni araştırmaların tasarlanması her ülkenin kendine özel bilgi üretme kapasitesinin artmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan araştırmacılar yeni çalışmalar üreterek, kendi toplumundaki nitelikli bilimsel bilginin geliştirilmesine katkıda bulunmalıdırlar.

Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde, Türk toplumunun sosyal yapısına uygun, alana katkı getirebilecek, anlam dünyasına katkıda bulunacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim bilimleri alanında ve öğretmen yetiştirme alanında ölçek çevirme veya uyarılama yerine, kendi toplumsal ve kültürel yapılarına uygun, araştırmalar tasarlanmalı, özgün sentezler yapılmalı, bilgi üretme sürecine katkıda bulunulmalıdır (Turan ve Şişman, 2013). Araştırmacılar zaman, mekan ve bağlam ile ilgili özgün çalışmalar üreterek, kendi biliş tarzına uygun bilgiler yoluyla, kültür ve medeniyetine katkıda bulunabilmelidirler. Bu nedenlerden dolayı Türk kültürüne ve ortaöğretim düzeyindeki gençlere uygun, bu yaş grubunun liderlik özelliklerini, becerilerini ve niteliklerini yeterli düzeyde değerlendirebilecek, yeni bir özgün çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmada, ilk olarak ortaöğretim okullarındaki gençlere yönelik, Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği geliştirmek ve ikinci olarak da ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretime devam öğrenciler hangi gençlik liderlik özelliklerine sahiptirler?

### 1.2.1. Alt Problemler

(i) *Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği* geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

(ii) Ortaöğretime devam gençler hangi liderlik özelliklerine sahiptirler?

(iii) Ortaöğretime devam eden öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri ve her bir alt boyuta ait özellikleri,

- Cinsiyete göre,
- Evdeki kardeş sayısına göre,
- Doğum sırası değişkenine göre,
- Babanın eğitim durumuna göre,
- Annenin eğitim durumuna göre ,
- Ailenin aylık ortalama gelirine göre,
- Algılanan anne baba tutumuna göre,
- Kamu okulu ya da özel okul öğrencisi olmalarına göre,
- Devam ettikleri ortaöğretim okul türüne göre
- Aylık okunan ortalama kitap sayısına göre,
- Bir önceki yıl bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanına göre,
- Ders içi etkinliklere (tahtaya kalkma, sunum, fikrini söyleme vb.) katılım düzeylerine göre,
- Okul ya da okul dışında, kulüp etkinliklerine (halk oyunu, koro, tiyatro, eğitsel kol vb.) katılım düzeylerine göre,
- Okulda ya da okul dışında, takım sporlarından (basketbol, futbol vb.) herhangi birine katılım düzeylerine göre,
- Okulda ya da okul dışında, herhangi bir toplum hizmetleri etkinliğine gönüllü olarak katılım düzeylerine göre,
- Herhangi birtakım da, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık, yöneticilik ya da kaptanlık yapma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin ortaya konulmasına yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yeni yapılacak çalışmaların, gençlik liderlik özelliklerinin kavramsal çerçevesinin geliştirilmesi bakımından önemli olduğu görülmektedir. Bu yüzden ortaöğretim çağındaki genç nüfusun liderlik özelliklerini değerlendirmeye yönelik Türk kültürüne uygun ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Hazırlanan bu ölçme aracı ile ortaöğretimdeki öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri incelenebilecektir. Türkiye’deki gençlik liderliği alanında yapılan çalışmalara katkı yapacaktır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ilindeki, Anadolu yakasında bulunan, ortaöğretim kurumlarındaki ulaşılabilen öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Ortaöğretime devam eden gençlerin liderlik özellikleri geliştirilen ölçeğin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

*Genç:* Bu çalışmada genç 14-18 yaş arasındaki kız ve erkeklerdir.

*Gençlik Liderlik Özellikleri:* Gençlerin mücadele isteği ve hedef koyma, güven duyma ve güvenilir olma, problem çözme becerileri, karar verme becerileri, iletişim kurabilmek, grup becerileri, mesuliyet ve sorumluluk özelliklerine sahip olmalarıdır.

*Mücadele İsteği ve Hedef Koyma:* Liderler ne istediğini bilir, hedeflerinden daha fazlasını yaparlar (Bennis, 2009; Northouse, 2010; Yukl, 2010). Genç liderler, zorluklar ile mücadele ederler, vazgeçmezler, idealleri için mücadele ederler. Hedeflerine ulaşmak için çalışırlar. Geleceğe güvenle bakarlar.

*İletişim Kurabilmek:* Her türlü iletişimi sağlayabilmedir. Rahat konuşma, karşıdakini dikkatlice dinleme, düzgün yazma, görüşme ve toplantılara katılabilmek, karşıdakini anlama ve anlayışlı davranabilmektir (Adair, 2011, s. 1). Başkaları ile beraber karar alabilme, etki oluşturabilmedir.

*Grup Becerileri:* Bir takıma ya da gruba ya da bireye yön verebilme, bir faaliyeti başlatabilme, organizasyon ve planlama yapabilme, sorumluluk alma, koordine etme, başkalarını cesaretlendirme, hedefler koyabilme, takım veya grup üyesi olarak olumlu

bir rol oynamaktır (Adair, 2011, s. 221). Liderler hedefler koyarlar ve grubu ortak bir vizyona odaklarlar (Richardson ve Feldhusen, 1986'dan akt. Meyer, 1995, s.20). Paylaşım yapabilme, başkalarına saygılı davranıp, grup içindeki çatışmaları çözebilir.

*Güven Duyma ve Güvenilir Olma:* Bir kişinin kişisel davranış ve hareketlerindeki bütünlük ve değerlerinin olması, ahlaki karakterin sağlamlığı, kişiyi güvenilir biri yapmaktadır (Adair, 2003; Northouse, 2010; Yukl, 2010). Güven duyma davranışı çevredekilerle etkileşime geçebilmek için önemli özellikler arasındadır (Derks, Lee ve Krabbendam, 2014). Başkalarına yardımcı olma, sıkıntıları paylaşabilme ve dinleme, güvene dayalı samimi ilişkiler kurabilir.

*Karar Verme Becerileri:* Hedefin tanımlanması, ilgili bilgilerin toplanması, mümkün seçeneklerin oluşturulması, karar verme, uygulama ve değerlendirme aşamasıdır (Adair, 2010, s. 29)

*Problem Çözme Becerileri:* Problemin gerçek anlamda tanımlanması, uygun bilgi ya da sınırlılıkların belirlenmesi, olası seçenek ya da çözüm yollarının sunulması, problemin çözülmesi, çözümün kontrol edilmesi, sonuçların paylaşılmasıdır (OECD, 2014).

*Mesuliyet ve Sorumluluk:* Bireylerin ve grupların başkalarının refahı için sorumluluk taşımasıdır (Dugan ve Komives, 2007). Toplumsal sorunlarla ilgilenmek, ülkesi için çalışmak, başkalarının haklarına saygı duymak, taşıdığı yükümlülüklerin farkında olmaktır.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik sosyal bilimlerin farklı alanlarında, ortak bir inceleme alanıdır. Liderlik Türk Dil Kurumunun (TDK) sözlüğünde önderlik olarak karşılık bulmaktadır. Liderlik İngilizce bir kelime olan *Lead* fiilinden türemiştir. *Lead* sözcüğü Redhouse sözlüğünde önde bulunma, rehberlik, kılavuzluk gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu sözcük, insanları yolculuğa çıkarmak ve onlara bu yolculukta rehberlik etme anlamındadır. İngilizcede *Lead* kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılan *head* ve *headship* kelimeleri de bulunmaktadır (Bektaş ve Turan, 2014, s. 297). Türkçede *önderlik* ve *yederlik* gibi kelimelerin kullanıldığı görülmektedir (Şişman, 2011, s. 2).

Liderlik ile ilgili ilk yazılı metinler eskiye dayanmaktadır. İlk yazılı metinlerde 5 bin yıl önce Mısır hiyerogliflerinde, takipçiler ve lider üzerinde durulmuştur (Bass, 1990). Aynı zamanda, Çin’de 6. yüzyılda liderlerin insanlara karşı olan sorumluluklarından bahsedilmektedir. Aristo’nun *Politika* adlı kitabında, Makyavel’in *Prens* adlı kitaplarında liderlik konusu vardır. Liderlik konusunun tarih boyunca etkili bir kavram olduğu görülmektedir.

Liderlik konusu üzerinde yapılan çalışmalar bununla ilgili olarak farklı tanımlamalardan söz etmiştir (Bennis ve Nanus, 1985; Bennis, 2009). Liderlik farklı kültürlerde farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Lideri başka kesimdeki veya pozisyondaki insanlardan ayırt etmek için farklı dillerde kullanım şekilleri vardır (Bass, 1981). *Lider* kelimesine Oxford İngilizce sözlüğünde, en erken 1300’lü yıllarda rastlanmaya başlanmıştır.

Liderlikte bir sebep sonuç ilişkisi vardır ve bir etki ortaya çıkmaktadır. Sosyal olaylarda lider birtakım olayların temelindedir ve sosyal olaylara ait böyle bir temel olmadıkça liderliğin ortaya çıkmadığı görülür. Yani liderlik sosyal olayların özüdür (Cooley, 1922). Lider etkili sonuç almak için insanlar üzerinde etki oluşturmaya çalışırken, aynı zamanda kendini izleyenleri belirli hedefler için bir araya getirir ve izleyenlerin kendini gerçekleştirmelerini sağlar (Teard, 1935). Barnard (1948) liderliğin üç unsura bağlı olduğunu belirtmektedir. Bunlar takip edilen bir kişi, takipçiler ve uygun koşullardan oluşmaktadır. Takip edilen kişilerin davranışının kalitesi liderliği ortaya koyar ve grubun faaliyetlerine yön verir. Stogdill (1950) ise liderliğin

amaçlarının oluşturulması ve bir hedefe ulaşılması için bir grubu etkileme süreci olduğunu belirtir. Liderlik için; lider, etki ve güç olarak üç tane unsura ihtiyaç vardır (Bennis, 1959). Janda (1960) ise liderliği, en az iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen bir grup davranışı ve grup içinde lider özellikleri bulunanların, gruptaki diğerlerinden davranış, algı ve bireysel özellikler ile ayrılmakta olduğunu belirtmektedir.

Lider başkalarını motive etmeye ya da onların ihtiyaçlarını gidermeye odaklanırken, birey ya da grup üzerinde çalışır (Bass, 1960). Liderlik kişileri yetenek, amaç ve isteklerine göre, ulaşmak istedikleri yere göre yönlendirir (Blake ve Mountain, 1964). Liderlik örgüte uyum sağlamayı sağlarken, bireylerin daha fazla şeyler yapmasını gerektirir (Katz ve Kahn, 1966). Fiedler (1967) liderin grup içi çalışmalarda, bir görevi yürütme ve yönlendirmede önemli bir sorumluluk aldığını belirtmektedir. Lider ileriye gören, karar verme becerisine sahip, yönlendirme yapabilen kişidir (Zaleznik, 2004).

Liderlik, liderin izleyenleri, hem kendi hem de izleyenlerin değerlerini ve güdülerini (isteklerini, özlem ve beklentilerini) temsil eden belirli amaçlar için eylemde bulunmaya ikna etmesidir.

Liderlik çıplak bir güç gösterme değildir; izleyenlerin amaç ve gereksinimlerinden soyutlanamaz. Lider izleyen ilişkilerinin özü, genel ya da en azından ortak bir amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda, ayrımlı gizil güce ve güdülenme düzeyine sahip bireyler arası etkileşimdir (Burns, 1978,s.18'den akt. Aydın, 2007, s.284).

Liderlik bir yapının meydana getirilmesi ve sürdürülmesi, teşvik etme, etki oluşturma, güç ilişkisi, hedeflerin başarılmasıdır. Liderlik karakter ve onun etkilerinden oluşur (Bass, 1981). Liderlik zorlayıcı olmayan bir şekilde kişileri istediklerine ulaşmalarını sağlamaktır. Liderlik etkili olursa bir anlamı olacaktır (Kotter, 1988). Liderlik elindeki güç, liderlik yeteneğini kullanarak, herkesin paylaştığı amaçlar doğrultusunda bir grubu harekete geçirdiği zaman ortaya çıkacaktır (Gardner, 1990). Liderlikte belirli prensipler vardır ve liderlik bu prensipleri merkeze alarak, onun etrafında gelişen bir olgudur (Covey, 1992). Liderlik konumdan ziyade, herkesin anlayabileceği bir beceriler ve uygulamalar bütününden oluşan bir süreçtir (Kouzes, 1999).

Liderler kendi tarzlarını, bir duruma göre belirleyerek hareket ederler (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001). Liderlik hiyerarşik bir özellikten ziyade, herkesin yapabileceği bir özelliktir ve liderlik insanları yetiştirmeyi hedeflemelidir (Bass ve Riggio, 2006). Liderlikte sürece bağlı kalmaksızın, yeni yaklaşımlar bularak, aktif

çözümler bulmak esastır (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2007). Senge (2007) ise liderlerin öğrenmeden sorumlu olduğunu belirtmektedir. Liderlikte vizyon sahibi olup, doğru olan şeyleri yaparak, yaptığı işe tutku ile bağlanmak önemlidir (Bennis, 2009). Yukl (2010) ise liderliği başkalarını neyi, nasıl yapacakları ile ilgili bir etki oluşturma süreci ve ortak birtakım hedefler etrafında, hedefe ulaşma sürecini kolaylaştırarak , birey ve grup olarak çalışmak olarak tanımlamaktadır.

Liderlik genel olarak çok farklı tanımlarla ifade edilmeye çalışılmakla birlikte, bu çalışmaların ortak olarak belirli noktalarda birleştiği görülmektedir. Thomas (2004) liderliğin şu kavramların etrafında yoğunlaştığını belirtmektedir. Bunlar liderin kişilik ve karakter özellikleri, değişebilen duruma göre, takipçilerin istekleri, değerleri ve takım ve bireylerin ortak ihtiyaçlarıdır. Northouse'a (2010) göre dört tane ortak boyut önem kazanmaktadır. Bunlar *süreç, etki, izleyici ve amaçtır*. Süreç liderin etkisi ve etkilenmesini, etki liderin takipçileri nasıl etkilediğini, izleyiciler grup üyelerini, amaç ise hedeflenen görevi göstermektedir. Bütün sosyal bilimciler liderliğin öznel durum, işe ve izleyenlerin özelliklerine bağlı olduğu noktasında birleşmektedirler (Özden, 2010, s. 90). Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda ortak noktalar kişisel özelliklerden kaynaklan güç, karar alma ve uygulayabilme, yön verme, ortak amaçlar için etki oluşturma, grup ve bireyler arası etkileşime girme, değişim yapabilme yeteneğidir (Şişman, 2011).

Bektaş ve Turan (2014, s.293) liderliği şu şekilde tanımlamaktadırlar:

Liderlik, aslında, iyi bir insan olabilme sürecidir. Bu sürecin iki temel bileşeni vardır: Liderin kendini ve dünyayı tanıması. Lider kendinin farkında olması ve kendini keşfetmesiyle ancak izleyicilerini etkileyebilir. Liderin kendini tanıması ve ifade etmesinin yanında dünyayı da tanıması gerekir. Dünyayı tanıması aracılığı ile ancak kendine, izleyicilerine ve liderlik ettiği kuruma yön verebilir ve özgün hedefler belirleyebilir.

Etkili liderlerin sahip olduğu özellikler kişilik, beceri ve motivasyon olarak ayrılabilir. Etkili liderlikte özgüveni olan, stresle başa çıkan, duygusal açıdan olgun ve davranış değer tutarlılığı önemlidir (Hoy ve Miskel, 2007). Bursalıoğlu (2008) lideri “Genellikle kendine güveni çevresindekilerden daha çok olan, daha az kişisel davranabilen, çabuk karar verebilen ve eyleme geçen, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı kimselerdir” olarak tanımlamıştır. Özellik olarak bakıldığında, liderlik etki bırakacak özellik ve niteliklere sahip olmayı gerektirir (Jago, 1982). Liderlerin bazı özellikleri arasında coşku, dürüstlük, hak yememe, insani özellikler, özgüvenin yüksek

olması, tevazu sahibi olma, cesur olma gelmektedir (Adair, 2009). Son 50 yılda, liderlik çalışmalarında, büyük liderlerin kişilik özellikleri, karakteristiklerini ve nihai tiplerini ortaya koyan ideal ve net bir tanımlama yapılamamıştır (George, Sims, McLean ve Mayer, 2007)

Türk kültüründe ise tarihten beri var olan bir lider anlayışı mevcuttur. Bilge Kağan yazıtlarında yöneticilerin ve toplumda lider olanların özelliklerini ifade etmiştir. Bilge Kağan'a göre liderlik özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Ondan sonra Tanrı buyurduğu için, devletim, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli kıldım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tâbi kıldım, düşmansız kıldım” (Bilge Kağan Yazıtı, 2014).

Yusuf Has Hacip *Kutadgu Bilig* adlı eserinde liderlerin özelliklerini anlatmıştır. Akıl, cesaretli olup risk alma, kendini feda etme, büyük işler başarma, dürüst olma, güven uyandırma, rol model olma gibi lider özelliklerini o dönemin özelliklerine göre anlatmıştır (Özçelik, 2005, s. 87- 95).

Bayraklı'ya (1983) göre Farabi'de lider anlayışında, yüksek özgüvene sahip olma, doğru işler yapma, güven uyandırma, pozitif enerjiye sahip olma, vizyona ulaşma isteği gibi özellikler görülmektedir. Sühreverdi'nin eserlerinde liderin sahip olması gereken özellikler de görülebilir. Güven uyandırma, kendini feda etme, yüksek özgüvene sahip olma, inançlarının doğruluğuna ikna etme yeteneği gibi lider özellikleri görülmektedir.

Liderlik ve lider kavramları hala tartışılmakta ve liderlik farklı yönleri ile ele alınmaktadır. Liderlik birçok alanda bilimsel olarak incelenmektedir. Bu çalışmaların ortak yönleri ele alındığında , liderlikle ilgili olarak yapılan genellemelerin özeti şu şekildedir:

1. Liderlik bir statü ya da konumun değil, etkileşimin ürünüdür.
2. Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.
3. Bir durumda lider olan bir kişinin, başka bir durumda lider olması beklenemez.
4. Bir kişinin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
5. Liderin eylemlerini onun kendisini algılayış biçimi etkiler.
6. Gruplarda genellikle liderlik rolü oynayan birden fazla kişi olabilir.
7. Lider, grup etkinliklerine ve grup üyelerine karşı olumlu duygular geliştirir.
8. Lider, önemli grup normlarını korur.
9. Lider, demokratik ya da otoriter olabilir (Myers, 1959'dan s. 4-9' dan akt., Aydın, 2007, s. 288).



Liderlik, farklı açılardan bakıldığında bir potansiyel ve nitelik içerir. Bu nitelik ve özellikler bazı becerilere göre değişir. Lider sahip olduğu nitelikler ile farklı ortamlarda insanlara yön verir, onların isteklerine ulaşmasını sağlar. Lider için önemli olan takipçilerin önceliğidir. Lider bunu yaparken kendi ruhunu işin içine kadar. Liderler ile takipçiler beraber yol alır ve ilerler. Sorunlarına beraber çözüm ararlar. Liderlik tek başına anlam taşımaz ancak sosyal olarak değişimi ve dönüşümü insanları etkileyerek yapma görevini üstlenir. Herkes lider olabilir bu da liderin bulunduğu yerde insanlara yön verir onların önünü açması ile bir liderlik faaliyetine döner.

## 2.2. Liderlik Teorileri

Liderlik ile ilgili geliştirilen teoriler, liderliği ortaya çıkaran sebepleri, liderliğin doğasını ve sonuçlarını anlamaya çalışmışlardır (Bass, 1990, s. 37). Liderlik ile ilgili Batı'da farklı sosyal disiplinlerin bakış açısından, teori ve modeller geliştirilmiştir (Şişman, 2011, s. 5). Liderlik ile ilgili teori ve yaklaşımları farklı şekillerde sınıflamak mümkündür. Bu sınıflandırma yaygın olarak şu şekilde yapılmaktadır.

1. Kişilik özelliklerinin araştırıldığı yaklaşımlar (1907-1947)
2. Davranışsal özelliklerin araştırıldığı yaklaşımlar (1950-1960' lar)
3. Durumsal yaklaşımlar (1950-1980'lerin başı)
4. Modern liderlik yaklaşımları (1920'lerin ortası, 1978'den günümüze)(Komives, Lucas ve McMahan, 2007).

Bu yaklaşımlar liderliğin kişisel özellikler, davranışsal ve durumsal yaklaşımların, karşılıklı ilişkisel ilişkilerin bir sonucu olarak doğmuştur. Liderlik ile ilgili olarak ortaya atılan yaklaşımlar, bu başlıklar altında incelenmeye çalışılacaktır. Bu çalışmalar Tablo 1'de gösterilmektedir.

### 2.2.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Liderlikte kişisel özellikler teorilerinde, önce *Büyük Adam* teorileri üzerinde duruldu. Bu yaklaşıma göre, gelmiş geçmiş büyük liderler, onların lider olmalarını sağlayan birtakım karakter özelliklerine ve olağanüstü bazı kişilik özellikleri bakımından lider olmayanlardan ayrılmaktadır (Carlyle, 1841/1916). Daha sonra benzer yaklaşımlar Galton (1869/1978), Bowden (1927) ve Borgotta (1954) 'nın çalışmalarında görülmektedir. Yani üstün liderlik özelliklerinin doğuştan bulunduğu ve bu özelliklere, sadece büyük adamların sahip olduğuna inanılıyordu (Northouse, 2010).

Büyük Adam teorisinden sonra, bu teoriler 1920'li yıllardan itibaren yerini kişisel özellikler ile ilgili yaklaşımlara bırakmıştır. Kişisel özellikler yaklaşımı, lideri, lider olmayanlardan ayıran temel kişisel özellik ve nitelikler olarak fiziksel, kişilik ve sosyal özellikler ve kişisel yetenekler üzerinde odaklanmaktadır. Bu araştırmalarda yaş, boy, cinsiyet, ırk, dış görünüş, güvenilir olma, güzel konuşma, zeka, bilgi, iletişim becerisi, duygusal olgunluk, dürüstlük, samimiyet, doğruluk, açık sözlülük, özgüven, azim, iş başarabilme yeteneği gibi özellikler araştırılmıştır (Northouse, 2010; Koçel, 2011).

### Tablo 1

*Liderlik Yaklaşımları Özeti*

<b>Yaklaşım</b>	<b>Dönem</b>	<b>Başlıca varsayımlar</b>	<b>Başlıca eleştiriler</b>
1- Kişisel özellik	1907-1947	-Bir liderin olağanüstü ya da bahşedilmiş nitelikleri vardır. -Belirli bireyler doğal bir idare yeteneğine sahiptir. -Liderler, kendilerini takipçilerinden ayıran kişisel özelliklere sahiptirler.	- Bu yaklaşımda koşullar dikkate alınmaz. -Birçok kişisel özellik, ölçmek ya da gözlemek için çok belirsiz ya da soyuttur. -Çalışmalar, kişisel özellikleri liderlik etkinliğiyle kati olarak ilişkilendirmemiştir. -Birçok kişisel özellik çalışması, liderlik davranışlarını ve takipçilerin motivasyonunu ilişkişel değişken olarak ihmal eder.
2-Davranışsal	1950'ler-1960'lar	-Liderliğin tek bir yolu vardır. -İnsanlara, üretime ve yapıya yüksek alaka gösteren liderler etkin olacaktır.	-Durumsal değişkenler ve grup süreçleri dikkate alınmaz; belirli tür liderlik davranışlarının etkin olduğu durumları saptamakta çalışmalar başarısız olmuştur.
3-Durumsal	1950'ler-1980'lerin başı	-Liderler koşullara göre farklı şekillerde davranırlar. -Kimin lider olarak çıkacağına koşullar belirler. -Farklı durumlar için farklı liderlik özellikleri gereklidir.	-Birçok olumsuzluk teorisinin muğlak olması, belirgin ve sınıanabilir önermeler yapılabilmesini güçleştirmektedir. -Teoriler kesin ölçütlere sahip değildir.
<b>4- Modern Liderlik Teorileri</b>			
Etki / Karizma ilişkişel	1920'lerin ortası, 1977	-Liderlik bir etki ya da sosyal müdahale sürecidir.	-Lider-takipçi etkileşimine, karizmanın tesiri üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.
Dönüştürücü Liderlik,	sonrası,	-Liderlik ilişkişel bir süreçtir.	-Araştırma eksikliği.
Hizmetkar Liderlik,	1978'den günümüze	-Liderlik paylaşılan bir süreçtir.	-Karizmatik ve dönüştürücü liderliğin benzerlik ve farklılıkları hakkında daha fazla açıklama gerekiyor.
Takipçilik Teorisi)		-Takipçiliğe önem verilmesi gerekir.	-İşbirliği, değişim ve yetkilendirme sürecinin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesi zor.

*Kaynak: Komives, Lucas, McMahon, "Exploring Leadership" ten uyarlanmıştır,*

Jossey-Bass Publishing, 1998'den uyarlayan, Akiş, 2004, s. 15

Stogdill (1948) 'in liderlik özellikleri ile ilgili yaptığı çalışmada liderlik özellikleri arasında 6 özellik toplanmıştır. Bu özellikler şu şekildedir: Yetenek, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve ruh hali gibi özelliklerden oluşan durumdur. Stogdill 1974 yılındaki diğer çalışmasında ise birinci çalışmasından farklı olarak karakter özelliklerinin, liderlikte durumsal faktörler kadar etkili olduğunu gösterdi (Bass, 1990). İkinci çalışmada ise, durumsal liderlik ile kişilik özelliklerinin denge halinde olduğu belirtilmiştir (Northouse, 2010).

Mann (1959), Lord, De Vader ve Alliger (1986), Kirkpatrick ve Locke (1991) liderlerin kişisel özellikleri konusunda çalışmışlardır. Mann (1959), Lord ve diğerlerinin (1986) çalışmasında bireylerin zeka, erkeksilik ve baskınlık ile liderlik arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Kirkpatrick ve Locke'in (1991) çalışmalarında, lider olanların diğerlerinden farklı özellikler taşıdıklarını ortaya koymuşlardır. Bunlar güven, motivasyon, yönlendirme, dürüstlük ve doğruluk, bilişsel kabiliyettir.

Özellikler ve nitelik yaklaşımı araştırmalarda uzun süre incelendiği için alınan sonuçlar daha sağlam kanıtlara dayanmaktadır (Akiş, 2004, s.20). Lideri tanımlayan kişilik özellikleri lideri anlamak için gereklidir ama yeterli değildir. Bu yüzden liderliğin anlaşılmasında liderlik ile ilgili başka özelliklerin de incelenmesi gerekir.

### 2.2.2. Davranışsal Kuram

Bu yaklaşımda, liderler ile ilgili ortak özelliklerden hareket etmek yerine, lider davranışları incelenmiştir. Başarılı olmuş liderlerin davranışları incelenerek lider davranışlarının özellikleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Davranışsal kuram altında yer alan başlıca araştırmalar Ohio ve Michigan Üniversitesi araştırmaları, Yönetim Izgarası Kuramı gibi araştırmalardır (Komives ve ark., 1998, s. 47). Bu araştırmalar 1950'de başlayıp 1960'ların sonuna kadar etkili olmuştur. Davranış araştırmalarında etkili ve etkisiz liderlerin davranışları karşılaştırılmıştır (Yukl, 2010).

Liderlik davranışları konusunda ilk çalışmaları Lewin ve arkadaşlarının Iowa'da yaptıkları çalışmalarıdır (Lewin, 1939; Lewin, Lipit ve White, 1939). Çalışmalarında liderlik davranışlarını, otokratik, demokratik ve tam serbesti tanıyan liderlik olarak sınıflandırılmıştır. İlki takipçilerden, verimin en az alındığı, liderin etkisinin en az olduğu *tam serbesti tanıyan*, bırakınız yapsınlar tarzı liderliktir. İkinci liderlik tarzı *demokratik liderlik tarzıdır*. Takipçiler en olumlu tavırları bu tarzda sergilerler. Bu tarzda lider güven oluşturur, çevresini anlar. Lider orada olmasa bile

çalışmalar verimli biçimde devam eder. Üçüncü tarz ise *otokrat liderlik* tarzıdır. Takipçilerden en fazla verim bu durumda alınır. Yalnız liderin olmadığı durumlarda verim düşer. Bu tip liderler takipçileri üzerinde güven oluşturma konusunda sıkıntı yaşarlar (Robbins ve Coulter, 1996, s. 577). Daha sonra, bu üç farklı liderlik tarzlarını birleştirecek şekilde, takipçilerin motivasyonunu artıran, karar verme kalitesini, takım çalışmasını kolaylaştıran lider davranışlarının sürekliliğini sağlayan çalışmalar geliştirildi (Tannenbaum, Schmidt , 1973'den akt., Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001, s. 109).

Ohio State Üniversitesinde 1945 yılında liderlik araştırmaları, liderlerin davranışlarının *İlişki yönelimli* ve *Görev yönelimli* olarak ikiye ayrılmıştır. İlişki yönelimli davranış, kişiyi dikkate alma güven, arkadaşlık ve dostluk gibi kavramları geliştirmektedir. Görev yönelimli davranış yapıyı harekete geçirmede ise lider, yapıyı, görevleri, hedefleri belirler. Bu doğrultuda talimat verme ve yönlendirme yapar. Lider bu şekilde işe ve işin tamamlanması üzerinde yönlendirmeler yapar. Bu liderlik davranışında tek bir liderlik yaklaşımı yerine bazen ikisi bir arada da kullanılabilir (Robbins ve Coulter,1996; Akiş, 2004; Yukl, 2010; Hoy ve Miskel, 2010; Koçel, 2011).

Michigan Üniversitesinde yapılan çalışmalar 1947 yılında başladı. Bu çalışmalarda “Grup performansının ölçülmesi, grup süreçleri ve lider davranışları arasındaki ilişkinin tanımlanması” üzerinde yoğunlaşmıştır (Yukl, 2010, s. 58). Bu çalışmanın amacı grup üyelerinin doyumuna ve grubun verimliliğine katkıda bulunan şartları tespit etmektir. Rensis Likert'in yaptığı çalışmalardan oluşmaktadır (Likert, 1961). İki tane liderlik türü ortaya çıkartılmıştır. Bunlardan ilki birey odaklı, yani liderin çalışanlara birer birey olarak ilgi göstermesi işgörene yöneliktir. Lider çalışanlarına yönelik olarak iyi insan ilişkileri geliştirmelidir. Onların gelişmelerini sağlamalıdır. İkinci tür davranış ise iş odaklı davranıştır. Bu davranış türünde lider daha çok sonuçlara önem veren, üretime yöneliktir. Burada liderin davranışı daha çok formaldır (Robbins ve Coulter, 1996; Akiş, 2004; Fındıkçı, 2009; Northouse 2010 ; Yukl, 2010; Koçel, 2011). Bu çalışmalarda insana yönelim liderliğin daha etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir (Robbins ve Coulter, 1996; Koçel, 2011). İki liderlik özelliğini de birleştirmeye çalışan çalışmalar yapılmasına rağmen, bunlardan tam bir sonuç alınamamıştır. Liderlik ile ilgili evrensel bir tanıma ulaşmak mümkün olmamıştır. Farklı durumlarda farklı liderlik davranışlarına ihtiyaç duyulması, her duruma uygun liderlik olmadığını ortaya koymuştur (Northouse, 2010, s. 72).

Blake ve Mouton'un liderlik diyagramı, Yönetim Izgarası 1964'de liderlerin davranırken ağırlık verdikleri davranış tarzlarını , işe yönelik ve insana yönelik olarak bir diyagram üzerinde göstermiştir (Blake, Mouton, 1964/1987).

İnsana İlgili (Kişilere yönelik olma)	9	1,9 Şehir kulübü yöneticisi			5,5 Orta yolcu yöneticisi			9,9 Takım Yöneticisi		
	8									
	7									
	6									
	5									
	4									
	3	1,1 Etkisiz Yönetici			5,5 Orta yolcu yöneticisi			9,1 otorite-itaat yöneticisi		
	2									
	1									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	İşe ilgi (üretime yönelik olma)									
	az						çok			

**Şekil 1 .Yönetim Izgarası**

Yönetim Izgarası Matrisinde şekil 1' de gösterildiği gibi, çeşitli yönetici tipleri belirlenebilir. Matrisde toplam 81 tane gözenek vardır. Yönetici kendi yerini bu gözeneklerden belirleyebilir. Örneğin 9.1' deki bir yönetici daha çok işe ve üretime önem verirken, kişilere önem vermeyen tipi ifade eder. Genelde kontrol yönü yüksek, zorlayıcı oldukları görülür. 5.5' te ise hem işe hem de kişilere önem veren bir yönetici tarzı vardır. 1.1 'de etkisiz yönetici vardır. 9.9' da ise etkili yöneticileri, kişiye ve işe en çok düzeyde ilgisi olan yöneticilerdir. Kararlılık, açık fikirlilik, katılımcı özelliğe sahiptirler. Bu tarz yöneticiler takipçileri ile az temas kuran yöneticiler kayıtsız, umursamazdır (Blake, Mouton, 1964/1987; Yukl, 2010; Northouse, 2010; Koçel, 2011, s. 581). Bu model, gösterilen davranış ile ilgili kavramsallaştırmayı sağlar. Bu şekilde, yöneticiler kendileri için uygun eğitimleri ve en uygun yöneticilik tarzını bulurlar. Böylece liderlik etkililiğini ve kurumsal verimi artırabilirler (Northouse, 2010, s. 80).

### 2.2.3. Durumsal Yaklaşım

Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımlar davranış ve özellikler yaklaşımından farklı olarak, *her ortamda geçerli liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir* anlayışına dayalıdır (Şişman, 2011, s. 9). Bu yaklaşımda, durumsal faktörler lideri ortaya çıkarır. Lider durumun bir sonucudur (Bass, 1990, s. 38). Bu

teorinin ağırlık noktası liderin kendisi, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkilere bağlıdır (Yukl, 2010, s. 14). Bu yaklaşım liderin ortaya çıkmasında onların içinde yer aldıkları ortamlara vurgu yapmaktadır. Durumsallık yaklaşımında değişik koşullar değişik liderlik tarzlarını gerektirir (Koçel, 2011, s. 584). Bunlar hedeflenen amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri, liderliğin uygulandığı grup özellikleri, organizasyon kültürü, dış baskılar, grup değerleri gibi özelliklerdir (Robbins ve Coulter, 1996, s.579; Koçel, 2011, s. 584). Bu başlık altında toplanan bazı yaklaşımlar Yol-Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Reddin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı'dır.

### 2.2.3.1. Fiedler'in Liderlik Kuramı

Belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzı üzerinde araştırılmıştır (Fiedler, 1967). Etkin liderlik, liderin davranışı ile uygun ortam bir araya geldiği zaman mümkündür. Liderin etkinliği durumsal koşullara bağlıdır. Liderlik tarzlarının başarısı uygun durumda uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır. Bu durumlar şekil 2'deki gibi özetlenmektedir.

Lider-izleyiciler ilişkisi	İyi				Zayıf			
	Planlanmış		Planlanamayan		Planlanmış		Planlanamayan	
İşin niteliği	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
Liderin yetki derecesi	1	2	3	4	5	6	7	8
Tercih edilen liderlik tarzı	En olumlu				En olumsuz			

### Şekil 2. Durumsallık modeli

Kaynak: Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. NY: McGraw Hill

Fiedler'e göre en olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik liderlik davranışı uygundur. Orta düzeyde olumlu ve orta düzeyde olumsuz durumlarda kişiye özgürlük liderlik davranışı uygun ve etkili olur (Koçel, 2011, s. 587; Northouse 2010, s. 112).

Fiedler *en az yeğlenen iş arkadaşı* betimlemelerine bakarak, onların birlikte çalışamayacakları arkadaşların niteliklerini ortaya koyarak insanlara karşı gösterecekleri tepkilerin özelliklerini belirlemeye çalışmıştır (Aydın, 2007, s. 298). Bu teori sadık ve çalışkan bir yöneticinin neden bazen etkisiz kaldığını ya da belirli bir pozisyonda iyi çalışan birinin farklı bir pozisyona kaydırıldığında benzer şekilde bir etkililik gösterip gösteremeyeceğinin tahmininde kullanılabilir (Northouse, 2010, s. 118).

### 2.2.3.2. Yol-Amaç Kuramı

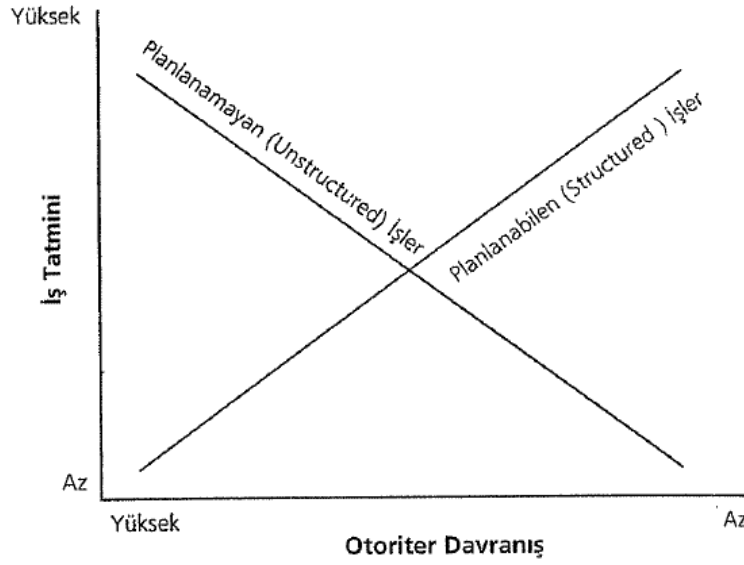
Genel olarak, Robert House (1971) ve Martin Evans (1970) tarafından geliştirilmiştir. Yol-Amaç teorisi belirlenen amaçlara ulaşması için liderin takipçilerini nasıl motive etmesi gerektiği ile ilgilidir. Takipçilerin motivasyonuna odaklanma ile performans ve memnuniyet artırmayı amaçlar (Northouse, 2010, s. 125). Motivasyon konusundaki bekleyiş teorisine dayanır. Bu teori yapılan davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağına dair inanç ve kişinin sonuçlara vereceği değer ile ilgilidir. Liderin en önemli işi, izleyiciler için değer verilen ve önemli sayılan amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirmeleri için yol bulmalarına yardımcı olmaktır. Bu teori liderin gösterdiği davranışın, izleyenlerin motivasyonu, memnuniyeti ve performansları üzerindeki etkisini açıklar (Northouse, 2010, s.127; Yukl 2010, s.228; Koçel 2011, s.589).

Bu teoriye göre lider dört farklı liderlik davranışı gösterebilir ve bu liderlik tarzları izleyicilerin kişisel özellikleri, şartlar veyapılan işin niteliğinden etkilenecektir.

1. Otoriter liderlik: Açık performans standartları oluşturulur, kurallar ve düzenlemeler esastır.
2. Destekleyici liderlik: İş daha zevkli hale getirilir ve samimiyet, astların ihtiyaçları ön planda tutulur.
3. Katılımcı liderlik: Karar alma ve uygulama süreci ile ilgili fikirleri alırlar.
4. Başarıya yönelik liderlik: Astlar için en yüksek düzeyde iş performansı için mücadele vererek onlardan çok fazla şey beklerler (Northouse , 2010, s. 127; Yukl 2010, s. 228).

Bu teori liderliğin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Teoriye göre lider ne zaman otoriter, destekleyici veya katılımcı ya da başarıya yönelik olması gerektiğini açıklar ve bir performansı ve memnuniyeti artıracak yönlendirme sağlar. “Astlar görevi yapamayacaklarını hissederlerse, lider başka bir tarza geçerek astlarının kendine güvenini oluşturmaya çalışmalıdır. Astlar çabalarının onları amaçlara ulaştırıp ulaştırmayacağı konusunda endişeliyseler, lider onları çabalarının ödüllendirileceği konusunda ikna etmelidir” (Northouse, 2010, s. 134). İşin niteliği, astların memnuniyeti ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi şu şekil 3' teki gibi göstermek mümkündür.





**Şekil 3.** Liderlik davranışı

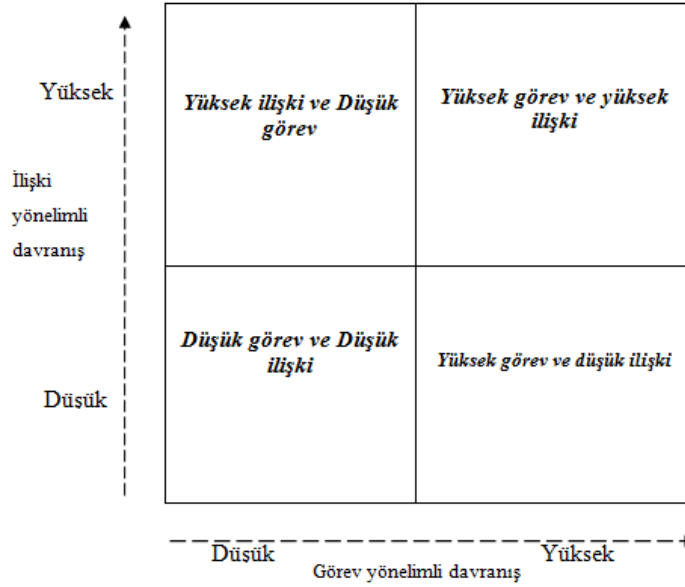
Kaynak: Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta

### 2.2.3.3. Durumsal Liderlik Modeli

Reddin'nin 3-D yönetim teorisini temel alan Hersey ve Blanchard'ın (1977) geliştirdiği durumsal yaklaşıma göre, farklı durumlar farklı liderlik tarzlarını gerektirir (Northouse, 2010, s. 89). Bu kuram, izleyenlerin yetkinliklerini zamanla geliştirilebileceğini ve bu izleyenler geliştikçe, liderlik biçiminin görev yönelimli davranıştan, ilişki yönelimli davranış biçiminde ortaya çıkacağını ifade eder (Aydın, 2008, s.307). Kuramda önemli nokta, liderlik biçimi seçiminde izleyenlerin özelliklerinin yani gruptaki üyelerinin iş açısından yetkinlik düzeylerinin önemi vurgulanmaktadır (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2000; Aydın, 2007, s. 307; Northouse, 2010, s.127; Yukl 2010, s. 228).

Dört liderlik tarzı izleyenin iş yetkinliğine göre uygulanır. Bunlar :

- i. Destekleyici liderlik
- ii. Yönlendirici liderlik
- iii. Yetki aktarıcı liderlik
- iv. Emredici liderlik (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2000; Northouse 2010, s. 91; Yukl, 2010, s. 234). Söz konusu model şekil 4'te özetlenmiştir.



**Şekil 4.** İki boyutlu model

Kaynak: Hersey P., Blanchard K. H. ve Johnson D. E.(2001). *Management of organizational behaviour*. NJ:Prentice Hall.

İzleyenlerin iş açısından yetkinlikleri düşük ise, etkili liderlik biçimi yüksek görev vurgulayıcı ve ilişkilere daha az önem veren düşük ilişki biçiminde olur. İzleyenlerin iş yetkinlikleri yüksek ise lider davranışı, görev yönelimli davranıştan ilişki yönelimli davranışa doğru geçer. İzleyenlerin neyi nasıl yapacaklarını bilmeleri ve gerekli yeterlilik düzeylerine ulaştıklarında liderlik biçimi daha çok ilişkisel liderlik biçimine kaymaktadır (Aydın, 2007, s.308; Northouse, 2010, s.91; Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001). Orta düzey yöneticiler, durumsal liderliği, personel toplantılarını yönetirken; bölüm başkanları bir örgütteki yapısal değişimleri planlarken bu yaklaşımı kullanabilir. “ Durumsal liderlik, bir projenin kurulumunda başlangıçta kullanılabilceği gibi uygulamanın önem kazandığı sonraki aşamalarda da kullanılabilir. Durumsal liderliğin katı olmayan bu yapısı onu çeşitli projelerde astların ileri ve geri yönde hareketine olanak sağlayarak uygulamada ideal bir yaklaşım yapar” (Northouse, 2010, s. 98).

#### **2.2.3.4. Reddin 3 Boyutlu Liderlik Modeli**

Reddin, liderlikte, ilişki ve göreve yönelimi boyutuna üçüncü bir boyut olarak *etkililik* boyutunu eklemiştir (Reddin, 1970). Etkililik yöneticinin bulunduğu yerde, yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Reddin,

farklı durumlarda farklı liderlik türleri olduğunu ve etkililiğın ortaya çıkması içinde uygun durumun olması gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde liderliğı etkili ve etkisiz olmak üzere iki şekilde değerlendirmektedir (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2001, s. 119; Aydın, 2007, s.304)

## 2.2.4. Modern Liderlik Teorileri

### 2.2.4.1. Karizmatik liderlik

Karizma kavramı, seçilmiş bireylere verilen olağanüstü şeyler yapma kapasitesi içeren, özel bir hediye olarak tanımlanmıştır (Northouse, 2010, s. 173). Karizma kavramı sosyolojik bir kavram halinde incelenmiştir. “Günlük rutinin dışına taşan her türlü talebin karşılanması kural olarak, tümüyle türdeşlikten uzak, başka bir deyişle karizmatik temele dayanır. Karizma niteliksel olarak belirli alanlar için geçerli olmaktadır. Genelde karizma rasyonel olan tüm ekonomik davranışları reddeder” (Weber, 1986, s. 216-220).

House (1976) önerdiği karizmatik liderlik teorisine göre, “Teori karizmatik liderlerin diğer insanlardan farkını, ne tür ortamların karizmatik lideri ortaya çıkardığını ortaya koymaya çalışmıştır. Liderin kişilik özellikleri, davranışları, nüfuzu ve bulunduğu ortam dikkate alınmaktadır ki tüm bunlar karizmatik liderlik teorisini diğer teorilerden daha anlaşılır kılmaktadır.” House’un karizmatik liderlik teorisinde liderin koşulsuz kabulü, lidere karşı samimi duruş, lider ile beraber kimlik oluşturma, amaca ulaşmak için takipçilerin güveni ve yükselen amaçları önemlidir (Northouse, 2010, s.175). Karizmatik liderin, eşsiz ve benzersiz davranışları izleyiciler üzerinde karizmatik bir etki bırakmaktadır. Ona göre dominant olma, başkalarını etkileme arzusu, kendine güven ve güçlü ahlaki değerler karizmatik liderin kişilik özellikleridir (House, 1976).

Conger ve Kanungo’nun karizmatik teorisi ise karizmatik liderliğe takipçiler tarafından atfedilen belli özellikler olduğunu ileri sürmüşlerdir. Teorinin ana özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Risk alma, alışılmışın dışında yöntemler kullanma, kendine güven, kişisel gücü etkileyici şekilde kullanmaktır (Yukl, 2010 s. 265).

Karizmatik liderlikte bulunan liderin karizması, ilk bakışta bir özellik gibi algılanmaktadır. İlk defa Weber’le sosyolojik bir anlam kazanmış, House’un karizmatik liderlik teorisi ile diğer liderlik türlerinden farklı ortaya konmuş, Bass’ın, Conger ve Kanungo’nun yaptığı araştırmalarla daha anlaşılır hale gelmiştir.

#### 2.2.4.2. Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik

1970'li yıllardan sonra ortaya çıkan lider-izleyen etkileşimine ve bu etkileşimin karşılıklı olmasına odaklanan ilişki liderlik teorileri görülmektedir. İlişkisel liderlik sürecinde herkesin katılımı vardır. Bu teorilerde liderlerin ve izleyenlerin liderlik sürecine vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda karşılıklı ortak amaçlara odaklanılmaktadır (Komives, Lucas, ve McMahon, 2007, s. 54).

Burns iki tip liderlik öne sürmektedir. Birincisi dönüşümcü liderlik, ikincisi ise işlem bazlı liderliktir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımına göre lider ile izleyenlerin birbirlerini daha üst hedeflere ulaşmayı sağlayan motivasyon, istek ve değerler düzeyine dönüştürebilirler (Burns, 1978). Dönüşümcü liderlik terimi ilk olarak Downton'un çalışmasında ortaya çıkmasına rağmen liderlik çalışmalarındaki önemini politik sosyolog James MacGregor Burns'un Leadership isimli klasik çalışmasıyla kazanmıştır (Northouse 2010, s.172). Burns'e (1978) göre dönüştürücü liderlik izleyenleri, liderlere dönüştürür. Aynı zamanda liderler, değerleri temsil eden kişiler haline gelirler. Liderler özgürlük, adalet, eşitlik ve barış gibi değerleri temsil ederler. İşlem bazlı liderlik izleyenler ile liderlerin arasındaki takasa dayanır. Takas ekonomik, politik ya da psikolojik olabilir (Burns, 1978). Yeni vergiler olmayacağına söz vererek oy kazanan politikacılar işlemsel liderliğe örnek olarak gösterilebilir (Northouse, 2010, s.172). İşlem bazlı liderlikte karşılıklı çıkarlar söz konusudur. Ancak dönüşümcü liderlikte hem liderin, hem de takipçilerin yüksek hedeflerine yönelik birlikte hareket etme ve değerleri yaşatma esastır.

Dönüşümcü liderliğin bileşenleri (Avolio ve Bass, 2002, s. 4; Northouse 2010, s.177; Koçel 2011, s.592) : Karizma, etkileyici ve ilham verici bir yönlendirme, düşünmeye teşvik etme, bireyleri önemsemedir. İşlem bazlı liderlik bileşenleri: Şartlı bir biçimde karşılıklı ilişkiler kurulması, görevini yapanlar ile yapmayanlara yönelik davranışların belli kurallara bağlanmasıdır. Liderlik bazlı olmayan boyutu ise yapılacak işe yönelik standartları takipçilere bırakma ve serbestlik tanıma şeklindedir.

#### 2.2.4.3. Liderlik ve Etik

Liderlikte etik merkezedir ve liderler örgütsel değerlerin kurulmasını ve güçlenmesini sağlarlar. Etik teorisi, belli durumlarda *doğru ve yanlış* ve *iyi ve kötü* ile ilgili kararlarda yardımcı olan kurallar sistemini içerir (Northouse 2010, s. 385). Etik liderlik anlayışı, takipçileri geliştirmek, onları güçlendirmek ve sosyal adaleti teşvik etmeyi içerir (Yukl 2010, s. 433).

Etik liderlikte, lider ile izleyenler ortak ihtiyaçları gerçekleştirmede paylaşmayı olanaklı kılıcı çalışmalar yapar, izleyenler seçme hakkına sahiptirler, liderlik sürecine gönüllü olarak katılırlar (Aydın, 2007, s. 310). Heifetz' e göre liderler insanları problemler ile yüzleştirmek için otoritesini kullanmalıdır. Liderler güven, destek ve empati oluşturur ve izleyenler değişimle mücadelede ve kişisel gelişimde desteklenmelidir (Yukl, 2010, s.418; Northouse, 2010, s.387). Burns'ün dönüşümcü liderlik teorisi izleyenlere yüksek ahlaki sorumluluk düzeyine ulaşmaları için onlara yardımcı olur ve lider ile izleyen arasındaki iletişim, lider ve takipçilerin ahlak düzeylerini artırır (Northouse, 2010, s.3 87).

Greenleaf'in hizmetkar liderlik anlayışı izleyenlere odaklanır ve empati kurar, onları destekler, karşılıksız fayda sağlamaya çalışır (Komives, Lucas ve McMahon, 2007; Northouse, 2010, s. 387; Yukl, 2010). Hizmetkar lider, diğerlerine hizmet etmek amacıyla farklı çalışmalara öncülük eder. Hizmetkar liderliğin amacı hizmet edilen kişilerin gelişmeleri , hak sahibi olmaları, özgürlük kazanmaları ve sonunda hizmet edilenlerin de birer hizmetkar lider haline gelmeleridir (Komives, Lucas, ve McMahon, 2007, s. 56).

Etik liderliğin ilkeleri şu şekildedir (Northouse 2010, s. 388): Etik liderler başkalarına saygı duyar, ortak vizyona hizmet ederler ve adil davranırlar. Bunun yanında dürüsttüler ve izleyenlerin amaçlarını da dikkate alırlar.

#### **2.2.4.4. Otantik liderlik**

Otantik liderliğin kökenine bakıldığında, kendini bilme ve yaptığı şeyleri bunun farkında olarak yapmaya dayandığı görülebilmektedir (Caza, Bagozzi, Woolley, Levy ve Caza, 2010). Otantiklik kavramı; kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak duygu, düşünce, ihtiyaç, istek, öncelik ya da inançlarını kabullenmesine yani *kendini bilmesine* dayalı bir süreçtir (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik liderler öz farkındalıkla, kendini kabulle, otantik eylemle ve otantik ilişkide bulunmalıdır. Burada ilişkiyel bir süreç ortaya çıkacaktır. Bu ilişkiyel süreç şeffaflık, açıklık ve güven, anlamlı hedeflere yönlendirme ve izleyenlerin gelişmesini sağlayan bir süreçtir. Otantik liderlik boyutları öz farkındalık, öz düzenleme ve örgütsel iklimdir (Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005' den akt., Keser ve Kocabaş, 2014). Otantik liderlikte umut, güven, pozitif duygular, takipçilerin tutum ve davranışlarının anlaşılması için çaba sarf edilmesi vardır (Komives, Lucas ve McMahon, 2007, s. 70).

Farklı otantik liderlik teorileri olmasına rağmen, hepsinde ortak konulardan bir tanesi söz, davranış ve değerlerin bir biri ile tutarlı olmasıdır. Otantik liderlerin dürüstlük, fedakarlık, şefkat, adalet, hesap verebilirlik ve iyimserlik gibi olumlu temel değerleri vardır (Yukl, 2010, s. 424). Lider kişiliğini, öz değerlerini, tercihlerini ve duygularını yönetir ve onlara bağlı olduğu ölçüde otantik davranışlar sergiler.

Walumbwa (2008) ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada otantik liderlik dört farklı bileşenden oluşmaktadır (Northouse, 2010, s. 217; Tabak, Polat, Çoşar ve Türköz, 2012): Bireyler duygularının farkındadırlar, yönetirler, kendilerini değerlendirirler, başkaları ile uyum içinde çalışırlar , ahlaki konularda belli standartları yakalamışlardır ve kendilerini açık bir şekilde ifade ederler.

### 2.3. Gençlik

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çok farklı liderlik tanımları olduğu görülmektedir. Tam olarak üzerinde ittifak sağlanmış bir tanım yoktur. Gençlik tanımlamaları da ülkeden ülkeye, ya da organizasyondan organizasyona değişmektedir. Bu bölümde gençler ve liderlik konusu üzerinde durulacaktır. Dolayısıyla buradaki kavramsal çerçevenin iyi anlaşılması, çalışmanın sınırlandırılması açısından önemlidir.

Gençlik döneminin önemle incelenmesinin nedeni, ülkelerin geleceklerinin gençlere bağlı olması ve eğitimden, iş bulmaya kadar birçok alanda sorunların kendisini hissettirmeye başlamasıdır. Gençlerin kendi toplumlarında etkili, pozitif farklar oluşturabilecek istekli, yetenekli birer iyi insan olarak yetiştirilmesi önemli bir sorun olarak önümüzde durmaktadır (Heifez, 2006). Bunun yanında millî devletlerin inşası ile beraber, gençlik devletin yetiştirdiği ve toplumun yeniden inşası için önemli görülmeye başlanmıştır (Lüküslü, 2009).

Gençlik kavramı biyolojik, psikolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönden değerlendirilmektedir. TDK' na göre genç “Yaşı ilerlememiş olan, ihtiyar karşıtı, zihin bakımından yeterince gelişmemiş, toy, dinç, yeni gelişmekte olan, kısa bir geçmişi olan” şeklinde tanımları yapılmaktadır. UN, UNESCO ve Dünya Bankası, 15-24 yaş aralığındaki kişileri genç olarak tanımlamaktadır. Avrupa birliğinin bazı raporlarında 15-29 yaş arası olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2013). “Okulda kalma sürelerinin uzaması ile birlikte aynı uluslar arası kuruluşlar tarafından gençlik dönemi 15-29 yaş grubuna uzatılmaya başlamıştır” (UN, 2005). Gençliğin insan yaşamında bir dönem olarak tanımlanarak, belirli yaş gruplarına göre sınıflandırılması yaygın tanımlar arasındadır (Eraslan, 2013). Ulusal gençlik ve spor politikalarına göre, 14-29 yaş aralığı genç olarak kabul edilmektedir (GSB, 2014).

Gençlik çağı, çocukluğun 10-12 yaş dönemi ile başlar, erinlik, erginlik, ön erişkinlik ve erişkinlik denilen 20' den sonraki yaşlara kadar devam eder (Köknel, 1981).

İnsan hayatında 4 büyük çağ bulunur.

- *Çocukluk*: 14 yaşına kadar devam eder.
- *Gençlik*: 13-14'lü yaşlardan 20 yaşına kadar devam eder.
- *Olgunluk*: 20'li yaşlardan 50'li yaşlara kadar devam eder.
- *Yaşlılık*: 50'li yaşlardan sonrasına kadar devam eder (Köknel, 1970, s. 8).

Ergenliği alışan sosyal bilimciler, 10-13 yaş arasını erken ergenlik, 14-17 yaş arasını orta ergenlik, 18-22 yaş arasını ileri ergenlik gençlik ya da beliren yetişkinlik olarak almaktadırlar (Steinberg, 2007, s. 23).

Gençlik döneminde duygusal ve fiziksel, sosyal ve kültürel olarak tam bir sınırlama yapmak zor olduğu gibi, bu dönemde duygu, düşünce, davranış ve tutum geliştirme çabasının daha fazla harcandığı görülür. 14-24 yaş arasında bu özellikler üzerinde daha fazla çaba harcanır. Fizyolojik ve psikolojik olarak ciddi düzenlemeler olduğu görülür (Köknel, 1970, s. 3). Biyolojik birtakım değişmeler başlangıç döneminin belirlerken, sosyal faktörler ile bu dönemin bitişine dair yorum yapılır (zbay ve ztrk, 1992, s. 12). Ergenlik dönemi psikolojisinde de genel olarak çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi tanımı yapılmaktadır. Ergenlik, sorunları, geçişleri, fırsatları ve hayatı zenginleştirme içeren bir dönemdir. Bu gençlerin yaşamları üzerinde kontrol imkanı sağlamak onları güçlendirir (Dahl, 2004; Frisn, Jonsson ve Persson, 2007). Gençlik bir yaş grubu olarak tanımlanabildiği gibi farklı kuramlar açısından da farklı tanımlanabilmektedir. Hall'e göre gençlik yeniden doğuş dönemi, Freud'a göre gençlik çatışmanın yeniden yaşanma dönemi, Erikson'a göre *normatif kriz* dönemi, Sullivan'a göre *ergenlik bir cehennemdir* (zbay ve ztrk, 1992).

Her kültürde bir gençlik anlayışı vardır. Gençlik anlayışı dil, din, toplumsal yapı gibi farklı şartlardan da etkilenmektedir. Batılı toplumların gençlik anlayışı ile Doğulu toplumların gençlik anlayışı farklıdır. Türk ve İşlam kültüründe ve alanyazında ise gençlik, genel olarak iki şekilde değerlendirmektedir. Bunlar, gençlik devresinin önemi ve değerleri ile beraber gençliği beden, ruh ve yaratılış açısından değerlendirmektedir (Huseynizade ve Dehabadi, 2013, s. 32). Bu bakış açısı ile gençliğin daha bütüncül olarak ele alınabildiği görülmektedir.

Gençlikle ilgili yapılan tanımlamalarda farklı bakış aıların olduğu görülmektedir. Gençlere sanayi toplumu ile daha çok önem verilmeye başlanmış ve bu süreç içerinde modernitenin bir sonucu olarak bu kavram önem kazanmıştır (Lüküslü, 2009, s. 20). "Gençlik dönemi, bireyin biyolojik ve duygusal süreçlerindeki değişikliklerle başlayan, cinsel ve psikososyal olgunluğa doğru gelişmesi ile sürerek bireyin bağımsızlığını ve sosyal üretkenliğini kazandığı belirlenmiş bir zamanda sona eren kronolojik bir dönemdir. Bu döneme hızlı fiziksel ve sosyal değişiklikler etki eder"(zbay ve ztrk, 1992, s. 12). Gençlik çağını psikolojik, sosyal ve kültürel olarak ayırmak oldukça zordur. Daima gelişme için çaba içerisinde olan herkes psiko-



sosyal olarak bakıldığında genç tanımı içerisine girer (Köknel, 1970, s. 3). Bunun yanında gençlik ve ergenlik gerek biyolojik, gerekse kültürel şartlardan etkilenebilmektedir. Ergenlik ve gençlik birbirinin yerine kullanılabilir.

### **2.3.1. Dünyada ve Türkiye’de Gençlik**

İnsanlık bir sorun çağı yaşamaktadır. İnsanlık her alanda farklı problemler ile uğraşmak zorundadır. Gençlerdeki liderlik özellikleri farklı ekonomik, sosyal ve bireysel faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda işsizlik, eğitim, zararlı alışkanlıklar ve boş zamanın değerlendirilmesi gibi kavramların üzerinde durulması gereklidir. Liderlik gelişimi bu bağlamlara bakılarak dikkatle ele alınmalıdır.

Dünyada gençliğin durumu ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, daha belirsiz hale geldiği söylenebilir. Eğitim, işsizlik ve madde bağımlılığı gibi gençliği etkileyen farklı unsurların bunda etkisi oldukça yüksektir. Giderek bireyi ve sahip olma duygusunu ön plana çıkaran bir eğitim anlayışı, gençleri sınıflandırarak var olan sistemi sürdürme çabası, plansız yapılan projeler bu süreci daha da hızlandırmaktadır.

Gelişmiş ülkeler eğitim, işsizlik gibi alanlarda gerekli tedbirleri almalarına rağmen, bu ülkelerin gençleri zararlı madde bağımlılığına sürüklenmektedirler. Gençlerde zararlı alışkanlık kullanımının artması, daha çok suça yönelme, gelecek kaygısı, genç işsizliği konuları üzerinde daha çok çalışmalar yapılması, aynı zamanda gençliğin gittiği yönü ortaya koymaktadır. Birleşmiş Milletler gençlik raporuna göre dünya genelinde gençlerin sorunlarının başında eğitim, işsizlik, açlık ve yoksulluk, sağlık, çevre, uyuşturucu bağımlılığı konuları gelmektedir (UN, 2005).

Batılı ülkelerde eğitim, işsizlik, zararlı madde gibi konularda yeterli veri bulunurken, Türkiye’de yapılan çalışmalarda bunun yetersiz olduğu görülmektedir. Rakamlar gelecekte birçok ülkenin karşılaçağı muhtemel sorunları ortaya koymaktadır. Bu veriler incelendiğinde gençlik üzerinde, ciddi araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda aşağıdaki bölümlerde Dünyada ve Türkiye’de gençlerdeki işsizlik, eğitim, zararlı madde kullanımı ve boş zaman etkinlikleri konuları ele alınacaktır.

#### **2.3.1.1. İşsizlik**

Türkiye’de genç nüfus oranı, Avrupa ülkelerine göre oldukça yüksek sayılabilir. 2013 Aralık itibariyle, TÜİK’in Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre

2013 yılında ortanca yaş 30,4 olmuştur. Ortanca yaş erkeklerde 29,8 iken, kadınlarda 31 olarak gerçekleşmiştir. Avrupa Birliği ülkelerine kıyasla 2025 yılında Türkiye genç nüfus oranı en yüksek olan ülke olacaktır (Yentürk, 2007). Türkiye’de 15-25 yaş arasındaki nüfusun toplamı 12 397 606’dır. Tüm nüfus içindeki oran %17.5 civarındadır (TÜİK, 2013). Tüm nüfus içindeki bu artış belirli bir zaman sonra durağan hale gelecektir.

Genç işsizlik kavramı, bazı ülkelerde 15-24 yaş arası, bazı ülkelerde ise 15-29 yaşındaki gençler için kullanılan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Dünya genelinde gençler arasındaki genç işsizlik oranları sorunu, ülkeden ülkeye farklılık göstermekle beraber, ortak olan yönü birçok ülkede işsizliğin giderek artmasıdır. 2013 yılında küresel genç işsizlik oranı %12.6’dır. 73 milyon genç insanın işsiz olduğu tahmin edilmektedir. Uluslararası işgücü organizasyonu (ILO)(2013) verilerine göre, 2018 yılına kadar küresel genç işsizlik oranının %12.8’ e yükseleceği tahmin edilmektedir. Genç işsizlik oranlarının ülkelerin gelişmişlik ya da az gelişmişliklerine göre değiştiği görülmektedir (<http://stats.oecd.org>, 2013). Küresel işsizlik 2007 ile 2012 arasında %5.4’ den %5.9’a çıkarken, aynı dönemde genç işsizliği ise %11.5 ‘ten %12.4’e çıkmıştır. 2015 yılında dünyadaki genç işgücünün artarak 657 milyona çıkacağı öngörülmektedir ve bu sorun gelişmiş ve gelişmemiş ekonomilerin ortak sorunudur (ILO, 2006; ILO, 2013). Bu rakamlar genç işsizliği sorununun gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerinde önemli sorunu olduğunu ortaya koymaktadır.

TÜİK, 2013 verilerine göre genel işsizlik oranlarına bakıldığı zaman 2004 ile 2013 arasında 15-24 yaş arası işsizlik oranları %25.3 ile %17.5 arasında değişmiştir Buradan Türkiye’de halen genç işsizliği sorunu önemli bir konu olarak, yerini korumakta olduğu görülmektedir. Genç işsizliği ile toplam işsizlik oranları TÜİK, 2013 verilerine göre kıyaslandığında, genel işsizlik %8.8 seviyesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum işsizliğin büyük bir oranda gençlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Türkiye’de yetişkin işsizliğinin genç işsizliğe oranı 1999 ile 2009 ocak verileri baz alındığında, 2.7 kattan 3 kata çıktığı görülmektedir. Türkiye’de genç erkek işsizliği %15.5 iken genç kadın işsizliği %19.7 ’dir (<http://stats.oecd.org/>, 2013). Küresel olarak genç erkek işsizliği, genç kadın işsizliğine göre daha yüksektir (Baran, Olgun ve Erbuğ, 2013). Bu durum birçok ülkede kadının aleyhine olacak bir şekildedir.

Gençlerdeki işsizlik farklı nedenlere bağlanabilmektedir. Genç işsizliğin yüksek olmasında, ekonomik gelişmenin yavaş olması ve ekonomideki dönemsel düşüşler, genç

iş gücündeki nitelik eksikliği, mevcut işlerdeki gençlere yönelik işlerin azlığı, gençlerin yüksek ücret talepleri, bir işte kısa süre çalışma, gençlerin geleceği olan işlerde çalışmak istemeleri, genç nüfusun hızlı artışı, gençlerin yasadışı para kazanmak istemesi etkilidir (Freeman, 1980, s. 6'dan akt., Gündoğan, 1999, s. 68). Genç işsizliğinde konjoktürel ve yapısal olmak üzere iki kategoride analiz edilmektedir. Konjoktürel işsizlik toplumdaki işsizliğin artması ve çalışılabilecek uygun işlerin olmamasıdır. Yapısal işsizlik ise, ekonomideki değişimlerden bağımsız olarak gençler arasındaki işsizliğin deneyim, düşük ücret, yeterli donanımda olmama gibi konulardan dolayı, gençler arasındaki işsizliğin düşük olmasıdır (Baran, Olgun ve Erbuğ, 2013).

Türkiye genç işsizlik oranları da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin özelliklerini göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde, işsizlikten iş bulmaya geçişin kolay olması, gelişmekte olan ülkelerde ise eğitim düzeyinin artmasından kaynaklanan iş bulma sürecinin zorlaşmasıdır (Tansel ve Taşçı, 2010). İTO'nun (2011, s. 43-59) Türkiye'de gençlerdeki işsizliğin nedenleri ile ilgili yaptırdığı araştırmada, toplam talep yetersizliği, ekonomik durgunluk ve krizler, demografik yapı, işgücü piyasası politikalarının yetersizliği eğitim sistemlerinin yetersizliği, ücret politikaları ve asgari ücret uygulaması, gençlere özgü nitelikler ve eğitilmiş işsizler, gençlerin çalışma eğilimleri, gençlerin piyasaya ilk kez giriş yapıyor olmaları, etnik köken ve engellilik gibi konular gelmektedir. Ancak Türkiye için nüfus aynı zamanda ekonomik sorunların çözümü içinde bir fırsattır (UNDP, 2008).

Dünya çapında birçok ülkede ve ülkemizde gençlerin işsizlik oranları yetişkinlerden daha fazladır. Özellikle durgunluk ve ekonomik sıkıntıların olduğu dönemde bu daha fazla artmaktadır. Genç nüfustaki çok az bir artış işsizlik oranlarına büyük oranlarda yansımaktadır (O'Higgins, 1997). Verilen eğitimler iş gücü ihtiyacını karşılayamamaktadır. Genç insanlar, ya kayıt dışı istihdam edilmekte veya işsiz gezmektedirler. Zamanında istihdam edilmemek genç nüfusun yoksulluğunu artırırken ekonomik ve sosyal sonuçları bakımından olumsuz olmaktadır (Erol, 2013). Bu sonuçlar bütün bir toplumu etkilemektedir.

Yapılan çalışmalarda işsiz kalan gençlerde farklı sorunlar ile karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunlar ekonomik, psikolojik ve sosyal sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (İTO, 2011, s. 60-65). Genç işsizliği arttıkça gençlerdeki normal sosyalleşme süreci bozulmakta ve maddi olarak ailesine bağımlı yaşayacağı için gelecek ile ilgili planları belirsizleşirken, sorumsuz insan modelleri ortaya çıkmaya

başlamaktadır. Bunun sonucunda da şiddet olayları artabilmektedir (Gündoğan, 1999, s. 68). Gençlerdeki işsizlik oranı arttıkça sosyal dışlanmanın arttığı görülmektedir. Suç olaylarının artması, ruh sağlığında bozulmalar, şiddetin artmasına, çatışma ve ilaç alınması, gençlerin işe yaramazlık ve tembellik hissine kapılmaları işsizliğin sonuçları arasındadır (ILO, 2010). Bir işe girmekte en önemli etkenlerin başında nitelikli bir eğitim imkanı gelmektedir. Bu bakımdan işsizlikle eğitim birbirine bağlı olarak düşünülebilir.

### **2.3.1.2. Eğitim**

Eğitim sistemi içerisinde en önemli konuların başında eğitim ve öğretimin herkese eşit, nitelikli ve kaliteli bir eğitimin verilmesi gelmektedir. 15-24 yaşları arasındaki gençlerin çoğu bu yaşlarda ortaöğretim veya yükseköğretim seviyesinde bulunmaktadırlar. Bu yaş grubunda bulunan gençlerin eğitim almaları, gelecekleri açısından son derece önemlidir. Aynı zamanda daha fazla sayıda kişiye ulaşılması da önemlidir. Eğitimin ülkeler bazında farklı amaçları vardır. Eğitim gençleri okuryazar, matematik becerileri ve yaşamlarında problem çözmeye yönelik olarak, ülkelerin değerleri ve Millî hedefleri bağlamında yetiştirmeye çalışmaktadır (Brown, Larson ve Saraswathi, 2002, s. 30).

Dünya genelinde gençlerin eğitime katılımları önemli bir konudur. OECD ve G20 ülkelerinde 15-19 yaş grubunun eğitime katılımı %75'in üzerinde bir rakama ulaşmıştır (OECD, 2013, s. 260). Ancak dünya geneline bakıldığında, 2011 yılında 69 milyon ergen okula devam etmemiştir. 1999'dan beri bu oran %31 oranında azalmıştır (UNESCO, 2014, s. 3). Özellikle dar gelirli ülkelerde ortaöğretime devam eden öğrencilerin oranında ciddi sorunlar vardır. Sahra Çölü'nün güneyi ve batı Asya'da her 4 çocuktan 3'ü okuldan ayrılmakta ve temel becerilere sahip olmadan hayata atılmaktadırlar (UNESCO, 2012).

Hem çalışmayan hem de eğitim görmeyenler (NEET), 15-29 yaşları arasındaki gençlik, 2000-2011 yıllarında ciddi bir oranı oluşturmaktadır. Bu oran % 15 tir. Türkiye'deki NEET oranı %21 civarındadır. Şili, İrlanda, İsrail, İtalya, Meksika, İspanya'da benzer durum vardır. OECD ortalaması % 6 civarındadır. Türkiye'de 15-19 yaş grubunun yüzde % 40'ı okul sistemi dışındadır. OECD ülkeleri arasındaki en yüksek oran 2011 verilerine göre Türkiye'dedir (OECD, 2013, s. 329).

Okuma yazma en doğal haklardan biridir. Ancak dünya genelinde 15 yaş ve üzeri okuma yazma bilmeyenlerin sayısı yaklaşık 774 milyondur (UNESCO, 2014, s. 3). UNFPA'a (2014) göre en az gelişmiş ülkelerde 15-24 yaşları arasındaki kızların eğitim almaları çok zordur ve bu yaş aralığındaki kadınların üçte biri okur yazar değildir. Türkiye'de 15-24 yaş arasındaki gençlerin okur yazarlık oranı %98.7'dir (UNDP, 2014). Türkiye'de 2012 yılında okuma okuryazarlığında kızlar lehine bir fark vardır(MEB, 2012). UNDP İnsani Gelişim Raporuna (2014) göre Türkiye insani gelişim bakımından 187 ülke arasında 69' uncu olmuştur.

Okullarda akademik düzeye göre sınıflandırma farklı ülkelerde farklı düzeylere göre yapılmaktadır. Dünyada akademik başarıya göre gruplandırma özellikle birkaç ülke dışında, 15 yaşından itibaren yapılmaktadır. Bu yaş grubundan önceki sınıflandırmalar birtakım eşitsizliklere yol açmaktadır (SETA, 2013, s. 20). Gençlerin erken yaşta gruplandırmaları belirli temel becerileri kazanamamalarına yol açabilmektedir. Yapılan gruplandırma genelde meslek liseleri ve genel liseler şeklindedir. Türkiye'de 2012-2013 verilerine göre 15-19 yaşındaki ortaöğretime devam eden öğrencilerin %46'sı meslek lisesinden mezundur (MEB, 2014). Bu oran Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya ve Slovak Cumhuriyeti'nde %70 oranındadır. OECD ülkelerinin geri kalan ülkelerin büyük kısmında bu nüfus aralığının en az %50'si genel ortaöğretim kurumlarına devam etmektedir (OECD, 2013, s. 264)

Yükseköğretime bakıldığında OECD ülkelerinde 2000-2011 yılları arasında yüksek öğretimi tamamlayanların sayısı artmıştır. Çeşitli ülkelerde yüksek öğretimi bitirme oranlarına bakıldığında ABD, İsrail, Almanya gibi birkaç ülke dışında yüksek öğretim mezunu olma oranı yükselmiştir. Türkiye'de yükseköğretimde okullaşma oranı % 15'lerden % 20'lere çıkmıştır. OECD ülkeleri için şu an 5 yaşında olan biri için 40 yaşına gelmeden en az 17 yıllık bir eğitim öngörülebilmektedir. Yüksek öğretime başlayan öğrenciler Türkiye'de % 88 oranında başladıkları yükseköğretim programını bitirmektedirler. Türkiye, Japonya'dan sonra yüksek öğretim kurumlarını bitirme oranlarında ikinci sırada gelmektedir. Bu oran OECD ortalaması % 70'in üzerindedir (OECD, 2013, s. 68). Kızların bu programları bitirme oranları erkeklerden % 10 daha fazladır (OECD, 2013, s. 28).

Gençlerin yükseköğretimde tercih ettikleri alanlar bölgelere göre değişiklik göstermektedir. Özellikle yüksek öğretim programları içinde en çok tercih edilen alanlar

sosyal bilimler, işletme ve hukuktur. Daha sonra sayısal alanlar gelmektedir. Bu Türkiye için de böyledir (OECD, 2013, s. 295).

Türkiye’de 2013 MEB’in istatistiklerine göre 2012-2013 döneminde ortaöğretimde okullaşma oranı net olarak %70, yükseköğretimde %38 olmuştur. Bununla beraber, okul sınıf tekrarı ve devamsızlık konuları dikkat çekmektedir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim sınıf tekrarı % 8 civarında olurken, on gün ve üzeri devamsızlık % 33 civarında olmuştur. Rakamların büyük olması dikkat çekicidir. Okul terki de önemli bir problem olarak devam etmektedir. Yükseköğretime geçiş oranları, 2013 yılında ortaöğretimde son sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaklaşık % 24’ü lisans, % 20’si ön lisans ve % 5’i açıköğretim programlarına yerleşmiştir (MEB, 2014).

Uluslararası sınavlar öğretimde gelinen noktaların kıyaslanması açısından önemlidir. Türkiye’de öğrencilerin başarılarındaki farkın yaklaşık %15’i sosyo-ekonomik düzey ile ilişkilendirilirken, farklı bölgelerdeki başarı düşüklüğü ise daha çok eğitimde nitelik sorunu ile açıklanabilir (SETA, 2014, s. 14). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012 sınavlarına 65 ülke katılmıştır. PISA 2012’ye göre meslek lisesi ile fen lisesi arasında çok büyük puan farkları ortaya çıkmıştır. Bu hiyerarşik bir yapının oluştuğunu göstermektedir (SETA, 2014, s. 14). Türkiye’de PISA 2012 matematik puanları arasındaki % 62 farklılık okullar arasında tür farkından kaynaklanmaktadır. Bu oran OECD ülkeleri ortalaması olan % 37’nin üzerindedir. Başarı farkı okul türlerinden dolayı kapanmamaktadır. Bölge farklılığı da önemli bir fark oluşturmaktadır. Genele bakıldığında PISA sınav başarısı artmaktadır. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) sınavlarına bakıldığında Türkiye genel sıralamada sekizinci sınıflarda 42 ülke arasında 24’üncü olmuştur. Türkiye’nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 matematik başarısında puan artışı vardır. Ancak 2011’de bütün ülkelerin ortamlarındaki artış bakıldığında, çok fazla bir değişimin olmadığı görülmektedir (Yücel, Karadağ, ve Turan, 2013, s. 9).

Türkiye’de ve dünyada eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekir. Bunun için fırsat eşitliği sağlanmalı, eğitim kalitesi her seviyede iyileştirilmeli, öğretmenler mesleki olarak geliştirilmeli, eğitim programı bakımından gençlere daha fazla imkan tanınmalı, üniversiteler yeniden yapılandırılmalı, mesleki eğitim düzenlenmeli, eğitim kurumları uluslararası sertifikaları almaya çalışmalı, bilişim teknolojilerine okullarda daha fazla ağırlık verilmelidir (UNDP, 2008, s. 36-39).

Eğitim için en önemli unsurların başında serbest zaman etkinlikleri gelmektedir. Serbest zamanların daha nitelikli hale getirilmesi, daha farklı nitelikte gençlerin yetişmesini sağlayabilir.

### **2.3.1.3. Serbest Zaman**

Boş zaman kişinin birçok bağlayıcı faktörden uzaklaşması, özgür davranması ve istediklerini bağımsız olarak yapabileceği bir zaman aralığıdır. Dünya Gençlik Raporunda (UN, 2005, s. 71) serbest zaman gençlerin okulda ya da işte olmadıkları, uyuma dışında kullanılan zaman olarak tanımlanırken, ihtiyari zaman gençlerin bu zaman dilimini kendi isteklerine göre harcadıkları bir zaman olarak tanımlanmıştır.

Boş zamanların değerlendirilmesi konusunda farklı tipolojiler vardır. Bunlardan Nash'in tipolojisi şöyledir: (4)Yaratıcı Katılım, (3) Etken katılım, (2) Duygusal katılım, (1)Eğlenme, (0)İncitme veya zarar verme, (0 altı)İncitme veya zarar vermedir (Akt., Tezcan, 1978). Bu sınıflandırmalar genel olarak boş zamanlarda nelerin yapılabildiğini kategorilere bölerek ortaya koyarak, değerlendirmede kolaylık sağlamaktadırlar.

Toplumların boş zaman değerlendirme algıları, özellikle ekonomi ve sanayileşmeden etkilenebilmektedir. Birçok sanayileşmiş ülkede serbest zamanlardaki faaliyetlere ayrılan bütçelere kısıntılar getirilmiştir. Bu durumda evde tek başına kalan çocuk sayısını artırmıştır (UN, 2005, s. 71). Fiziksel aktivitelerde ergenler haftada belirli saat bu uygulamaları yapma noktasında sıkıntı yaşamaktadırlar (Gordon-Larsen, Nelson ve Popkin, 2004). İletişim teknolojilerinin gelişmesi boş zaman kavramını değiştirmekte ve gençlerin büyük bir kısmı boş zamanlarını bu teknolojilerin başında geçirmektedirler (UN, 2005, s. 72). Zick'in (2010) 15-17 yaş grubundaki gençlere yönelik bir araştırmasında, altı saatlik boş zamanın dört saati pasif etkinliklerle , iki saatini ise kendilerini geliştirmek için harcadıklarını ortaya koymuştur.

Farklı toplumlardaki boş zamanların değerlendirilmesi, çevresel, kültürel ve bireysel özelliklerden etkilenmektedir. Dünya genelinde bölgeler arasındaki özelliklere göre boş zamanı değerlendirme farklılaşmaktadır (UNICEF, 2004). Gelişmekte olan ülkelerde erkeklerin kızlara göre daha fazla boş zamanı olmaktadır. Kızlar çoğu vaktini ev işlerinde harcamaktadırlar (UN, 2003, s. 216)

Doğu Asya ve Avrupa'da gençler ortalama günde 2 saatlerini televizyon başında geçirmektedirler ve bu oran erkeklerde kızlara göre daha yüksektir. Kitap okuma oranı bir saatten daha az iken, Batılı gençler, Asya ve Avrupa'ya göre okumaya daha az vakit

ayırmaktadırlar. En çok okuyanlar ise Asyalı gençlerdir. Müzik ile ilgilenme oranı düşüktür. Batılı toplumlarda yapılandırılmış boş zaman etkinliklerine katılım Asya ülkelerine göre daha fazladır. Bu durum sosyoekonomik düzey ile de artmaktadır. Batılı gençler Asyalı gençlere göre daha fazla vakitlerini hiçbir şey yapmadan harcamaktadırlar (UN, 2003, s. 216). Yapılan bir araştırmada 14-19 yaş arasındaki nüfus hafta sonu ortalama 4 dakikayı okumaya ayırırken yaklaşık 52 dakikasını bilgisayar başında harcamaktadır (BLS, 2014). FIFCFS' in (2014, s. 26-27) sonuçlarına göre 18-24 yaş arasındaki gençler boş zaman ve spor etkinliklerine erkekler günde 6.6 saat harcarken, kızlar 4.6 saat harcamaktadırlar. Bunun ortalama 2.4 saatini televizyon izlemek, 1 saatini konuşma, kafede oturma gibi faaliyetlere, 0.4 saatini spora, geri kalan zamanı ise, okuma ve bilgisayar oyunlarına harcamaktadırlar. Aynı zamanda yapılan çalışmalar kızların boş zamanlardaki fiziksel aktivitelerini tüm yaş seviyelerinde erkeklere göre daha az yaptıkları görülmektedir. Bunda da farklı bireysel, çevresel ve kişiler arasındaki faktörler rol oynamaktadır ( Shokrvash ve ark., 2013).

Türkiye genelinde yapılan çalışmalara bakıldığında da, genelde boş zaman değerlendirmede televizyon izlemek ve müzik dinlemek ile ilgilendikleri tespit edilmiştir (SETA, 2012). SEKAM'ın (2013, s. 502) 15-28 yaş arasındaki kişiler üzerinde yaptığı araştırmada boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuş % 23.8'i aileleri ile birlikte vakit geçirdiğini, %18.4'ü arkadaşlarıyla sohbet ettiğini, % 13.4'ü gezdiğini, %10.7'si internette dolaştığını, %10.2'si de kitap okuduğunu, gençlerin % 6.2'si telefonla konuşarak ve kısa mesajlar atarak vaktini geçirdiğini belirtmiştir. SETA' nın (2012, s. 62) Türkiye'de 15-19 yaş arası, birden fazla cevap seçeneğinin işaretlendiği bir form ile bireylerde yaptığı araştırmada araştırmaya katılanlar boş zamanlarının % 56.8'ini televizyon ve radyoya ayırdıklarını, % 40.8'i okuma faaliyetine ayırdıkları, % 37.2'sinin internete ayırdıkları, % 29.6'sı spor yaptıklarını, % 13.4'ünün kafe gibi mekanlarda arkadaşları ile buluştuklarını, % 9.5'i müzik aleti çalmak, % 7.7'si el sanatları ile uğraştıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye genelinde gençler üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında, boş zaman faaliyetleri bağlamında özellikle bireysel ve pasif faaliyetlere yoğunlaşıldığı görülmektedir. Atatürk üniversitesinde boş zamanların değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmada kız ve erkek öğrencilerin günlük boş zamanları 3-4 saat olduğu ve öğrencilerde pasif katılım denilen kitap okuma, sinema, tiyatro gibi faaliyetlere, aktif katılım gerektiren faaliyetlere göre daha çok katıldıkları görülmüştür (Terzioğlu ve



Yazıcı, 2003). İlköğretim okulları üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin boş zamanlarında gerçekleştirmek üzere daha çok televizyon izledikleri ve bilgisayar kullandıkları, kitap okumayı ise en son tercih ettikleri ortaya koymuşlardır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Kır'ın (2007) üniversite öğrencilerinde yaptığı araştırmada boş zaman faaliyetleri arasına öğrencilerin % 44.4'ünün kitap, dergi ve gazete okuduğu, % 10.3'ünün televizyon seyrettiği, % 8.2'sinin spor yaptığı, % 11.5'unun uyuyarak dinlendiğini, % 5.3'ünün arkadaşları ile sohbet ettiğini belirtmişlerdir. İlköğretim öğrencilerinde yapılan bir araştırmada ergenlerin boş zaman değerlendirme faaliyetlerinde kızların üçte birinin ve erkeklerin yaklaşık yarısının bu zamanı bilgisayar ve internet ortamında geçirdiği görülmüştür (Aslan ve Cansever, 2012). Arslan'ın (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin boş zaman tercihlerinde, zaman geçirmeye yönelik faaliyetleri çok fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

Boş zamanların değerlendirilmesi ile takım çalışması, benlik saygısı ile serbest zaman sportif aktiviteleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur. Gençlere birtakım alışkanlıkları erken yaşlarda kazandırmak, onların gelişimini ve geleceklerini de etkilemektedir. Gençlerin gönüllü olarak katıldıkları serbest zaman faaliyetlerine hayatlarının ileriki dönemlerinde de devam ettikleri görülmektedir (UN, 2005, s. 71-72).

Genel olarak serbest zaman faaliyetlerinde gençler arasında nitelikli olmayan faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir. Bu konuda özellikle gerek okullardaki imkanlarının gerekse çevre şartlarının etkili olduğu görülmektedir. Türkiye'de sınav odaklı bir sistemin olması, akademik başarının ön plana çıkması, diğer serbest zaman etkinliklerinin yapılmasını da zorlaştırmaktadır. Gençlerin en verimli dönemlerini faaliyet bakımından eksik geçirmeleri onların gelişimlerini engellemekte ve toplumsal birtakım huzursuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu konuda ciddi politikalara ihtiyaç duyulduğu ortadadır.

Serbest zamanın iyi değerlendirilmemesi zararlı alışkanlıklar gibi bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir. Serbest zamanın iyi düzenlenmediği takdirde zararlı alışkanlıklar gibi farklı bir takım problemlere yol açacağı düşünülebilir.

#### 2.3.1.4. Zararlı Alışkanlıklar

Madde bağımlılığı ve zararlı alışkanlıklar dünya genelinde hızla artış göstermektedir. Bu artışta genç nüfus önemli bir yere sahiptir. Gerek dünya dagerek ülkemizdeki yapılan çalışmalar bunu ortaya koymaktadır.

Dünya genelinde sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı ülkeden ülkeye değişmektedir. ESPAD'ın (2011) 37 Avrupa ülkesinde yaptığı çalışmaya göre ortalama yaşı 15.8 olan öğrencilerin % 54'ünün hayatında en az bir kere sigara kullandığını, bu öğrencilerin yaşamları boyunca en az % 70 ve daha fazlasının yaşamları boyunca en az bir kere alkol kullandıkları bulunmuştur. Yaşam boyu alkol yaygınlığı % 95 üzerinde en yüksek oranlar Çek Cumhuriyeti ve Letonya'da bulunur. ABD'de bu oran ortalama % 56 civarındadır. ESPAD ülkelerindeki öğrencilerin yaklaşık % 30'u esrara ulaşmanın kolay olduğunu kabul etmektedir. Genelde bu ülkelerde erkeklerin esrar kullanımı daha fazladır. Bu araştırmada Çek cumhuriyetindeki öğrencilerin en az % 42'si hayatında bir kere esrar kullandığını belirtmiştir. Amerika'da bu oran % 35-39 arasındadır (ESPAD, 2011). Dünya genelinde sürekli alkol içen 15-19 yaş arasındaki grubun oranı % 34.1'dir. Avrupa da bu oran % 69.5, Amerika'da % 53, Afrika'da % 30 civarındadır (WHO, 2014, s. 37).

Avrupa Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi'nin (EMCDDA) 2012 verilerine göre esrar kullanımı büyük ölçüde 15- 24 yaşındakiler arasındaki yaş grubundaki gençlerde kullanımının artış gösterdiği rapor ediliyor. Avrupalı gençlerin ölüm nedenleri arasında uyuşturucu önemli bir yere sahiptir. Ülkeler arasındaki alkol kullanım oranları giderek azalmakta ve ergenler arasında aşırı içki kullanma durumu 1990'lardan beri birçok ülkede artmaktadır (Anderson ve Baumberg, 2006, s. 13-15)

Madde bağımlılığı sorunu özellikle Amerika'da çok fazla olduğu şeklindeki bilgilere rağmen, yeni araştırmalarda bağımlılık sorununun Avrupa'da ve diğer ülkelerde önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Hassan, Csemy, Rappo ve Knight, 2009). Türkiye'ninde özellikle Avrupa'ya olan uyuşturucu geçişinin sağlayan, illegal grupların aktif olması gençlerin uyuşturucuya ulaşmasını kolaylaştırmada ve onları uyuşturucu kullanımına da açık hale getirmektedir (İlhan, Yıldırım, Demirbaş ve Doğan, 2009).

13-18 yaş aralığındaki araştırma bulgularına göre, sigara % 24.7, alkol % 13.9, esrar % 1.9, bali-tiner % 0.6 ve ekstazi % 0.5 gibi bağımlılık yapan maddeleri en az bir kere kullanan ergenlerin oranlarıdır (Şen ve diğerleri, 2010). Türkiye'de esrar dahil

herhangi bir uyuşturucu maddeyi en az bir kez deneyenler 15-16 yaş grubunda % 1,5 olarak belirlenmiştir (TUBİM, 2013). Sigara ve alkolle ilk tanışma 13-14 yaşlarında olmaktadır. Katılımcıların % 5'i her gün sigara içtiğini belirtmiştir. Bu oran erkeklerde % 9'dur (TEPA, 2013, s. 199).

Özellikle zararlı madde kullanımının sağlık açısından ve toplumsal açıdan ciddi sorunlara yol açtığı görölmektedir. Tutuklu ve ergenlik döneminde olan kişilerin, % 29.7'sinin suç işlerken madde (alkol, uyuşturucu vb.) etkisi altında olduklarını belirtmişlerdir (Aksoy ve Ögel, 2007). Zararlı maddelerin gençlik çağındaki insanların kolay ulaşıyor hale gelmesi ve dünya genelinde ve Türkiye'de kullanımların gittikçe artması, gençlerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve bu konuya yönelik farklı tedbirlerin alınması gereklidir.

İşsizlik, eğitim, zararlı alışkanlıklar ve boş zaman etkinliklerine bakıldığında, gençlerin daha önceki tarihsel dönemlere göre daha fazla sorun yaşadıkları ve gelecekte daha fazla yaşayacakları söylenebilir. Dolayısıyla gençlerdeki liderlik gelişimi daha fazla önem taşımaktadır. Liderlik özelliklerine bağlı olarak gençlik kendini yönetebilme özelliği kazanabileceği söylenebilir.

### 2.3.2. Gençlik Liderliği

Gençlerdeki liderlik özellikleri ile ilgili çalışmalar gençlik gelişimi kapsamında ele alınmaktadır. Gençlik liderliği ile ilgili henüz ortak bir tanıma varılmış değildir. Nitekim, kavramın kendisi, gençlik liderliği de dahil olmak üzere, gençler için söz hakkı, gençlik katılımı, gençlerin toplumsal katılımı, gençlere karar hakkı ve gençleri güçlendirme gibi birçok isim almaktadır (O'Donoghue, Kirshner ve McLaughlin, 2006). Literatürde gençlik liderliği tanımlamaları, araştırmacıların araştırma alanlarına bağlı olarak, değişiklik göstermektedir. Liderlik ile ilgili net olmayan tanımlamalar gençlik liderliği için de geçerlidir (Klau, 2006, s. 59).

*Gençlik liderliği*, gençleri *liderler* olarak tanımlayan şekilde kullanıldığı gibi, dini kuruluşlarda ve bazı organizasyonlarda, mentörlük yapan kişiler anlamında da kullanılabilir (Kosutic, 2010, s. 33). Gençlerde görülen liderlik özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalar, okul bağlamında ve öğrenci liderliği ile beraber ele alınabilmektedir. Öğrenci liderliği ile gençlik liderliği arasındaki temel ayırma bakıldığında, öğrenci liderliğinin daha çok okul içinde ve okula bağlı birtakım öğrenci temsilcilikleri şeklinde ele alınırken, gençlik liderliğinde, bağlam okul olabildiği gibi, okul dışı alanlar da olabilmektedir (Drum, 1988).

Liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı çok olmasına rağmen, gençlik liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı düzeydedir (Ricketts ve Rudd, 2002). Liderlik alan yazınında, genelde yetişkinler üzerindeki liderlik çalışmalarına odaklanıldığı görülmektedir (Bass, 1990). "Yetişkin liderlik alan yazını yetki, konuşma hakkı, fikir, etki karar verme gücü, gibi konulara odaklanırken, gençlik liderliği alan yazını beceri, bilgi, yetenek gibi konulara odaklanmaktadır" (MacNeil, 2006, s. 37). Yetişkinler üzerinde yapılan liderlik çalışmalarında yönetim alanında yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Yetişkin liderlik teorileri yönetim ve işletme perspektiflerinden hazırlandığından, gençlik liderliğine yönelik olarak tam bir açıklama sunamamaktadır (Roach ve ark., 1999). Yetişkinlere yönelik, yönetim alanında yapılan liderlik çalışmaları, her ne kadar pozisyona bağlı bir liderlik üzerinde yoğunlaşsa da, bu çalışmaların farklı bakış açıları kazandıracadığı görülmektedir. Yönetim alanındaki liderlik çalışmalarında, yönetim ve liderlik konularını sentezlemeye çalışmaktadır (Kosutic, 2010, s. 31). Bununla birlikte, bu teoriler ile çalışıldığında, teorilerin doğrudan öğretilmesi yerine, gençlik liderliği için yapılacak çalışmalarda, gençlik

dönemlerinde daha çok liderlik yapma fırsatları üzerinde durulmalıdır (MacNeill, 2006; Kahn, Hewes ve Ali, 2009). Bu bakımdan gençlik liderliği *yaparak ve deneyimsel öğrenme* yöntemleri genç yaşlarda liderlik becerilerini kazandırmaya odaklanmaktadır (Redmond ve Dolan, 2014, s. 2).

Yetişkin liderlik çalışmaları, gençlik liderlik çalışmaları için yönlendirici olabilir. Bunun için gençler ve yetişkinler arasında, yetişkinlerin gençlere mentörlük etmesi yerine, karşılıklı bir paylaşımın olması, öğretmenlerin gençlere yetki ve sorumluluk vermesi, güç paylaşımının sağlanması, gençlerin hatalarından öğrenmelerinin sağlanması, gençlerin bilgi ve tecrübelerine güvenilmesi gereklidir (Marais, Yang, ve Farzanehkia, 2000). Gençlerin liderliklerini destekleyecek çalışmaların yapıldığı, yetişkinlerin de destek olabilecekleri ortamlarda yapılmalıdır. Burada yetişkinlerden örnek alınarak, genç liderler ortaya çıkacaktır. Bu şekilde çırak usta ilişkisi ile liderlik rolleri kazanılacaktır. Bu da gençlik liderliğinin farklı şekilde kavramsallaştırmak gerektiğini göstermektedir (Kress, 2006, s. 55). Liderlik yetkiden gelir düşüncesine karşı, liderlik bir özelliktir. Herkese liderlik yerine sadece gençlere liderlik yapmak, lider olunabileceğine karşılık, lider doğulabileceği düşüncesi gençlik liderliği alanındaki tartışmalardandır (Kahn, Hewes, Ali, 2009, s. 18). Bu tartışmalar gençlik liderliğinde daha çok çalışmaya da ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Gençlik liderliği araştırmalarında, *Gençlik liderliği* ile *Gençlik gelişimi* zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilir. *Gençlik gelişimi* riskli davranışların önlenmesi, genç insanların, başarılı olmak ve zorluklarla baş edebilmek belirli konularda yetkin hale gelebilmesi için, pozitif gençlik gelişimi çerçevesinde bir yaklaşım ya da süreç değerlendirilmektedir (MacNeil, 2000, s. 23). Gençlik liderliği, gençlik gelişiminde, takım çalışması, sorumluluk ve vizyon sahibi olma gibi özellikleri kapsayan, ayrı bir yeterlilik alanı olarak ele alınabilir. Gençlik gelişimi gençlik liderliği yeterlilikleri alanını da kapsar ve ergenlik dönemine daha bütüncül bakar (Edelman ve ark., 2004, s. 4). Liderlik alanının, gençlik gelişiminin farklı alanları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aslında iki kavram belirli yerlerde amaçları bakımından kesişir (Kress, 2006). Bununla birlikte *lider* gelişimi insan odaklı, bilgi, güvenilirlik gibi bireysel özellikler, öz farkındalık, öz düzenleme, kendi kendine motivasyon gibi konulara odaklanır. *Liderlik* gelişimi ise daha çok sosyal olarak gelişmeye, kişiler arası ilişkilere, sosyal farkındalığa ve sosyal becerilere odaklanmaktadır (Day, 2000). Gençlik gelişimi faaliyetleri ile gençlik liderliği birbirinden şu noktada ayrılmaktadır:

Gençlik gelişim faaliyetleri, ergenlerin sorunları için gençleri güçlendirme ve sorunlarla başa çıkmaya odaklanır (Wheeler ve Edlebeck, 2006). Gençlik liderliği ise, ortak amaç ve vizyon için birlikte çalışmaya ve gençlerin liderlik etmesine odaklanır (Redmond ve Dolan, 2014, s. 3).

Gençlik liderliği ile ilgili yapılan tartışmalar üstün kabiliyetliler ve yeteneklilerin liderliği, gençlik hizmetleri ve liderlik, ergenlik dönemindeki gençlerde liderlik çerçevesinde yürütülmektedir (Kosutic, 2010, s. 45). Bunun yanında liderlik eğitim programları ve bunların içeriklerinin , gençlik liderliği özellikleri çerçevesinde önemli bir tartışma alanı olduğu görülmektedir.

Alan yazında, incelenen üstün yetenekli çocukların özellikleri arasında, liderlik boyutunun da bulunduğu Marland (1972) raporunda, liderliğin önemli bir başlık olduğu görülmektedir. Bu rapor da farklı zamanlarda düzeltmelere uğramasına rağmen, kabiliyetli öğrencilerin özelliklerinden birinin de liderlik özelliği olduğu belirtilmiştir (Marland, 1972, s. 2; Matthews, 2004, s. 77). Manning (2005, s. 19) üstün yetenekli öğrencilerin, kendi akranlarına rehberlik yaparak, liderlik becerilerinin gelişeceğini belirtmektedir. Sternberg (2005,s. 37), yetenekli ve kabiliyetli çocuklarda veya kişilerde, liderliği üç ana kavram yaratıcılık, zeka ve akıl çerçevesinde değerlendirmiştir. Kabiliyetli ve yetenekli öğrencilerde liderlik özellikleri, vizyon oluşturma, liderin iletişimi, liderlik ve takipçilik, yaratıcı düşünme, güven ve takım çalışmasıdır (Leshnower 2008, s. 30).

İkinci olarak, incelenen gençlik hizmetleri ve liderliğin yapıldığı çalışmalarda ise farklı liderlik becerilerinin ortaya çıkartılması üzerinde durulmaktadır. Jolly ve Kettler (2004), gençlik hizmetleri çerçevesinde, bir öğrenci grubu içerisinde yapılacak faaliyete bağlı olarak bir liderin ortaya çıkabileceğini, bunu grup liderinin, gruptakileri etkileyerek, onları motive ederek, duygu ve düşüncelerde ve hislerde farklı etkiler meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Gençlik merkezli organizasyonlarda liderlik gelişimi için, bilgi, beceri, başarısızlık gibi özelliklerin grup içerisinde dağıtılarak bir öğrenme aracı olarak kullanılması, bireysellikten ziyade, grup çalışmasına önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Roach ve ark., 1999). Görüldüğü gibi, gençlik hizmetleri alanı gençlerin tamamının lider olabileceğini, geliştirilebileceğini ve liderlik özelliklerinden çok liderliği kişiler arası ve organizasyon süreci olarak ele almaktadır.

Gençlik hizmetleri ve liderlik çerçevesinde farklı modeller bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinde, kişiler arası otantik ilişkiler inşa etmek, etik oluşturmak ve

sosyal adalet konularında birlikteliği artırmaya yönelik olan, ilişkisel liderlik modeli kullanılmaktadır. İlişkilere birinci sırada yer alan bu modelde başkalarını kucaklama, grup üyelerini güçlendirme ve uygulamalarda etik davranış gelmektedir (Komives, Lucas, ve McMahon, 2007; Rosch ve Anthony, 2012, s. 43). Gençlik hizmetleri çerçevesinde ki diğer bir modelde ise, gençlik liderlik gelişimi için sosyal gelişim modeli [ SCM] olumlu sosyal değişimler için amaca yönelik, işbirliğine dayalı , değer merkezli süreçleri içerir. Bu model 7 temel bileşen içermektedir: Kendinin farkında olmak, tutarlı olma, bağlılık, işbirliği, ortak amaç, anlayışlı olma, vatandaşlık, değişim şeklindedir (Dugan, Komives, 2007, s. 10). Grothous'a (2004) göre hizmetkar liderlik temelinde tasarlanan toplumsal çalışmalar esneklik, benlik saygısı, liderlik yeteneklerini ve yaşam becerilerini geliştirme üzerine kurulu çalışmalar risk altında bulunan gençler için düzenlenebilir. Kellogg Vakfı (Kellogg Foundation, 2009), ortak liderlik modelinde, grup içindeki liderler gibi, grubu da lider olarak gören ilişkisel süreç, farklı insanları ortak bir vizyon altında toplamaya çalışan bağlamsal yaklaşım ve sosyal hak ve adaleti sağlamaya çalışan dönüşümsel süreçten bahsetmekte ve bunun yanında bireysel birtakım becerileri de geliştirmektedir. Smyth ve Ross'un (1999) dönüşümcü liderlik modelinin yetenekli gençlerin liderlik özelliklerinde lider davranışının, beceri ve tutumların etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Ergenlik dönemindeki liderlik ise organizasyon düzeyinde, yetişkin liderliği bağlamında ele alınmakta ve daha çok lider özelliklerine odaklanmaktadır (Kosutic, 2010, s. 355-373). Mumford, O'Conner, Clifton, Connelly, and Zaccaro (1993) ergenlik döneminde, yaratıcı düşünme, sosyal beceriler, başarı motivasyonu ve sistem sorunlarını çözmek için esnek, açık bir yaklaşım vurgulayan eğitim programları ve eğitim deneyimleri, bu özelliklerin gelişimini kolaylaştırarak liderlik gelişimine katkıda bulunabilir. Zacharatos, Barling ve Kelloway (2000) ergenlerde dönüşümcü liderliğin, ailenin ergen ile etkileşimini, ergenlerde dönüşümcü liderlik özelliklerini etkilediğini ve bu ergenlerin de kendi akranlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Liderlik mücadele modeli beş liderlik davranışı üzerinde durmaktadır: Model olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanmadır. Organizasyonlar için yapılan bu modelin daha sonra üniversite öğrencileri için adaptasyonu yapılmıştır (Kousez ve Posner, 2007; Yavuz, 2010; Rosch ve Anthony, 2012).

Yapılan bu üç tartışma gençlerin kazanacağı liderlik özelliklerinin içerikleri ve yapılacak eğitim programlarına da bir çerçeve sağlamaktadır. Dolayısı ile liderlik eğitim programlarının incelenmesi, gençlik liderliğine daha bütüncül bakmayı sağlayabilir. Temelde bu programlarda amaç, gençlerin becerilerini geliştirmeyi, başkaları ile yakın biçimde çalışabilmeyi, değişim ve dönüşüm sağlamayı, kendileri ve toplum için düşünebilmeyi ve üretmeyi sağlamaktır (Redmond ve Dolan, 2014, s. 3). Bu da liderliğin geliştirilebileceği inancına dayanır (Northouse, 2010).

CAS'a göre Liderlik programlarında, liderlik programları çıktıları, bilgiyi edinme, yapılandırma ve kullanmayı öğrenme, kritik, yansıtıcı, yaratıcı düşünme, kendini anlama, kimlik gelişimi, ruhsal farkındalık, etik konusuna bağlılık, işbirliği, etkili liderlik becerileri, etkili iletişim, ilişkileri yönetme, bireysel hedefler koyma, teknolojik yeterlilik, kariyer gelişimi, sosyal sorumluluk duygusunun gelişimidir (CAS, 2009). Amiranzadeh'e (2012) göre öğrencilerde liderlik gelişim programları, tutum, bilgi, beceri ve davranış düzeyinde, öğrencilere fırsatlar sağlamaktadır. Bunlar öz-farkındalık, kendini geliştirme, öz düzenleme, öz-motivasyon, sosyal farkındalık, sosyal beceriler, çok kültürlülüğe dair farkındalık, yüksek özgüven, liderlik becerileri, liderlik teorilerini anlama sosyal değerlerini vurgulamaktır.

Gençler, çocuk ve öğrencilere yönelik liderlik gelişimi eğitim programları, gençlerdeki liderliği olumlu yönde artırdığı, liderlik becerileri ve davranışlarının geliştiği görülmüştür. 4-H, FFA, gibi yapılar gençleri hayata hazırlamayı, olumlu davranış kazanma, farklı becerilerin kazanılmasını merkeze alan programlar ile de liderlik becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır (<http://www.4-h.org/>). FFA ya da 4H gibi farklı liderlik eğitim kampları programlarına bağlı olarak liderlik gelişimi konusunda çalışmalar bulunmaktadır (Dormody ve Seevers, 1994; Wingenbach, 1995; DeSilva, 2003; Ricketts, Rudd, 2005; Berkebile, 2011). Liderlik gelişimi ile ilgili olarak farklı yaş düzeylerinde verilen liderlik eğitimlerinin etkileri araştırılmıştır. Müfredata liderlik eğitim müfredatının eklenmesinin etkisi ya da ayrı bir program olarak düzenlenen liderlik eğitimlerinin etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmalarda düzenlenen eğitim programlarının liderlik becerilerine olumlu katkıları olduğu görülmüştür (Met, 1976; Martel, 1989; Frazee, 1991; Meyer, 1995; Brick, 1998; Zimmerman ve Burkhardt, 1999a, 1999b; Uata-Fangupo, 2003; Wilcox, 2004; Burnett, 2005; Sacks, 2009; Bade, 2010).



Liderlik gelişim programlarında, geliştirilecek içerikler olarak, liderlerin nitelikleri, liderlik bilgisi, organizasyon becerileri, problem çözme becerileri, paylaşılmış liderlik, iletişim becerileri, geleceği düşünmek, karar verme, çatışma çözme, hedef koyma, grup becerileri, farklı düşünme, zaman yönetimi, bir lider olarak kendine güven, esneklik, başkalarına karşı duyarlılık, sosyal ve ahlaki sorumluluk, bağlılık duygusu olmalıdır (Addison, 1985). NCWD'e (2005) göre gençlerde geliştirilmesi ve olması gereken liderlik özellikleri, kişiler arası ilişkiler, takım çalışması, başkalarını etkileme ve ikna etme, iletişim becerileridir. Zeldin ve Camino'nun (1999) yaptığı 5 farklı gençlik liderliği organizasyonunun incelediği çalışmada öne çıkan liderlik özellikleri iletişim becerileri, takım çalışması, toplumsal ilişkilerde kimlik oluşturma, profesyonellik ve proje yönetimi olarak bulunmuştur. Gençlik liderliğini geliştiren birçok program karakter gelişimi, yaşama hazırlık, ilişkileri inşa etme ve toplum konularına göre sınıflandırma ve tanımlamalar üzerinde durmaktadır (Libby, Sedonaen ve Bliss, 2006). W.K. Kellogg Foundation 'un liderlik gelişimi ile ilgili genç yetişkinlerde yaptığı çalışmada, finanse ettiği 31 projede, katılımcılarda geliştirilen temel liderlik başlıkları şunlardır: Hizmet ve gönüllülük, iletişim becerileri, kişisel ve sosyal sorumluluk, sivil toplumsal ve politik etkinlik, benlik saygısı, sorun çözme kabiliyeti, değişim isteği, vizyon geliştirme isteği, çatışma çözme becerileri, güç paylaşımı konularıdır ( Zimmerman ve Burkhardt, 1999a, 1999b).

ILA 'nın çizdiği program çerçevesinde kazanılması gereken liderlik özellikleri vizyon, amaç misyonu, ihtiyaç analizi, değerlendirme, planlama, değişim yönetimi, sorun çözme, çatışma çözme, karar verme, motivasyon, bir kültür inşa etmedir. YELL programlarına katılan gençlerdeki liderlik gelişim çıktıları, aktif dinleme, toplum önünde konuşma ve sunum, tartışma ve uzlaşma, karar verme, grup işlerini kolaylaştırma, işbirliği yaparak çalışma, araştırma yapabilme, kendini değerlendirme ve kendini düşüncelerini tanıma ve bilme, eleştirel düşünme, hedef koyma, fark oluşturmaya çalışmadır (Anyon ve ark., 2007). YELL ' a ait programlar, gençlerdeki gelişimi, iletişim becerilerini, kritik analitik düşünceyi, toplumsal hizmetlere katılımı teşvik etmek şeklindedir (Conner ve Strobel, 2007). ACUI' nın (2005) liderlik standartları kendini tanıma, rol model olma, doğruluk, etik davranma, duygusal zekayı kullanma, değerlere sahip olma, zorlu durumlarda müzakere ve uzlaşma sağlanması becerisi, karar verme ve çatışma çözme becerisi, grup becerileri, motivasyon, destekleme ve

güçlendirme, problem çözme, değişime açık olma, vizyon ve planlama, işbirliği ve ortaklık kurabilmedir.

Genç liderleri yetiştirememenin iki nedeni olabilir. Birincisi gençleri birer tüketici olarak görmekten, diğeri ise gençlerin liderlik tecrübesi için yeterince imkan tanımamaktır (Kress, 2006, s. 55). Liderleri yetiştirmek için de liderlik bileşenleri bilinmelidir.

### 2.3.3. Gençlik Liderliği Bileşenleri

Gençlik liderlik bileşenleri genel liderlik alan yazını çerçevesinde ele alınmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, gençlik liderliği bileşenleri liderlik teorileri ile beraber gençlik liderliği alanında yapılan çalışmalara bütüncül bakmakla elde edilebilir. Gençlik liderlik özellikleri, beceri, bilgi ve yetenek gibi başlıklarda toplanmaktadır (MacNeil, 2006). Bu başlıkların yanında, liderlik alanyazınında, etkili liderlik özellikleri tespit edilmiştir. Etkili liderlik özellikleri, liderliğin anlaşılması, problem çözmenin nasıl olacağını bilme, nasıl karar alacağını bilme, grup becerileri ve dinamiklerini kavrama, liderlerin kendi liderlik özelliklerini bilmesi, liderlikten gelen grup ve bireysel değerleri bilme, yazılı ve sözlü olarak iletişim kurmada etkili olmaktır (Meyer, 1995).

Gençlerin liderlik özellikleri ve genel liderlik gelişimi birbiri ile ilgilidir. Genel liderlik gelişim alanları McCauley, Velsor ve Ruderman (2010) çalışmasında, üç ana başlık altında, kendine liderlik, başkasına liderlik, bir gruba liderlik olarak tablo 2'deki genel çerçevede ele alınmaktadır.

**Tablo 2**

*Liderlik Gelişim Alanları*

Kendine Liderlik	Başkasına Liderlik	Bir Gruba Liderlik
Öz-farkındalık, öz-etkinlik, benlik kavramı, duygusal zeka, kendine güven, kendini gerçekleştirme, benlik saygısı, etik, karakter, öğrenme becerileri, bireysel değerler, kişisel davranış, stres ile baş etme, öz yönetim, güven, iyi olma hali, yetkinlik, öz düzenleme, kendi kendine motivasyon, içsel öğrenme çeviklik, bireysel liderlik.	Kişilerarası iletişim ve sosyal beceri, İletişim (konuşma-dinleme-yazma-okuma), karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, çatışma yönetimi, eleştirel düşünme, empati, çeşitlilik, sosyal farkındalık, ilişki geliştirmek, yönetim, kişilerarası yetkinlik, sosyal beceri.	Liderlik(takım oluşturma-motivasyon), vizyon, toplum hizmeti, mentörlük, grup dinamikleri, planlama ve tahmini hedeflere ulaşmak, stratejik planlama, yönetim becerileri, işbirliği, sivil sorumluluk, zaman yönetimi, eylem planlaması, verimlilik, yetkinlik-liderlik yetkinlikleri-takım liderliği

Kaynak: McCauley, Velsor, ve Ruderman.(2010). *The center for creative leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gençlerdeki liderlik özellikleri için net bir çerçeve çizilemediği, birçok çalışmada geliştirilmesi gereken özelliklerin ortak bazı boyutlarda birleştiği görülmektedir. Gençlerde liderlik özellikleri arasında, bireysel sorumluluk alınması, risk alma, güç paylaşımı, bir işi başlatma ve tamamlama, bir araya gelme, değerlendirme yapma, paylaşma, organize olma, planlama, arabuluculuk, bir vizyonu gerçekleştirmek yer almaktadır (Drum, 1988). Üniversite düzeyindeki gençlerdeki liderlik becerileri, kendini yönetme, başkalarına liderlik etme, görev yönetimi, yeni fikirlere açık olma ve üretme, sosyal sorumluluk alanlarını kapsamaktadır (CMU, 2004, s. 5). Bunun yanında gençlik liderliği, farklı ortamlarda etkili davranışlar ve etkili düşünceleri yerine getirmekle ilgilenir. Gençler sahip oldukları liderlik özellikleri ile, buldukları topluluğa fayda sağlamaya çalışırlar (Drum, 1988).

Ergenlik dönemindeki gençler dürüstlük, güven, işbirliği, saygı, sorumluluk, umut, kararlılık ve azim, bağlılık, stres yönetimi, rol model olmak, iyi seçimler yapmak ve diğerlerini olumlu yönde etkilemeleri ve yön vermeleri noktasında kendilerini dönüştürmeleri, konuşma becerisi, karar verme, yetki verme, toplantı yönlendirme gibi liderlik özelliklerini geliştirmelidirler (Fertman ve Linden, 1999). Genç ergenler tarafından dürüstlük, dinleme becerileri, önemli lider özellikleri olarak derecelendirilir (Morris, 1991). Gençlik liderliği kişiler arası beceriler ve iletişim becerilerini gerektirir (Conner ve Strobel, 2007). Karar verme, kural koymaya katılım, düşünce ve fikirleri paylaşma önemli gençlik liderliği gelişim alanlarıdır (Joy, Yang ve Farzanehkia, 2000). Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin ve Thurber' e (2007) göre sağlıklı ve olumlu bir gençlik gelişimi için motivasyon, değerler, kimlik, ve kişilerarası becerilerin öğrenilmesi gerekir.

Gençlik döneminde görülen liderlik özellikleri, kompleks projelerin organizasyonu, takım üyelerini motive etme, başkaları ile beraber çalışarak bir işi neticelendirme, organizasyon becerileri kazanma, takipçi ile lider arasındaki işbirliği, öz düzenlemedir (Murphy, 2011'den akt., Murphy ve Johnson, 2011). Gençlerin ve yetişkinlerin birey ve toplum düzeyinde başarıya sahip olmaları için liderlik özellikleri merkezinde sahip olması gereken temel beceriler dil, sembol, metin ve teknolojiyi içeren, iletişim becerileri, çatışma çözme, yönetim, işbirliği ve başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme, kişisel projeleri yürütme, hayat planı, kendi hakkını savunma gibi özellikleri içeren bağımsız hareket edebilmedir (OECD, 2005). Kouzes ve Posner'in (2007) üniversite öğrencileri için uyguladığı başka bir modelde ise, yetkin bir liderde model

olma, paylaşılan vizyon oluşturma, risk alma, tanıma ve takdir etme, takım çalışmasına odaklanma özellikleri görülmektedir. Bunun yanında üstün yetenekli gençlerde görülebilen liderlik özellikleri ise, meydan okuma isteği, yaratıcı problem çözme kabiliyeti, eleştirel düşünme, düşünce ve harekette esneklik, yeni ilişkileri görebilme, belirsizliğin idare edilmesi, başkalarını motive edebilmedir (Karnes, ve Bean, 1990). Ying ve Bin (2009) tarafından geliştirilen gençlik liderliği kavramsal modeli gençlik liderlik teorilerini inceleyerek, yeni bir model üzerinde durmuşlardır. Bu bireysel liderlik ve takım liderliği olmak üzere iki boyutludur. Bireysel liderlik boyutu, öz güven, öğrenme becerileri ve eleştirel düşünmedir. Takım liderliği boyutu, sosyal sorumluluk, yüreklendirme, kişiler arası beceriler, karar verme becerileri şeklindedir. Gençlerdeki liderlik özellikleri incelendiğinde dönüşümcü ve etkileşimsel liderlik yaklaşımı daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü ve işlemsel liderlik bir arada gençlik liderlik gelişimi ve karakter gelişimi arasındaki bağlantıyı kuvvetlendirmektedir (Fertman ve Linden, 1999). Gençlerde daha çok işlemsel (transactional) liderliğe vurgu yapılmaktadır. Ancak daha çok dönüşümcü liderliğe vurgu yapılmalıdır (Marais, Yang ve Farzanehkia, 2000).

Gençlerdeki liderlik özellikleri ile ilgili olarak yapılan bu üç tartışma bir araya getirildiğinde, gençlerde geliştirilmesi gereken liderlik özellikleri için bir çerçeve çizilebilmektedir. Dolayısıyla bu özelliklerin ortaya konulması, kendi içerisinde yeniden sınıflandırılması ve gençlerdeki liderlik özelliklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Gençlik liderliği kendi potansiyellerini öğrenme, dinleme, hayal etme ve birlikte çalışma faaliyetlerini ortak birtakım faydalar için kullanmaktır (Wheeler ve Edlebeck , 2006, s. 89). Gençlik liderliği, gençlerin kendilerini ve başkalarını ortak amaçlar için yönlendirme, kişisel ve sosyal konularda olumlu değişimler sağlamaktır (Edelman, Gill, Comerford, Larson ve Hare, 2004; Kahn , Hewes, ve Ali, 2009). Gençler ile ilgili liderlik modellerinden birinde ise liderlik tanımlaması, liderin neden olduğu bir değişim süreci, işbirliği, pozisyondan çok süreç odaklı, değer temelli, herkesin liderin olabileceğini kabul eden, başkalarına hizmet çerçevesinde ele alınmıştır (HERI, 1996). Feldhusen ve Pleiss (1994) gençleri liderlik rollerine hazırlamak için, sosyal ve bilişsel becerilerin önemli olduğunu, iletişim becerileri, bir gruba problem çözme konusunda yardımcı olma, grup için hedef koyma ve onları gerçekleştirme, empati yapma, coşku

verme ve grup dinamiklerini iyi kullanma konusunda hazırlamak gerektiği üzerinde durmaktadırlar.

Gençlerdeki potansiyel liderlik özelliklerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi sağlanırsa, gençlerin liderlik özelliklerinin sürdürülmesi sağlanacaktır (Kress, 2006, s. 55). Liderlik gelişiminde, birlikte vizyon oluşturma, birlikte liderlik etme, birlikte öğrenme, birlikte hareket etme, toplum inşa etme gibi, bireysel liderlik tarzından, birlikte hareket edilen liderlik özellikleri merkeze alınmalıdır (Sandmann ve Vandenberg, 1995). Gençlere kazandırılacak liderlik özellikleri: Kendini temsil etme ve çatışma çözme becerileri, kişisel liderliğe önem verme, gençlik liderlik gelişimini sağlayacak toplum hizmetlerine yönlendirme, liderlik özelliklerini uygulayabilecekleri ortam sağlamak, başkalarını etkileme, yönlendirme ve davranışları etkileme yönünde geliştirmektir. Toplumsal aktivitelerde anahtar rol oynamaları sağlanmalıdır (Libby, Sedonaen, ve Bliss, 2006). Bunun yanında 21. yüzyılda bilgiyi analiz eden, sentezleyip üretebilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Parlar, 2014, s. 45)

Van Linden ve Fertman'a (1998) göre ergenler için bir başbakan gibi olmasa da, okulda, toplumdaki birçok faaliyete katılım, gönüllü çalışmalar gibi faaliyetler, onlardaki liderlik niteliklerini artırmaya yarayacağını belirtmektedir (Akt., Klau, 2006, s. 59). Miller (1976) liderlik ile ilgili özel bir *gençlik liderliği yaşam becerileri* kavramlaştırması yapmıştır ve bu çalışma birçok raporda kullanılmıştır. Bu kavramlaştırma gerçek hayatta liderlik fonksiyonlarını gerçekleştirmek için gerekli olan, karar verme becerileri, iletişim becerileri, başkaları ile bir arada yaşama becerileri, öğrenme becerileri, yönetim becerileri, kendini anlama ve başkaları ile çalışma becerileri oluşturmaktadır (Seevers, Dormody ve Clason, 1995). Rosch ve Anthony (2012) öğrencilerde liderlik kapasitesi oluşturmak için kullanılacak ilgili teorilerin, endüstriyel ve postendüstriyel teoriler olabileceğini belirtmektedirler.

Bütün bu alan yazın ve akademik rapor ve çalışmalara bakıldığında gençlerdeki liderlik özellikleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

- *Problem çözebilme becerileri* (Addison, 1985; Karnes, ve Bean, 1990; Meyer , 1995; Central Michigan University, 2004, s. 5; ACUI, 2005).
- *Hedef koyma* (Addison, 1985; Anyon ve ark., 2007; <https://youthbuild.org/>).
- *Karar verme becerileri* (Addison, 1985; Fertman ve Long, 1990; Fertman ve Linden, 1999; Joy, Yang ve Farzanehkia, 2000; ACUI, 2005; Anyon ve ark., 2007).

- *Grup becerileri* (Addison, 1985; Meyer, 1995; ACUI, 2005; Conner ve Strobel, 2007; Kouzes ve Posner, 2007; Ayres ,1987'den akt.,Horstmeier ve Ricketts, 2009; www.youthbuild.org/).
- *Bireysel ve grup değerlerini bilme* ( Meyer, 1995; ACUI, 2005; Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin, ve Thurber, 2007; Kouzes ve Posner, 2007; Amirianzadeh, 2012 ).
- *Yazılı ve sözlü iletişim becerileri* (Addison, 1985; Fertman ve Long, 1990; Meyer, 1995; Zeldin ve Camino, 1999; Zimmerman ve Burkhardt, 1999a, 1999b; CMU, 2004, s. 5; Conner ve Strobel, 2007)
- *Motivasyon* (ACUI, 2005; Anyon ve ark., 2007; Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin, ve Thurber, 2007; Amirianzadeh, 2012).
- *Sosyal ve ahlaki sorumluluk, bağlılık duygusu* (Addison, 1985).
- *Çatışma yönetimi ve çözme* (Addison, 1985; Fertman ve Long, 1990; Zimmerman ve Burkhardt, 1999a, 1999b; ACUI, 2005; ILA, 2009).
- *Stres yönetimi* (Fertman ve Long, 1990; Fertman ve Linden, 1999; CMU, 2004)
- *Kendini tanıma* (ACUI, 2005; Linden ve Fertman, 1998'den akt., Conner ve Strobel, 2007; Anyon ve ark., 2007; CAS , 2009; Ayres, 1987'den akt.,Horstmeier ve Ricketts, 2009; Meadows, 2012; Amirianzadeh, 2012).
- *Kendini yönetme* (CMU, 2004, p. 5)
- *Duyusal zeka* (ACUI, 2005; <https://youthbuild.org/>).
- *Öz düzenleme* (CMU, 2004, s. 5).
- *Liderlik bilgisi* (Fertman ve Long, 1990; Addison, 1985).
- *Yönetme* (CMU, 2004, s. 5); <https://youthbuild.org/>; CAS , 2009).
- *Model olma* (Fertman ve Linden, 1999; ACUI, 2005; Kouzes ve Posner, 2007).
- *Eleştirel düşünme* ( Karnes, ve Bean, 1990; Anyon ve ark., 2007; Conner ve Strobel, 2007).
- *Risk alma* (Drum, 1988; Kouzes ve Posner, 2007).
- *Liderlerin nihai hedefi olumlu değişime neden olmaktadır* (Rosch ve Anthony, 2012, s. 43).

### 2.3.4. Liderlik Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Kullanılan Bazı Ölçekler

Gençlik liderliği ölçeği geliştirilirken, yurt içi ve yurt dışında, gençlerde görülen liderlik özelliklerine yönelik hazırlanan ölçme araçları araştırılmıştır. Bu çalışmada ortaöğretime devam eden öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri incelendiğinden, araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında okullardaki öğrencilere yönelik uygulanan ölçme araçları ve benzer ölçekler incelenmiştir.

*Roets'in Liderlik Değerlendirme Ölçeği* (RLRS), liderlik düzeyini ölçmektedir. Genelde üstün yetenekli öğrencilerde kullanılmaktadır. 27 maddeden oluşmaktadır. 10-18 yaş aralığına uygulanmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Chan, 2000; Güneş, 2010, s. 41).

*Liderlik Becerileri Envanteri* (LSI)'nin bileşenleri liderliğin temelleri, yazılı iletişim becerileri, konuşma/sözlü iletişim becerileri, değer, karar ve seçimlerin netleştirilip belirlenmesi, karar verme becerileri, grup dinamikleri becerileri, problem çözme becerileri, kişisel beceriler, planlama becerileridir. 125 maddeden oluşmaktadır. Kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Mackay'ın çalışmasında Kuder-Richardson katsayısı bütün liderlik boyutlarında .78 ve üzerindedir (Mackay, 2002, s. 55; Burnett, 2005; Venkatraman, 2010, s. 14-17).

*Liderlik Gücü Envanteri* (LSI), grup etkinliklerine ilgi, grup etkinliklerinde anahtar kişi, grup etkinliklerine yüksek seviyede katılım, araştırmacılık, sempatiklik, güven, cesaret, vicdan ve özgüven düzeylerini ölçmektedir. 40 maddelik öz değerlendirmeden oluşmaktadır. 6-12. sınıf öğrencilerine yöneliktir. İki farklı çalışmada tutarlılık katsayısı 0.95 ve 0.83 bulunmuştur (Ellis, 1990'dan akt., Ogurlu, 2012, s. 43; Ellis, 1998'den akt., Kosutic, 2010, s. 353).

*Lise Kişilik Anketi* (HSPQ) ile 14 uç kişilik özelliği değerlendirilmektedir: Uyum, zekâ, duygusal denge, heyecan, baskınlık, arzu, itaat, cesaret, duyarlılık, geri çekilme, anlayış, öz-yeterlilik, öz-disiplin ve gerilim olmak üzere 142 madde bulunmaktadır. 12-18 yaş arası için uygun olan ölçek öz-değerlendirmeye dayanmaktadır (Akt., Karnes ve Bean, 1996).

*Liderlik: Bir Beceri ve Davranış Ölçeği* ölçme aracı olumlu benlik kavramı, iletişim becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, grup dinamik becerileri, motivasyon becerileri, yordama ve tahmin yürütme becerileri, planlama becerileri, uygulama becerileri, fırsatları fark etme becerileri düzeyini belirleyen 33

maddeden oluşmaktadır (Sisk ve Rosselli, 1987'den akt., Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46 ).

*Myers-Briggs Tip Göstergesi'nin* (MBTI) maddeleri bireyin diğerleri ile sosyal ve davranışsal etkileşimi ile ilgilidir ve uygulanan düzey 9-12.sınıflardır. 166 maddeden oluşmaktadır (Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46 ).

*Khatena-Morse Çoklu Yetenek Algı Envanteri* (KMMPT), sanat, müzik yeteneği, yaratıcı hayal gücü, girişimcilik ve liderlik alanlarında öz-değerlendirme ölçeğidir. 4-12. sınıf öğrencileri için uygundur (Khatena ve Morse, 1994'den akt., Karnes ve Bean, 1996).

*Ergen Liderlik Faaliyetleri Ölçeği* (ALAS), daha çok geçmişteki liderlik davranışlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Doğrudan ve dolaylı belirtileri ölçen 19 maddelik bir ölçektir. 8 tane maddesi doğrudan liderlik davranışlarını ölçmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 üzerindedir ( Mumford, O'Connor, Clifton, Connelly ve Zaccaro, 1993'den akt., Kosutic, 2010, s. 376-382).

*Genç Liderler Yaşam Becerileri Geliştirme ölçeği* (YLLSD), iletişim becerileri, karar verme becerisi, diğerleri ile birlikte yaşama becerileri, öğrenme becerileri, yönetim becerileri, kendini anlama becerileri, grupta çalışma becerilerinin düzeyini belirlemektedir. Batı'da Farklı gençlik programlarının etkililiğini ölçen bir ölçme aracıdır. 30 maddeden oluşmaktadır (Dormody, Seevers, ve Clason, 1995).

*Liderlik Beceri Envanteri* (LSI), grupta çalışma, kendini anlama, iletişim becerileri, konuma bağlı liderlik, karar verme becerilerinin düzeyini ölçmektedir. 21 maddeden oluşmaktadır. Farklı yaş düzeylerinde uygulanmaktadır (Townsend ve Carter's 1983' den akt. Kosutic, 2010, s. 379). İç güvenirlik katsayısı, alt ölçeklerde .41 ile .70 arasındadır (Townsend, 1981).

*Öğrenci Liderlik Uygulama Envanteri* (SLPI), engelleri aşmak, ortak bir vizyondan ilham alma, başkalarını harekete geçirme, örnek olma, başkalarını yöreklendirme özelliklerini ölçmektedir. SLPI-özdeğerlendirme ve SLPI-gözlemci olmak üzere iki farklı şekli bulunmaktadır (Kouzes ve Posner, 2005).

*Sosyal Sorumlu Liderlik Ölçeğinin* (SRLS) boyutları, kendinin farkında olma, uyumlu olma, bağlılık, işbirliği, ortak amaçlar, hoşgörülü olma, vatandaşlık, değişimdir. Toplam 104 maddedir. Üniversite öğrencilerine uygulanmaktadır (Tyree, 1998).



*Genç Liderler Anketinin* (YLQ) boyutları benlik kavramı, duygusal zeka, ve öz-yeterliliklerdir. 18 maddelik bir ölçektir. Lise öğrencilerine uygulanmaktadır (Hindes, 2011).

*Öğrenci Yetenek ve Risk Profili* (STAR), akademik yetenek, yaratıcılık, sanatsal potansiyel, liderlik, duygusal olgunluk, eğitime uyma ve riskte bulunma gibi boyutları bulunan, 150 maddeden oluşan, 25 tanesi liderliğe ait olan bir ölçme aracıdır (Karnes, Bean, 1996'dan akt., Shaunessy ve Karnes, 2004).

*Çok Faktörlü Liderlik Anketi* (MLQ) ile , lise öğrencileri ile yapılan çalışmada 12 madde ile öğrencilerin dönüşümcü liderlik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Zacharatos, Barling ve Kelloway, 2000).

Türkiye'de yurt içinde kullanılan 7 tane ölçek tespit edilmiştir. Askeri lise öğrencileri için liderlik ölçeğinin boyutları, karizmatik liderlik, yönetsel liderlik ve dönüştürücü liderliktir. On bir maddelik bir ölçektir. Askeri lise öğrencilerine uygulanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .70 üstünde bulunmuştur (Başoğlu, 2006). Dinç'in (2006) *Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin* geliştirilmesi ile ilgili yaptığı çalışmada 22-55 yaşındaki bir grupta hazırladığı ölçekte 35 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin güvenilirliği .85 olarak bulunmuştur. Boyutları ise mücadeleyi destekleme davranışı, öğretici davranış, demokratik karar verme davranışı, grup etkileşimi davranışı, model olma davranışı, risk yönetimi davranışı, çevre duyarlılığı davranışı olarak belirlenmiştir. *Öğrenci Liderliği Ölçeği*'nin boyutları takım çalışması, toplumsal hizmet, kişisel yetenek, temel liderliktir. Toplam 63 maddedir. Ölçek ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur (Tüysüz, 2007). *Dört Boyutlu Liderlik Ölçeği*'nin boyutları destekleyici, etkileşimi kolaylaştıran, hedeflere önem veren ve işi kolaylaştırandır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmuştur. Lise ve üniversite öğrencileri için adapte edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Çelik ve Sünbül, 2008). *Ergen Gençlik Liderliği Ölçeği*'nin (YLLSD) boyutları karar verme becerileri, diğerleri ile anlaşabilme becerileri, öğrenme becerileri, yönetim becerileri, kendini anlama becerileri, grupta çalışma becerileridir. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri için Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Babacan, 2008). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 bulunmuştur (Dormody, Seever ve Clason, 1995). *Liderlik Yönelimleri Ölçeği*'nin boyutları yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve, sembolik çerçevedir. İlköğretim ve lise öğrencilerine uygulanmak üzere adapte edilmiştir. Toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlilik katsayısı .96 olarak

bulunmuştur (Durmuş, 2011). *Liderlik Becerileri Ölçme Ölçeğinin (LIBÖ)* boyutları, sorun çözme, grup dinamikleri, çekingenlik, hedef belirleme, empati, önderlik, öfke kontrolü, azim, yaratıcılık, hitabettir. İlköğretim okulu öğrencilerine göre geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Ogurlu, 2012). *Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği*'nin boyutları, becerileri düzenleme, grup becerileri, liderliğin temel kavramları, problem çözme becerileri, karar verme becerileridir. Öğrencilerin liderlik algıları konusunda Türk kültürüne uyarlaması yapılarak dil geçerliği ve faktör yapısı incelenmiştir. 14-18 yaş arası öğrencilere yöneliktir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur (Cansoy, Dincel ve Türkoğlu, 2013).

#### **2.4. Türkiye'de Yapılan Gençlik Araştırmaları**

Gençlik ile ilgili yapılan çalışmalar son 50 yılda bir artış göstermiştir. Genç nüfusun giderek artması ve değişim bu konuda yapılan araştırmalarda bir artışa neden olmuştur. Batı'da Levi ve Schmitt'in, Karl Mannheim'in ve Margared Mead'a ait olan çalışmaları gençlik araştırmalarında öncü olduğu görülmektedir. Bununla beraber Batı'da gençlere yönelik çalışmalarda, çok kültürlülük üzerinde araştırmalarda yoğunlaşmaktadır (Eraslan, 2013, s. II-V). Gençler üzerindeki bu çalışmalar, gençlere yönelik olarak daha fazla çalışma yapılması konusunda yönlendirici olmuştur.

Türkiye'de gençlik araştırmaları dönemlere göre artış ve azalış göstermiştir. Gençlik araştırmaları daha çok sorun odaklı bir çerçeve üzerinde ele alınmıştır. Bu çalışmalar betimleme ve bir durumu ortaya koyan çalışmalar şeklindedir (Eraslan, 2013, s. IV). Gençlik ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitim-öğretim, psikoloji, sosyoloji ve sosyal hizmetler alanında yoğunlaşmaktadır (Yaman, 2010; Yaman, 2013). Türkiye'de gençlik çalışmaları makalelerinin 2500, tezlerin 1500 ve kitapların ise 1000 civarında olduğu görülmektedir (Miraç, 2013, s. 116). Lisansüstü çalışmalarda, işlenen temalar din, siyaset, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri, ekonomi, kültür-sanat ve spor olarak ele alınmıştır. Dini inanç, siyasi tercihler ve hareketler, işsizlik ve istihdam, zararlı madde kullanımı ve toplumsal sorunların gençliğe etkileri ve gençlerin spora katılımı üzerinde çalışmalar bulunmaktadır (Eraslan, 2013, s. IV).

Çalışmaların nitelikleri ve özellikleri farklılaşmaktadır. Miraç'ın (2013) yaptığı kapsamlı çalışmaya göre, gençlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında dönemin sosyal, ekonomik özelliklerine bağlı olarak araştırmalar farklı alanlara yoğunlaşmıştır. 1923-1950 arası yayınlarda gençlerin terbiyesi ve Cumhuriyete bağlı genç profili üzerinde durulmuştur. 1950-1980 arası çalışmalarda üniversite öğrenci faaliyetleri ve

siyasal yönelimler ve gençlik öğrenci hareketleri konuları ve kentleşme olgusu ve süreci analiz edilmeye çalışılmıştır. 1980-1990 yılları arasında gençlik sorunları, akran ve anne baba ilişkileri, kuşak çatışması ve yurt dışından gelen gençlerin uyumları üzerinde durulmaktadır. 1990-2000 yılları arasında gençlerde zararlı alışkanlıklar, suç, meslek ve kariyer planlaması konuları üzerinde durulmuştur. 2000 yılından sonra yapılan çalışmalarda ise genç işsizliği, gelecek kaygısı ve beklentisi, teknoloji, gençlerin tüketimi ve gençlik alt kültürleri üzerinde yapılan çalışmalar artmıştır. Farklı yıllarda yapılan çalışmaların belirli alanlara yoğunlaşmakla beraber, gelecekte ortaya çıkması muhtemel problemlerden ziyade, daha çok var olan durumları ortaya koyduğundan, çözüm kapasitesi oluşturacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Gençlere yönelik yapılan araştırmalarda gençlerdeki liderlik konusunun dünya’da olduğu gibi Türkiye’de daha yeni bir araştırma alanı olduğu görülmektedir. Gençlerdeki liderlik özelliklerinin kavramlaştırılması genel olarak yetişkin liderlik teorilerine göre yapıldığından dolayı, gençlerin liderliği nasıl kavramlaştırdıkları, kimi, nasıl ve neden lider kabul ettikleri, liderliğin amaçlarının anlaşılması, liderlikte ergenlerin görüşlerinin kültürler arası çalışılmasına ihtiyaç vardır (Dempster ve Lizzio, 2007). Eğitimciler gençlik liderliği konusunda, daha çok bilişsel psikoloji ve organizasyonlardaki öğrenme teorilerinden yararlanarak, grup içindeki bireylere daha çok sorumluluk verme, risk alma ve belirli rolleri üstlenme konusuna odaklanmalıdırlar. Aynı zamanda kimin lider olduğundan daha çok liderliğin nasıl ortaya çıktığı araştırılmalıdır (Roach ve ark., 1999, s. 23).

Türkiye’de yapılacak çalışmalarda, gençlerin liderlik özelliklerinin ortaya konulmaya çalışılması önemlidir. Gerek ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerek yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar sayı ve ölçme araçları bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Gençlerdeki liderlik alanı literatürde tartışmalı bir alandır ve konu Türkiye’de de yenidir. Dünya genelinde yapılan çalışmalarda ortaya konulan liderlik niteliklerine göre, Türk kültüründeki gençlerin liderlik özelliklerinin tartışılması, gençlerdeki liderlik özellikler tespit edildikten sonra, bu özellikleri geliştirmeye yönelik eğitim programları üzerinde durulması gereklidir. Bu şekilde gençlerdeki liderlik özelliklerinin gelişimi sağlanabilecektir.

Gençlerdeki liderlik özellikleri ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar, öğrencilere yönelik tarama düzeyinde ve deneysel olarak iki farklı başlık altında incelenebilir. Bu araştırmalar, lider öğrencilerinin becerilerinin ve özelliklerinin farklı değişkenlere göre araştırıldığı tarama çalışmaları ve liderlik becerileri eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmalar şeklindedir.

Deneysel çalışmalarda farklı liderlik becerileri eğitim programlarının öğrencilerdeki liderlik gelişimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Liderlik gelişimi programlarının liderlik gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Tüysüz, 2007; Babacan, 2008; Alkan, 2009; Ogurlu, 2012; Kavak, 2013). Spor ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalarda ise, spor takımlarında bulunanlar ve sportif faaliyetlere katılımın liderliğe olumlu yönde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Başoğlu, 2006; Akdemir, 2007; Efehan, 2007; Yücel, 2011; Çar, 2013).

Öğrencilere yönelik yapılan tarama çalışmalarından farklı liderlik özelliklerinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalar, okul bağlamında ele alınmıştır. Araştırmalar genel olarak 12 ile 24 yaş arasında yoğunlaşmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerine ya da ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak doğrudan ya da dolaylı çalışmalar sınırlı düzeydedir (Biol, 2005; Çelik ve Sünbül, 2008; Avcı, 2009; Güneş, 2010; Durmuş, 2011). Ortaöğretim kurumları dışında da askeri okullar, yüksekokullar gibi okul türlerinde bazı çalışmalar bulunmaktadır (Soyünen, 2002; Başoğlu, 2006; Akdemir, 2007; Özmutlu, 2008).

Biol' un (2005) çalışmasında, Fen Lisesi öğrencileri ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında, 391 öğrenci ile yapılan çalışmada, Minnesota danışma envanterinin liderlik alt boyutu kullanılmıştır. Ki kare sonuçlarına göre yapılan analizde, iki grubun puanları arasında liderlik özellikleri açısından fark bulunmamıştır.

Çelik ve Sünbül'ün (2008) 1419 öğrenci üzerinde liderlik tarzları algılamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Araştırmada 11 meslek lisesi, 5 meslek yüksekokulu, 1 yüksekokul, 1 fakülte yer almıştır. Üniversite öğrencilerinin liderlik algılamalarının lise öğrencilerinden ve kızların liderlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Avcı'nın (2009) yaptığı çalışmada 921 öğrenciden oluşan Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Çankaya ilçelerinde ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin

liderlik özelliği gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilen cevaplar arasındaki farkların madde bazında anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin liderlik özelliklerini göstermede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş'un (2011) Çanakkale ilinde kamu okulları ve özel okulların ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerinde toplam 402 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, Bolman ve Deal tarafından geliştirilen liderlik yönelimlerine ait ölçme aracı kullanılmıştır.

Cinsiyete göre kızların liderlik davranışlarının erkeklere göre yüksek ortalamaya sahip olduğu, ilköğretim öğrencilerinin, ortaöğretimdeki öğrencilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Yılda 20'den fazla kitap okuyan öğrencilerin liderlik davranışlarının daha az kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu ve benzeri çalışmalardan başka ortaöğretim kurumları dışında yapılan çalışmaların bazılarının sonuçları şu şekildedir: Özmanlı'nın (2008) beden eğitimi ve spor yüksek okullarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre politik çerçeve alt boyutu ve sembolik çerçeve boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Sınıf, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soyünen'in (2002) Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimlerini incelemek için yaptığı araştırmada, farklı sınıflardaki öğrencilerin insana yönelik liderlik ile kardeş sayısı arasındaki ilişki ve birinci sınıfta ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu arasındaki ilişki istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Akademik ortalama ile liderlik puanları arasında ilişki anlamlı bulunmuştur. Başoğlu' nun (2006) yılında askeri liselerde yaptığı çalışmada, takım sporu yapan öğrencilerin ağırlıklı olarak yönetsel lider özellikleri göstermekte olduğunu ortaya koymuştur. Akdemir'in (2007) Kara Harp Okulunda yaptığı çalışmada, spor takımında yer alan öğrencilerin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin spor takımında yer almayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama çalışmaları, aynı soruları cevaplayan kişilerden aldığı cevaplar ile birçok değişkeni ölçerek, değişik hipotezleri test eder ve geçmişteki, davranış ve deneyimleri kullanarak da ilinti kurar ve belli bir çıkarımda bulunur. İstatistiki teknikler kullanılarakta değişkenler arasındaki ilişkiler bulunur. Tarama araştırması genelde bağıntısal olarak da ifade edilmektedir (Neuman, 2008, s. 400).

Bu araştırma ortaöğretime devam eden 14-18 yaşları arasındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada aynı zamanda ortaöğretime devam eden gençlerin liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin güvenirlik ve geçerliği test edilmiştir.

#### 3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Anadolu yakasındaki okullar oluşturmaktadır. Örneklemi ise Üsküdar ve Beykoz ilçelerinde bulunan 65 tane kamu ve özel okuldan 6 tane ortaöğretim kurumu oluşturmaktadır. Çalışma belirtilen ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır. Örneklem büyük kısmını kamu okulları oluşturmaktadır. Bu durumun nedeni, 2013-2014 öğretim yılı istatistiklerine göre Türkiye'deki ortaöğretim okullarının % 95,25 'inin kamu okullarından oluşuyor olmasıdır (MEB, 2014). Okulların bir tanesi özel Anadolu lisesi, bir tane özel fen lisesi, 1 tanesi resmi Anadolu lisesi, 1 tanesi Anadolu imam hatip lisesi, 1 tanesi Anadolu teknik ve meslek lisesidir. Çalışmaya toplamda 1123 tane öğrenci katılmıştır. Anadolu liselerinden 320 öğrenci; fen lisesinden 75 öğrenci; mesleki ve teknik Anadolu liselerinden 170 öğrenci ve Anadolu imam hatip liselerinden 558 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Kamu okullarından toplam 947 öğrenci, özel okullardan toplam 176 öğrenciye araştırma uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 530 erkek ve 593 kız öğrenci katılmıştır.

Çalışmada örgün eğitime devam eden öğrenci grubuna ulaşılmaya çalışılmış ve olasılığa dayanmayan uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının ulaşabildiği ve izin alabildiği Anadolu yakasında bulunan okullarda bu çalışma yürütülmüştür. Olasılık dışı örneklemede, birimlerin örnekleme girme olasılıkları farklı

olduğundan sonuçlar evrene genellenemez. Olasılık dışı yöntem ile örneklem oluşturulması sırasında evrendeki örneklemelere eşit seçilme şansı verilmemektedir (Neuman, 2008, s. 322). Bu çalışmada mümkün olduğunca farklı okullarda bulunan öğrencilerin örneklemde bulunması sağlanmaya çalışılmıştır

### 3.2.1. Örneklem Grubunun Dağılımına İlişkin Değerler

Tablo 3'de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, demografik özelliklerine ilişkin frekans (n) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	Kız					-	
	<i>n</i>	530	593				1123	
	%	52.8	47.2				100	
Okul türü	Kamu	Özel					-	
	<i>n</i>	947	176				1123	
	%	84.3	15.7				100	
Yaş	14	15	16	17	18	Belirtmeyen	-	
	<i>n</i>	169	413	227	212	89	13	1123
	%	15	36.8	20.2	18.9	7.9	1.2	100
Okul Çeşidi	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi			-	
	<i>n</i>	320	75	170	558		1123	
	%	28.5	6.7	15.1	49.7		100	
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite		Belirtmeyen	-	
	<i>n</i>	180	219	326	372	26	1123	
	%	16	19.5	29	33.1	2.3	100	
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite		Belirtmeyen	-	
	<i>n</i>	372	225	317	166	43	1123	
	%	33.1	20	28.2	14.8	3.8	100	

### 3.3. Veri Toplama Araçları

İzleyen sayfalarda, araştırmacı tarafından geliştirilen Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği (GLÖÖ) geliştirilmesi basamakları ve uygulanan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

### 3.3.1. Veri toplama süresi

Haziran 2014 - Aralık 2014 tarihleri arasında 40 haftada tamamlanmıştır.

### 3.3.2. Kişisel bilgi formu

Geliştirilen ölçeğin demografik değişkenlere ilişkin bilgileri yer almaktadır. Bu değişkenler şunlardır: Araştırmaya katılanların cinsiyeti, devam ettikleri kamu ya da özel okul ve ortaöğretim okul türü, ailelerindeki kardeş sayısı, yaş, ailede kaçınıcı kardeş oldukları, babanın mezuniyet durumu, annenin mezuniyet durumu, ailenin aylık ortalama geliri, bir önceki yıl bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanı, aylık ortalama okudukları kitap sayısı, ders içi aktivitelere (tahtaya kalkma, sunum, fikrini söyleme vb.) katılım sıklıkları, okulda ya da okul dışındaki ders dışı aktivitelere (basketbol, futbol vb.) katılım sıklıkları, okulda ya da okul dışındaki takım sporlarına katılma sıklıkları, birtakım da ya da kulüpte başkanlık yapma süreleri, öğrenciler tarafından algılanan aile tutumu bölümleri bulunmaktadır.

### 3.3.3. Gençlik liderliği ölçeği

Bu araştırma için geliştirilen Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği kullanılacaktır.

### 3.3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmanın amacı ortaöğretimdeki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma da verilerin çözümlenmesi için SPSS programından yararlanılmıştır.

- i. Veriler betimsel istatistikler, korelasyon, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenirlilik analizleri ile analiz edilmiştir.
- ii. Araştırmada örneklem grubunun tanımlayıcı özelliklerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ( $n$ ) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.
- iii. Örneklem grubundaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin belirlenmesinde ölçeklerin tüm boyut puanları için ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma ( $SS$ ) puanları hesaplanmıştır.
- iv. Araştırma verilerinin normal dağılım özelliği gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların normal dağılmadığı saptanmıştır.



Normallik sınavının sağlanamamasından dolayı parametrik olmayan istatistiksel analizler kullanılmıştır.

v. Örneklem grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri toplam puanının ve gençlik liderlik özellikleri alt boyut puanlarının, cinsiyet ve kamu ya da özel okul ve ortaöğretim okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile Mann-Whitney U testi, örneklem grubunu oluşturan ortaöğretimdeki öğrencilerin alt boyut puanlarının, evdeki kardeş sayısına göre, doğum sırası değişkenine göre, babanın mezuniyet durumuna göre, annenin mezuniyet durumuna göre, ailenin aylık ortalama gelirine göre, aylık okudukları ortalama kitap sayısına göre, ders içi aktivitelere katılma, okul ya da okul dışında bir toplum hizmetine katılım sıklığına göre, ders içi etkinliklere (tahtaya kalkma, sunum, fikrini söyleme vb.) katılım sıklıklarına göre, okul ya da okul dışında, kulüp etkinliklerine (halk oyunu, koro, tiyatro, eğitsel kol vb.) katılma sıklıklarına göre, okulda ya da okul dışında, takım sporlarından (basketbol, futbol vb.) herhangi birine katılmalarına göre, anne baba tutumuna göre, herhangi birtakım da ya da kulüpte ya da organizasyonda başkanlık, yöneticilik ya da kaptanlık yapma sürelerine göre, öğrencilerin bir önceki yıl bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanına göre, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H ve bu analiz sonucu anlamlı bulunan farklılaşmaları belirlemek amacı ile ikili gruplar halinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

### ***3.3.5. Gençlik Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi***

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce gençlerin liderlik kapsamındaki davranış, tutum ve becerilerini belirlemek için bir literatür çalışması yapılmış ve araştırmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiş ve madde havuzu oluşturulurken farklı ölçme araçlarındaki maddelerden de yararlanılmıştır. Bu ölçme araçlarından yurt dışında yapılanlar: LSI (Townsend ve Carter's 1983' den akt. Iva Kosutic, 2010, s. 379), Liderlik beceri ve davranış ölçeği (Sisk ve Rosselli, 1987'den akt., Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46 ), LSI ( Ellis, 1990'dan akt., Ogurlu, 2012, s. 43), ALAS (Mumford, O'Connor, Clifton, Connelly ve Zaccaro, 1993'den akt., Iva Kosutic, 2010, s. 376), YLLSD (Dormody, Seevers, ve Clason, 1993), HSPQ (akt., Karnes ve Bean, 1996), KMMPT (Khatena ve Morse, 1994'den akt., Karnes ve Bean, 1996), SRLS (Tyree , 1998), RLRS (Chan, 2000), MBTI (Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46 ), LSI (Burnet , 2005; Venkatraman, 2009, s. 14-17), SLPI (Kouzes ve Posner, 2005), YLQ (Hindes ,

2011)'dir. Yurt içinde yapılanlar: Askeri lise öğrencileri için liderlik ölçeği (Başoğlu, 2006), Öğrenci Liderliği Ölçeği (Tüysüz, 2007), Ergen Gençlik Liderliği Ölçeği (Babacan, 2008), Dört Boyutlu Liderlik Ölçeği (Çelik ve Sünbül, 2008), Liderlik yönelimleri ölçeği (Durmuş, 2011), Liderlik Becerileri Ölçme Ölçeği (Ogurlu, 2012), Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği (Cansoy, Dincel ve Türkoğlu, 2013) 'dir.

Literatür ve benzer ölçme araçları incelendikten sonra, sınıflarında lider olarak öne çıkan öğrencilerin özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Sınıflarında lider olarak öne çıkan öğrencilerden bir kız ve bir erkek öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Bu yapılan çalışmalar sonucu elde edilen veriler ve yurt içinde ve yurt dışında hazırlanan, ayrıca yukarıda belirtilen benzer ölçeklerdeki maddeler, literatür çalışması temel alınarak, toplam 127 maddeden oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan maddeler her biri alanda uzman 5 kişi tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlardan ölçek formunda verilen maddelerin, gençlerdeki görülen liderlik özellikleri ve alt boyutları ile ilgili olup olmadığına dair görüşler alınmıştır. Uzmanlar, maddelerin yazıldıkları faktöre ve belirtilen özelliği ölçmeye yönelik bir madde olup olmadıklarına dair 3'lü derecelendirme ölçeği (1: Kalmalı, 2:Revize edilmeli, 3:Kaldırılmalı) kullanmışlardır. Uzmanların açıklamaları için maddelerin altına boşluk bırakılmıştır. Uzmanlar maddeler ile ilgili gerekli düzeltmeleri ve önerilerini yapmışlardır. Bu form Lawshe yöntemi ile analiz edilmiştir. Form 5 uzman tarafından doldurulmuştur. Önce uzmanların önerileri doğrultusunda anlam ve konuya uygunluk açısından maddeler düzeltilmiştir. Formda yer alan ölçek maddelerinin kapsam geçerlilik oranı (KGO) negatif ya da sıfır olan maddeler elenmiştir (Yurdugül, 2005). 127 maddeden KGO değerine göre 0,99'un üzerinde olan 105 maddelik bir araç elde edilmiştir

Gençlik liderlik özellikleri ölçek kuramsal formu, gösterilen davranışın sıklığına göre, Daima (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Çok ender (2), Asla (1) cevaplama skalası olmak üzere 5'li Likert tipi toplam 105 maddeden oluşturulmuştur. Daha sonra, ölçek formunun dilbilgisi ve anlam bakımından uygunluğu, iki dilbilimci tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu uygulamalar 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için kullanılan örneklem, araştırmacının ulaşabildiği ve izin alabildiği İstanbul ilinde bulunan, ortaöğretim okullarına devam eden 14-18 yaş arasındaki 530 erkek ve 593 kız öğrenci olmak üzere, toplam 1123 gönüllü gençten oluşmaktadır.

### 3.3.6. Pilot Çalışma

Bu çalışmayı, daha büyük bir gruba uygulamaya başlamadan önce, eksikleri görmek üzere kişisel bilgi formu ve ölçek kuramsal formu ile pilot bir çalışma yapılmıştır. Bu pilot uygulamanın sonunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama 105 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 15 kişilik 14-18 yaş arasındaki bir grup lise öğrencisi üzerinde de uygulama yapılarak anlam bakımından olan hatalar düzeltilmiştir. Uygulama sırasında gelen bildirimlere göre anlaşılmayan bazı maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçek kuramsal formu tek bir kağıda basılmıştır. Formun toplam olarak doldurulması ortalama 20 dakika sürmüştür.

Yapılan pilot çalışmada, lise düzeyindeki gençlerin olumsuz maddeleri algılamada zorluk yaşadıkları ve bu soruları anlayamadıklarından dolayı sürekli sorular sordukları görülmüştür. Bu yüzden ölçek kuramsal formundaki maddelerden sadece 10 tanesi olumsuz hale getirilmiştir. Daha sonra form daha büyük bir gruba uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Bir matbaa ile anlaşılıp formlar bastırılarak, doldurulmak üzere Ek A' deki şekilde hazırlanmıştır.

Ölçeğin uygulanması sırasında öğrencilerin daha iyi motive olmaları için hem açıklama yapılmış, hem de formu gönüllü olarak dolduran her bir öğrenciye birer tane kurşunkalem hediye edilmiştir. Öğrencilere kalem hediye edildiğinden öğrencilerin formları ciddiyetle doldurdıkları gözlemlenmiştir.

Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği boyutları oluşturulurken literatürdeki çalışmalardaki ortak sonuçlardan kendine liderlik, başkasına liderlik ve bir gruba liderlik çerçevesinde risk alma, problem çözme, çatışma çözme ve yönetimi, karar verme becerileri, grup becerileri, stress yönetimi, kendini tanıma ve yönetme, iletişim becerileri, duygusal zeka, öz düzenleme, liderlik bilgisi, özgüven, mücadele isteği, hedef koyma, güven duyma ve güvenilir olma, yönetme becerileri, model olma, eleştirel düşünme, hedef koyma, motivasyon gibi alanlarda maddeler yazılmıştır. Bu maddelerden bazıları şu şekildedir:

İdeallerimin peşinden koşarım.

Toplumla faydalı çalışmalar yapmaya çaba gösteririm.

İnsanlarla kolay iletişime geçerim.

Bir sorunu iyice analiz ederim.

Grup çalışmalarının gidişatını olumlu yönde etkilerim.

### 3.3.7. Gençlik liderlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik analizleri

Bu bölümde geçerlik ve güvenirlik analizleri yer almaktadır. Geçerlik analizi için maddeler arasındaki faktörleri belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde KMO ve Bartlett değerleri elde edilmiş ve temel bileşenler analizi sonucunda dik döndürme ile analiz tamamlanmıştır.

KMO değerleri örneklem büyüklüğünün ve verilerin seçilen analiz için yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin uygun olduğu görülmektedir. KMO değerinin .50'nin üzerinde olduğu ve Bartlett test analiz sonuçları ( $p < .05$ ) anlamlı olduğu için veriler faktör analizine uygun bulunmuştur. KMO değerleri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu tablo 4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4**

*KMO ve Bartlett's Testi Değerleri*

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği</b>		.932
	<b>Ki-kare Değeri</b>	14592.96
Bartlett's Küresellik Testi	<b>S.Derecesi</b>	780
	<b>p</b>	.000

Ölçeğin 1165 tane kuramsal formu, 14 ve 18 yaş arasındaki farklı liselerde okuyan öğrencilere uygulanmıştır. 1123 tane ölçek analize alınmıştır. Bunun sebebi 42 tane formun rastgele işaretlenmiş, üzerinin çizilmiş ya da anlamsız yazılar yazılmış olmasıdır. Bu formların atılmasına ölçekteki kontrol soruları ve göz kontrolü ile karar verilmiştir. Toplam 105 madde ile analize başlanmıştır.

Faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak hazırlanan Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda sorular analiz edilmiştir. Faktör altında tek kalan, birbirine yakın faktör ağırlığı olan ve faktör ağırlığı 0.40'in altında olan sorular analizden çıkarılmıştır.

**Tablo 5***Açıklanan Toplam Varyans miktarları*

Faktörler	Başlangıç özdeğerleri			Toplam faktör yükleri			Faktör yüklerinin döndürülmüş Top.		
	Top.	Varyans%	Küm. %	Top.	Varyans%	Küm. %	Top.	Varyans%	Küm. %
1	9.878	24.696	24.696	9.878	24.696	24.696	3.735	9.338	9.338
2	2.570	6.425	31.121	2.570	6.425	31.121	3.532	8.829	18.167
3	2.379	5.948	37.069	2.379	5.948	37.069	3.240	8.101	26.268
4	1.795	4.486	41.555	1.795	4.486	41.555	3.011	7.528	33.795
5	1.481	3.702	45.257	1.481	3.702	45.257	2.571	6.428	40.223
6	1.190	2.976	48.233	1.190	2.976	48.233	2.227	5.568	45.792
7	1.131	2.826	51.060	1.131	2.826	51.060	2.107	5.268	51.060
8	.982	2.456	53.516						
9	.937	2.342	55.858						
10	.899	2.247	58.104						
11	.829	2.072	60.176						
12	.794	1.984	62.160						
13	.768	1.921	64.081						
14	.742	1.856	65.937						
15	.722	1.806	67.743						
16	.704	1.759	69.502						
17	.692	1.731	71.233						
18	.677	1.693	72.927						
19	.642	1.606	74.532						
20	.637	1.593	76.125						
21	.609	1.522	77.648						
22	.589	1.473	79.121						
23	.589	1.472	80.593						
24	.557	1.393	81.985						
25	.548	1.371	83.356						
26	.540	1.350	84.706						
27	.522	1.306	86.011						
28	.512	1.281	87.292						
29	.489	1.223	88.515						
30	.473	1.181	89.696						
31	.468	1.171	90.867						
32	.456	1.141	92.008						
33	.444	1.110	93.117						
34	.438	1.096	94.213						
35	.420	1.051	95.264						
36	.411	1.028	96.292						
37	.392	.979	97.271						
38	.382	.956	98.227						
39	.370	.926	99.153						
40	.339	.847	100.000						

Faktör analizinde ilk döndürmede ölçekteki maddelerin 23 faktörde toplam varyansın % 55' ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin geliştirme aşamasında faktör yükleri .30 un altında yer alan 36 madde ve birden çok faktörde yer alan maddeler çıkartılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu işlem her bir faktörde yer alan maddelerin yüklerinin 0.43 ile 0.72 arasında değişinceye kadar devam edilmiştir. Faktör analizinde, öz değerleri 1 ve üzerinde olan 7 faktör elde edilmiştir. Tablo 5' de görüldüğü gibi toplam açıklanan varyans % 51.06 olarak bulunmuştur. Analizde öncelikle Eigen değeri 1 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlere 105 madde ile başlanmış ve sonuçta 40 maddeden ve 7 faktörden oluşan bir yapı belirlenmiştir.

Eigen değeri 1 olarak alındığında 7 faktör belirlenmektedir. Oluşan 7 faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 51.06'dır. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 24.70, ikinci faktör için % 6.43, üçüncü faktör için % 5.95, dördüncü faktör için % 4.49, beşinci faktör için % 3.70, altıncı faktör için % 2.98 , yedinci faktör için % 2.83 olarak belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6' da görüldüğü üzere 1. faktör 5 maddeden, 2. faktör 4 maddeden, 3 faktör 4 maddeden, 4. faktör 4 maddeden, 6. faktör 4 maddeden, 7 faktör 3 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek yedi alt boyut bulunmuştur. Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin öz değeri 1'den büyük 7 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin .43; en yüksek madde yük değerinin .80) olduğu görülmüştür. Bu faktörlerin adlandırmaları şu şekilde yapılmıştır: Mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, grup becerileri , güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluktur. Ölçeğin son hali 40 maddeden oluşmaktadır.

**Tablo 6***Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi*

<b>Maddeler</b>	<b>Mücadele İsteği ve Hedef koyma</b>	<b>İletişim Kurabilmek</b>	<b>Grup Becerileri</b>	<b>Güven Duyuma Ve Güvenilir Olma</b>	<b>Karar Verme Becerileri</b>	<b>Problem Çözme Becerileri</b>	<b>Mesuliyet ve Sorumluluk</b>
<b>Madde no</b>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>
M19	.718	-	-	-	-	-	-
M25	.680	-	-	-	-	-	-
M22	.675	-	-	-	-	-	-
M20	.633	-	-	-	-	-	-
M48	.584	-	-	-	-	-	-
M30	.562	-	-	-	-	-	-
M3	.545	-	-	-	-	-	-
M67	-	.721	-	-	-	-	-
M98	-	.677	-	-	-	-	-
M100	-	.668	-	-	-	-	-
M68	-	.645	-	-	-	-	-
M99	-	.571	-	-	-	-	-
M66	-	.560	-	-	-	-	-
M97	-	.479	-	-	-	-	-
M94	-	-	.677	-	-	-	-
M95	-	-	.631	-	-	-	-
M103	-	-	.615	-	-	-	-
M105	-	-	.606	-	-	-	-
M96	-	-	.546	-	-	-	-
M104	-	-	.546	-	-	-	-
M93	-	-	.430	-	-	-	-
M54	-	-	-	.713	-	-	-
M60	-	-	-	.664	-	-	-
M57	-	-	-	.623	-	-	-
M56	-	-	-	.593	-	-	-
M53	-	-	-	.525	-	-	-
M61	-	-	-	.521	-	-	-
M71	-	-	-	-	.660	-	-
M72	-	-	-	-	.654	-	-
M73	-	-	-	-	.615	-	-
M70	-	-	-	-	.535	-	-
M76	-	-	-	-	-	.675	-
M75	-	-	-	-	-	.666	-
M77	-	-	-	-	-	.547	-
M74	-	-	-	-	-	.458	-
M88	-	-	-	-	-	-	.667
M27	-	-	-	-	-	-	.622
M29	-	-	-	-	-	-	.576
M87	-	-	-	-	-	-	.548
M81	-	-	-	-	-	-	.439

Tablo 7’de, faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlardan yük alan maddeler görülmektedir.

**Tablo 7**

*Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler*

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numarası
1.	7	19, 25, 22, 20, 48, 30, 3
2.	7	67, 98, 100, 68, 99, 66, 97
3.	7	94, 95, 103, 105, 96, 104, 93
4.	6	54,60, 57, 56, 53, 61
5	4	70,71,72,73
6	4	74,75,76,77
7	5	88,27,29,87, 81

Madde-toplam korelasyonları

Bu bölümde her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin toplam puanının korelasyonuna bakılmaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı, o maddenin testin bütünü ile olan tutarlılığını göstermektedir. Korelasyon katsayıları tablo 8' de görüldüğü gibi .27 ile .60 arasında değişmektedir.

**Tablo 8**

*Gençlik liderlik özellikleri ve Test Puanları Korelasyonu*

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
<b>19</b>	0.47	<b>66</b>	0.40	<b>60</b>	0.44	<b>76</b>	0.47
<b>22</b>	0.53	<b>99</b>	0.50	<b>57</b>	0.27	<b>77</b>	0.52
<b>25</b>	0.48	<b>97</b>	0.47	<b>56</b>	0.40	<b>88</b>	0.50
<b>20</b>	0.50	<b>94</b>	0.56	<b>53</b>	0.41	<b>27</b>	0.46
<b>48</b>	0.47	<b>95</b>	0.60	<b>61</b>	0.48	<b>87</b>	0.45
<b>3</b>	0.49	<b>103</b>	0.60	<b>70</b>	0.50	<b>29</b>	0.56
<b>30</b>	0.55	<b>105</b>	0.56	<b>71</b>	0.53	<b>81</b>	0.41
<b>67</b>	0.51	<b>104</b>	0.48	<b>72</b>	0.55		
<b>98</b>	0.51	<b>96</b>	0.55	<b>73</b>	0.53		
<b>68</b>	0.49	<b>93</b>	0.52	<b>74</b>	0.53		
<b>100</b>	0.52	<b>54</b>	0.43	<b>75</b>	0.49		

$p < .05$



*Maddelerin ayırt edicilik özellikleri*

Ölçek deneme formundaki 40 maddenin ayırt edicilik gücünü saptamak üzere madde analizi yapılmıştır. Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek için alt ve üst % 27'lik grupların arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.001$ ).

Alt ve üst gruplar arasında yapılan t testi sonuçlarında bütün maddeler  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 9' da alt ve üst % 27'lik gruplar arasında t testi yapılmıştır. Bu şekilde verilen cevapların alt ve üst gruplar arasında ayırt etme gücünü ortaya koyduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Her bir maddenin istenilen düzeyde ( $p<.05$ ) ayırt edici olduğu görülmüştür. 40 maddelik ölçeğin ayırt edicilik güçlerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Faktörlerin Ayırt Ediciliği İle İlgili Olarak Yapılan t Testi Sonuçları*

Boyutlar	alt %27 üst %27	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Boyut 1	alt %27	303	20.95	2.978	-59.018	.000
	üst %27	304	32.20	1.465		
Boyut 2	alt %27	303	19.84	3.024	-61.369	.000
	üst %27	304	31.99	1.654		
Boyut 3	alt %27	303	21.93	3.040	-58.59	.000
	üst %27	304	33.06	1.307		
Boyut 4	alt %27	303	20.83	2.486	-54.344	.000
	üst %27	304	28.98	.802		
Boyut 5	alt %27	303	11.76	1.997	-55.838	.000
	üst %27	304	18.72	.850		
Boyut 6	alt %27	303	12.61	1.510	-65.479	.000
	üst %27	304	18.98	.768		
Boyut 7	alt %27	303	14.93	1.931	-67.590	.000
	üst %27	304	23.33	.977		
SD=605	Alt ve üst gruplar arasında yapılan t testi sonuçlarında bütün maddeler $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.					

**Tablo10**  
Madde Ayırt Ediciliği İle İlgili Olarak Yapılan t Testi Sonuçları

Madde No		n	$\bar{X}$	ss	t	P	Madde	n	$\bar{X}$	ss	t	P	Madde	n	$\bar{X}$	ss	t	P		
<b>19</b>	alt %27	303	2.73	.522	-73.150	0.00	<b>98</b>	alt %27	303	2.51	.655	-53.266	0.00	<b>54</b>	alt %27	303	3.40	.739	-37.631	0.00
	üst %27	304	4.98	.127				üst %27	304	4.83	.380			üst %27	304	5.00	.000			
<b>25</b>	alt %27	303	2.44	.668	-52.933	0.00	<b>100</b>	alt %27	303	2.42	.671	-66.877	0.00	<b>60</b>	alt %27	303	3.36	.742	-38.426	0.00
	üst %27	304	4.80	.399				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	5.00	.000			
<b>22</b>	alt %27	303	3.16	.760	-42.18	0.00	<b>68</b>	alt %27	303	2.39	.710	-64.043	0.00	<b>57</b>	alt %27	303	2.83	.736	-51.417	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	5.00	.000			
<b>20</b>	alt %27	303	2.42	.694	-55.469	0.00	<b>99</b>	alt %27	303	1.88	.692	-74.086	0.00	<b>56</b>	alt %27	303	3.54	.717	-35.417	0.00
	üst %27	304	4.87	.335				üst %27	304	4.95	.210			üst %27	304	5.00	.000			
<b>48</b>	alt %27	303	2.37	.673	-62.028	0.00	<b>66</b>	alt %27	303	2.78	.421	-91.616	0.00	<b>53</b>	alt %27	303	2.66	.608	-66.890	0.00
	üst %27	304	4.93	.254				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	5.00	.000			
<b>30</b>	alt %27	303	2.83	.637	-59.283	0.00	<b>97</b>	alt %27	303	2.58	.586	-64.364	0.00	<b>61</b>	alt %27	303	2.82	.664	-57.218	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	4.93	.248			üst %27	304	5.00	.000			
<b>3</b>	alt %27	303	2.35	.698	-65.990	0.00	<b>94</b>	alt %27	303	2.60	.610	-68.342	0.00	<b>71</b>	alt %27	303	2.58	.640	-62.202	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	4.96	.187			
<b>67</b>	alt %27	303	2.39	.666	-59.351	0.00	<b>73</b>	alt %27	303	2.70	.545	-73.484	0.00	<b>72</b>	alt %27	303	2.79	.633	-60.885	0.00
	üst %27	304	4.89	.312				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	5.00	.000			
<b>95</b>	alt %27	303	2.62	.597	-69.492	0.00	<b>70</b>	alt %27	303	2.50	.624	-49.077	0.00	<b>77</b>	alt %27	303	3.04	.680	-50.205	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	4.69	.464			üst %27	304	5.00	.000			
<b>103</b>	alt %27	303	3.13	.749	-43.590	0.00	<b>76</b>	alt %27	303	2.95	.613	-58.138	0.00	<b>74</b>	alt %27	303	2.67	.538	-57.6	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	4.83	.374			
<b>105</b>	alt %27	303	2.74	.668	-58.971	0.00	<b>75</b>	alt %27	303	2.76	.526	-74.223	0.00	<b>88</b>	alt %27	303	2.18	.691	-53.8	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	4.72	.448			
<b>96</b>	alt %27	303	2.92	.694	-52.104	0.00	<b>29</b>	alt %27	303	2.49	.630	-69.34	0.00	<b>27</b>	alt %27	303	2.23	.691	-69.6	0.00
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000			üst %27	304	5.00	.000			
<b>104</b>	alt %27	303	2.70	.636	-63.073	0.00	<b>87</b>	alt %27	303	3.17	.660	-48.36	0.00							
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000									
<b>93</b>	alt %27	303	3.13	.749	-43.590	0.00	<b>81</b>	alt %27	303	3.08	.802	-41.71	0.00							
	üst %27	304	5.00	.000				üst %27	304	5.00	.000									

SD=605 Alt ve üst gruplar arasında yapılan "t"testi sonuçlarında bütün maddeler  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu aşamadan sonra faktörler için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Hem toplam, hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. GLÖÖ' nün iç tutarlık katsayıları, Cronbach Alpha değerleri Tablo 11'de verilmiştir. İç tutarlılık katsayıları 0.70 ile 0.805 arasında değerler alırken, ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri ise 0.922 olarak bulunmuştur.

**Tablo 11**

*Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları*

<b>Faktörün adı</b>	<b>İç tutarlılık katsayıları</b>
Mücadele isteği ve hedef koyma	0.797
İletişim kurabilmek	0.805
Grup becerileri	0.813
Güven duyma ve güvenilir olma	0.736
Karar verme becerileri	0.761
Problem çözme becerileri	0.720
Mesuliyet ve sorumluluk	0.702
<b>TOPLAM: 0.922</b>	

*Maddelerin faktör bazında ve tüm ölçek bazında, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, madde bırakmalı Cronbach Alpha katsayıları*

Tablo 12' de görüldüğü gibi Faktörlerin Cronbach Alpha katsayıları .702 ile .805 arasında değişmektedir. Madde çıkarıldığında ise .602 ile .802 arasında değişmektedir. Madde çıkarıldığında Cronbach Alpha katsayıları, faktörlerin Cronbach Alpha katsayılarından büyük olmadığı için, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Bu bulgu maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

Tablo 13' te görüldüğü gibi tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .919 dur. Madde çıkarıldığında ise .916 ile .919 arasında değişmektedir. Maddelerin tüm ölçek bazında, madde çıkarıldığında Cronbach Alpha katsayıları, faktör Alpha katsayılarından büyük olmadığı için, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Bu bulgu maddelerin, puanlayıcıları ölçek bazında iyi derecede ayırt edebildiğini göstermektedir.

**Tablo 12***Maddelerinin Faktör Bazında Madde Analizi Tablosu*

<b>Boyut adı</b>	<b>Madde No</b>	<b>Faktör Cronbach Alpha Katsayısı</b>	<b>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde çıkarıldığında ölçek alphası</b>
İletişim Kurabilmek	67	0.805	.631	.763
	98		.638	.763
	68		.482	.790
	100		.629	.763
	66		.409	.800
	99		.543	.781
	97		.455	.794
Mücadele İsteği ve Hedef Koyma	19	0.797	.578	.763
	22		.575	.764
	25		.564	.764
	20		.537	.769
	3		.481	.781
	48		.480	.781
	30		.504	.775
Grup Becerileri	94	0.813	.616	.776
	95		.607	.778
	103		.574	.785
	104		.483	.800
	105		.555	.788
	96		.552	.788
Güven Duyma ve Güvenilir Olma	54	0.736	.581	.670
	60		.559	.675
	57		.415	.716
	56		.459	.703
	53		.422	.716
	61		.429	.711
Karar Verme Becerileri	70	0.761	.510	.731
	71		.582	.692
	72		.618	.673
	73		.530	.720
Problem Çözme Becerileri	74	0.72	.468	.682
	75		.545	.635
	76		.524	.649
	77		.496	.665
Mesuliyet ve Sorumluluk Duygusu	88	0.702	.497	.636
	27		.475	.650
	87		.428	.668
	29		.553	.612
	81		.355	.692

**Tablo 13***Maddelerinin Bütün Ölçek Bazında Madde Analizi Tablosu*

<b>Ölçek Toplamı</b>	<b>Madde No</b>	<b>Toplam Ölçek Cronbach Alpha Katsayısı</b>	<b>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde çıkarıldığında ölçek alphası</b>
Ölçeğin Bütünü	19	0.919	.425	.918
	22		.495	.917
	25		.436	.918
	20		.454	.917
	48		.420	.918
	3		.444	.918
	30		.510	.917
	67		.458	.917
	98		.464	.917
	68		.445	.918
	100		.475	.917
	66		.358	.918
	99		.448	.918
	97		.427	.918
	94		.533	.917
	95		.568	.916
	103		.566	.916
	104		.440	.918
	105		.528	.917
	96		.548	.916
	93		.486	.917
	54		.397	.918
	60		.404	.918
	57		.226	.919
	56		.372	.918
	53		.362	.918
	61		.444	.918
	70		.465	.917
	71		.489	.917
	72		.507	.917
	73		.487	.917
	74		.494	.917
	75		.455	.917
	76		.430	.918
77		.487	.917	
27		.412	.918	
29		.522	.917	
81		.373	.918	
87		.410	.918	
88		.454	.917	

Tablo 14 'de boyutların korelasyon düzeyine bakıldığında .28 ile .55 arasında olması orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Orta düzeydeki ilişki ölçek alt boyutlarının birbirlerinden farklı içerikleri ölçtüğünü göstermektedir (Kline, 2005' den akt. Aypay, 2011).

**Tablo 14**

*Boyutlar Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	İletişim Kurabilmek	Grup Becerileri	Güven Duyma Ve Güvenilir Olma	Karar Verme Becerileri	Problem Çözme Becerileri	Mesuliyet Ve Sorumluluk
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	1						
İletişim Kurabilmek	.403**	1					
Grup Becerileri	.471**	.518**	1				
Güven Duyma Ve Güvenilir Olma	.286**	.355**	.481**	1			
Karar Verme Becerileri	.481**	.327**	.486**	.303**	1		
Problem Çözme Becerileri	.384**	.396**	.496**	.343**	.558**	1	
Mesuliyet Ve Sorumluluk	.505**	.313**	.521**	.335**	.458**	.444**	1

Testi yarılama güvenilirliği, Spearman-Brown korelasyon değeri 0.814 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilir bir yapıda olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Türk Gençlik Liderlik Özellikleri İle İlgili Genel Bulgular

##### 4.1.1. Ölçeğe ilişkin normallik sınaması

Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve alt boyutlarının çeşitli demografik değişkenlere göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliğine Kolmogorov-Smirnov Testi ile bakılmıştır. Tablo 15' te alt boyutları normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda dağılımların normal dağılmadığı görülmüştür [ $p < .05$ ]. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır.

**Tablo 15**

*Türk Gençlik Liderlik Özellikleri Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>n</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	1123	3.018	.000
<i>İletişim kurabilme</i>	1123	2.272	.000
<i>Grup becerileri</i>	1123	2.756	.000
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	1123	4.415	.000
<i>Karar verme becerileri</i>	1123	3.695	.000
<i>Problem çözme becerileri</i>	1123	3.759	.000
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	1123	3.503	.000
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	1123	1.674	.000

##### 4.1.2. Ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının aritmetik ortalama değerleri 3.74 ile 4.23 değerleri arasında değişmektedir. Öğrencilerdeki gençlik liderlik özellikleri: Mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, iletişim kurabilme, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında farklı ortalama değerleri ile değerlendirilmiştir. Öğrenciler, kendilerindeki gençlik liderlik özelliklerini, güven duyma ve güvenilir alt boyutu hariç, diğere boyutlarda birbirlerine yakın ortalama değerler ile

değerlendirmişlerdir. Tablo 16' da Gençlik Liderlik Özellikleri ortalama puan ve standart sapma puanları gösterilmektedir. Tablo 16'ya göre öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin en yüksek düzeyinin, güven duyma ve güvenilir olma olduğu; en düşük düzeyinin ise iletişim becerilerinde olduğu görülmektedir. Gençlik liderlik özellikleri genel düzeyinin ise 3.93 olduğu görülmektedir.

**Tablo 16**

*Türk Gençlik Liderlik Özellikleri Alt Boyut Puanları İçin N,  $\bar{X}$  Ve SS Değerleri*

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	1123	4.23	3.434
<i>Problem çözme becerileri</i>	1123	3.99	2.591
<i>Grup becerileri</i>	1123	3.98	4.601
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	1123	3.88	3.421
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	1123	3.85	4.638
<i>Karar verme becerileri</i>	1123	3.85	2.886
<i>İletişim kurabilme</i>	1123	3.74	4.965

#### 4.2. Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve Alt Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

##### 4.2.1. Kamu Okulu veya Özel Okul Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 17'de Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve alt boyutlarının kamu okulu ya da özel okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Many Whitney-U Testi sonuçları sunulmuştur.

Gençlik Liderlik Özelliklerine kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında, kamu okulları ile özel okullar arasında kamu okulları lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk düzeylerine kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Mücadele isteği ve hedef koyma düzeyine kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında, kamu okulları ile özel okullar arasında, kamu okulları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 74161.500$ ,  $p < .05$ ].

Grup becerileri düzeyine kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında, kamu okulları ile özel okullar arasında, kamu okulları lehine istatistiksel



olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 72930.500. p<.05]. Güven duyma ve güvenilir olma düzeyine kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında, kamu okulları ile özel okullar arasında, kamu okulları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 68461.000. p<.05].

Karar verme becerileri düzeyine , kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında, kamu okulları ile özel okullar arasında, kamu okulları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 70908.000, p<.05]. Mesuliyet ve sorumluluk düzeyine, kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında, kamu okulları ile özel okullar arasında, kamu okulları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 74362.500. p<.05].

İletişim kurabilmek ve problem çözme becerileri düzeyine kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından bakıldığında bu boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [p>.05]. Buna göre, iletişim kurabilmek ve problem çözme beceri düzeyleri kamu okulu ya da özel okul değişkeni açısından farklı değildir.

**Tablo 17**

*Türk Gençlik Liderlik Özellikleri Kamu Okulu ya da Özel Okul Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Okul türü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p																																																																																
Mücadele isteği ve hedef koyma	Kamu	947	571.69	541388.50	74161.500	-2.327	.020																																																																																
	Özel	176	509.87	89737.50				İletişim kurabilmek	Kamu	947	566.98	536934.00	78616.0	-1.197	.231	Özel	176	535.18	94192.00	Grup becerileri	Kamu	947	572.99	542619.50	72930.500	-2.640	.008	Özel	176	502.88	88506.50	Güven duyma ve güvenilir olma	Kamu	947	577.71	547089.00	68461.000	-3.784	.000	Özel	176	477.48	84037.00	Karar verme becerileri	Kamu	947	575.12	544642.00	70908.000	-3.164	.002	Özel	176	491.39	86484.00	Problem çözme becerileri	Kamu	947	564.21	534303.50	81246.500	-0.533	.594	Özel	176	550.13	96822.50	Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023	Özel	176	511.01	89938.50	Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002
İletişim kurabilmek	Kamu	947	566.98	536934.00	78616.0	-1.197	.231																																																																																
	Özel	176	535.18	94192.00				Grup becerileri	Kamu	947	572.99	542619.50	72930.500	-2.640	.008	Özel	176	502.88	88506.50	Güven duyma ve güvenilir olma	Kamu	947	577.71	547089.00	68461.000	-3.784	.000	Özel	176	477.48	84037.00	Karar verme becerileri	Kamu	947	575.12	544642.00	70908.000	-3.164	.002	Özel	176	491.39	86484.00	Problem çözme becerileri	Kamu	947	564.21	534303.50	81246.500	-0.533	.594	Özel	176	550.13	96822.50	Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023	Özel	176	511.01	89938.50	Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002	Özel	176	492.09	86607.00								
Grup becerileri	Kamu	947	572.99	542619.50	72930.500	-2.640	.008																																																																																
	Özel	176	502.88	88506.50				Güven duyma ve güvenilir olma	Kamu	947	577.71	547089.00	68461.000	-3.784	.000	Özel	176	477.48	84037.00	Karar verme becerileri	Kamu	947	575.12	544642.00	70908.000	-3.164	.002	Özel	176	491.39	86484.00	Problem çözme becerileri	Kamu	947	564.21	534303.50	81246.500	-0.533	.594	Özel	176	550.13	96822.50	Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023	Özel	176	511.01	89938.50	Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002	Özel	176	492.09	86607.00																				
Güven duyma ve güvenilir olma	Kamu	947	577.71	547089.00	68461.000	-3.784	.000																																																																																
	Özel	176	477.48	84037.00				Karar verme becerileri	Kamu	947	575.12	544642.00	70908.000	-3.164	.002	Özel	176	491.39	86484.00	Problem çözme becerileri	Kamu	947	564.21	534303.50	81246.500	-0.533	.594	Özel	176	550.13	96822.50	Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023	Özel	176	511.01	89938.50	Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002	Özel	176	492.09	86607.00																																
Karar verme becerileri	Kamu	947	575.12	544642.00	70908.000	-3.164	.002																																																																																
	Özel	176	491.39	86484.00				Problem çözme becerileri	Kamu	947	564.21	534303.50	81246.500	-0.533	.594	Özel	176	550.13	96822.50	Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023	Özel	176	511.01	89938.50	Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002	Özel	176	492.09	86607.00																																												
Problem çözme becerileri	Kamu	947	564.21	534303.50	81246.500	-0.533	.594																																																																																
	Özel	176	550.13	96822.50				Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023	Özel	176	511.01	89938.50	Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002	Özel	176	492.09	86607.00																																																								
Mesuliyet ve sorumluluk	Kamu	947	571.48	541187.50	74362.500	-2.280	.023																																																																																
	Özel	176	511.01	89938.50				Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002	Özel	176	492.09	86607.00																																																																				
Gençlik liderlik özellikleri	Kamu	947	574.99	544519.00	71031.000	-3.115	.002																																																																																
	Özel	176	492.09	86607.00																																																																																			

SD=1121

#### 4.2.2. Okul Türü Değişkeni açısından Değerlendirilmesi

Tablo 18’de Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve alt boyutlarının, öğrencilerin devam ettiği lise çeşidine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H Testi sonuçları sunulmuştur.

Gençlik Liderlik Özelliklerinin, öğrencilerin devam ettiği lise çeşidi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek gençlik liderlik özellikleri düzeyine, Anadolu imam hatip lisesinin sahip olduğu, bunu sırasıyla Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve fen lisesi izlemektedir [ $\chi^2$  (sd=3, n=1123) = 10.835.  $p < .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin, Anadolu lisesi ile fen lisesi arasında, Anadolu lisesi lehine, Anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesi arasında, Anadolu imam hatip lisesi lehine, Anadolu imam hatip ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi arasında, Anadolu imam hatip lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [ $p < .05$ ].

Gençlik Liderlik Özelliklerinin alt boyutlarında, öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, mücadele isteği ve hedef koyma boyutunda, en yüksek düzeye Anadolu imam hatip lisesinin sahip olduğu, bunu sırasıyla

Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve fen lisesi izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=3, n=1123)= 10.81. p< .05].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, iletişim kurabilmek boyutunda, en yüksek düzeye Anadolu lisesinin sahip olduğu, bunu Anadolu imam hatip lisesinin , mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve fen lisesi izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=3, n=1123)= 6.45. p< .05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, grup becerileri boyutunda, en yüksek düzeye Anadolu imam hatip lisesinin sahip olduğu, bunu sırasıyla Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve fen lisesi izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=3, n=1123)= 11.31, p< .05].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, güven duyma ve güvenilir olma boyutunda, en yüksek düzeye Anadolu imam hatip lisesinin sahip olduğu, bunu sırasıyla Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve fen lisesi izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=3, n=1123)= 27.18, p< .05].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, karar verme becerileri boyutunda, en yüksek düzeye Anadolu imam hatip lisesinin sahip olduğu, bunu sırasıyla Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve fen lisesi izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=3, n=1123)= 1.47, p< .05].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde, Anadolu lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 9543, z= -2.7673, p < .05].

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türüne düzeyinde, Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatip lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 16518.5, z= -2.9704, p < .05].

Grup becerileri alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde, Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatip lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 17111.000$ ,  $z= -2.571$ ,  $p < .05$ ].

Grup becerileri alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde , Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile mesleki ve teknik Anadolu lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatip lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 41400.000$ ,  $z= -2.518$ ,  $p < .05$ ].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde Anadolu lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 9959.500$ ,  $z= -2.304$ ,  $p < .05$ ].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde, Anadolu lisesine devam eden öğrenciler ile mesleki ve teknik Anadolu lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 22963.500$ ,  $z= -2.852$ ,  $p < .05$ ].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde, Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatip lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 15785.000$ ,  $z= -3,477$  ,  $p < .05$ ].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü düzeyinde, Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile mesleki ve teknik Anadolu lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatip lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 36855.500$ ,  $z= -4.429$ ,  $p < .05$ ].

Karar verme becerileri alt boyutunda öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim okul türü bakımından, Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatip lisesine devam edenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 17368.5$ ,  $z= -2.4063$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 18**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Liderlik özellikleri</b>	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>SD</b>	<b>p</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Anadolu lisesi	320	571.95	10.81	3	.01
	Fen lisesi	75	459.55			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	532.34			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	579.10			
	Toplam	1123				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Anadolu lisesi	320	582.72	6.45	3	.09
	Fen lisesi	75	479.01			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	571.32			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	558.44			
	Toplam	1123				
<i>Grup becerileri</i>	Anadolu lisesi	320	558.48	11.31	3	.01
	Fen lisesi	75	486.11			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	515.79			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	588.30			
	Toplam	1123				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Anadolu lisesi	320	562.58	27.18	3	.00
	Fen lisesi	75	465.83			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	475.07			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	601.08			
	Toplam	1123				
<i>Karar verme becerileri</i>	Anadolu lisesi	320	555.11	7.99	3	.04
	Fen lisesi	75	488.96			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	533.72			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	584.38			
	Toplam	1123				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Anadolu lisesi	320	554.05	1.47	3	.69
	Fen lisesi	75	588.29			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	581.81			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	556.99			
	Toplam	1123				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Anadolu lisesi	320	554.14	4.42	3	.22
	Fen lisesi	75	562.91			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	521.17			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	578.82			
	Toplam	1123				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Anadolu lisesi	320	562.33	10.835	3	.01
	Fen lisesi	75	471.41			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	170	525.53			
	Anadolu imam hatip lisesi	558	585.10			
	Toplam	1123				

### 4.2.3. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi

Tablo 19’da Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve alt boyutlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları sunulmuştur.

Gençlik liderlik özellikleri düzeyine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kızlar lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U=139316.500$ ,  $p<.05$ ].

Grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri düzeylerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p<.05$ ].

Grup becerileri düzeyine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 136952.500$ ,  $p<.05$ ].

Güven duyma ve güvenilir olma düzeyine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 110827.500$ ,  $p<.05$ ].

Karar verme becerileri düzeyine, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 144396.000$ ,  $p<.05$ ].

Problem çözme becerileri düzeyine, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 146328.5$ ,  $p<.05$ ].

Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarından mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, mesuliyet ve sorumluluk boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında bu boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p >.05$ ].

**Tablo 19**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Kız	530	558.80	296161.50	155446.500	-0.314	.754
	Erkek	593	564.86	334964.50			
<i>İletişim kurabilme</i>	Kız	530	569.00	301571.00	153434.000	-0.685	.493
	Erkek	593	555.74	329555.00			
<i>Grup becerileri</i>	Kız	530	600.10	318052.50	136952.500	-3.730	.000
	Erkek	593	527.95	313073.50			
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Kız	530	649.39	344177.50	110827.500	-8.579	.000
	Erkek	593	483.89	286948.50			
<i>Karar verme becerileri</i>	Kız	530	586.05	310609.00	144396.000	-2.364	.018
	Erkek	593	540.50	320517.00			
<i>Problem çözme becerileri</i>	Kız	530	582.41	308676.50	146328.500	-2.008	.045
	Erkek	593	543.76	322449.50			
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Kız	530	567.27	300652.50	154352.500	-0.517	.605
	Erkek	593	557.29	330473.50			
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Kız	530	595.64	315688.50	139316.500	-3.286	.001
	Erkek	593	531.94	315437.50			

*SD=1121*

#### 4.2.4. Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 20' de Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve alt boyutlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H Testi sonuçları sunulmuştur.

Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H testi sonuçları sunulmuştur. Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, iletişim kurabilmek, grup becerileri, ve güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında grup becerileri boyutunda, en yüksek düzeye 15 yaşında olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla 16 yaşında olanlar, 14 yaşında olanlar, 18 yaşında olanlar, 17 yaşında olanlar izlemektedir[  $\chi^2$  (sd=4, n=1110)= 9.73. p< .05].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında , Güven duyma ve güvenilir olma boyutunda, en yüksek düzeye 14 yaşında olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla 15 yaşında olanlar, 16 yaşında olanlar, 17 yaşında olanlar, 18 yaşında olanlar izlemektedir[  $\chi^2$  (sd=4, n=1110)= 22.93. p< .05].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İletişim kurabilmek boyutunda, en yüksek düzeye 18 yaşında olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla 15 yaşında olanlar, 16 yaşında olanlar, 17 yaşında olanlar, 14 yaşında olanlar izlemektedir[  $\chi^2$  (sd=4, n=1110)= 9.77. p< .05].

Bu işlemin ardından, Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere, tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından, ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Grup becerileri alt boyutuna yaş değişkeni açısından bakıldığında, 17 yaşında olanlar ile 15 yaşında olanlar arasında, 15 yaşında olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 37427.5, z= -2.978, p < .05].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutuna yaş değişkeni açısından bakıldığında, 17 yaşında olanlar ile 14 yaşında olanlar arasında, 14 yaşında olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 13722.5, z= -3.943, p < .05].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutuna yaş değişkeni açısından bakıldığında, 18 yaşında olanlar ile 14 yaşında olanlar arasında, 14 yaşında olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 5351, z= -3.831, p < .05].

İletişim kurabilmek alt boyutuna yaş değişkeni açısından bakıldığında, 15 yaşında olanlar ile 14 yaşında olanlar arasında, 15 yaşında olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 30302.5, z= -2.5009, p < .05].

İletişim kurabilmek alt boyutuna yaş değişkeni açısından bakıldığında, 18 yaşında olanlar ile 14 yaşında olanlar arasında, 18 yaşında olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 6147.5, z= -2.414, p < .05].



**Tablo 20**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Liderlik özellikleri</b>	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>SD</b>	<b>p</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	14 yaşında olanlar	169	549.46	6.81	4	0.15
	15 yaşında olanlar	413	585.00			
	16 yaşında olanlar	227	546.24			
	17 yaşında olanlar	212	518.00			
	18 yaşında olanlar	89	543.02			
	Toplam	1110				
<i>İletişim kurabilmek</i>	14 yaşında olanlar	169	505.24	9.77	4	0.04
	15 yaşında olanlar	413	578.29			
	16 yaşında olanlar	227	553.30			
	17 yaşında olanlar	212	531.78			
	18 yaşında olanlar	89	607.29			
	Toplam	1110				
<i>Grup becerileri</i>	14 yaşında olanlar	169	546.04	9.73	4	0.04
	15 yaşında olanlar	413	588.92			
	16 yaşında olanlar	227	554.57			
	17 yaşında olanlar	212	508.08			
	18 yaşında olanlar	89	533.72			
	Toplam	1110				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	14 yaşında olanlar	169	635.34	22.93	4	0.00
	15 yaşında olanlar	413	567.53			
	16 yaşında olanlar	227	556.44			
	17 yaşında olanlar	212	500.63			
	18 yaşında olanlar	89	476.36			
	Toplam	1110				
<i>Karar verme becerileri</i>	14 yaşında olanlar	169	552.06	4.51	4	0.34
	15 yaşında olanlar	413	571.62			
	16 yaşında olanlar	227	548.36			
	17 yaşında olanlar	212	521.27			
	18 yaşında olanlar	89	587.01			
	Toplam	1110				
<i>Problem çözme becerileri</i>	14 yaşında olanlar	169	506.89	8.08	4	0.09
	15 yaşında olanlar	413	559.30			
	16 yaşında olanlar	227	558.56			
	17 yaşında olanlar	212	555.02			
	18 yaşında olanlar	89	623.49			
	Toplam	1110				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	14 yaşında olanlar	169	565.67	9.37	4	0.052
	15 yaşında olanlar	413	584.74			
	16 yaşında olanlar	227	544.73			
	17 yaşında olanlar	212	504.31			
	18 yaşında olanlar	89	549.89			
	Toplam	1110				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	14 yaşında olanlar	169	546.73	7.888	4	.096
	15 yaşında olanlar	413	583.31			
	16 yaşında olanlar	227	555.96			
	17 yaşında olanlar	212	508.02			
	18 yaşında olanlar	89	555.01			
	Toplam	1110				

#### 4.2.5. Evdeki Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 21' de görüldüğü gibi, Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ]. .

**Tablo 21**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Ailedeki Kardeş Sayısı Değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Tek kardeş	52	525.96	.588	2	.745
	İki kardeş	388	548.37			
	Üç kardeş ve üstü	637	534.36			
	Toplam	1077				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Tek Kardeş	52	592.90	2.109	2	.348
	İki kardeş	388	527.82			
	Üç kardeş ve üstü	637	541.41			
	Toplam	1077				
<i>Grup becerileri</i>	Tek kardeş	52	579.26	1.024	2	.599
	İki kardeş	388	532.95			
	Üç kardeş ve üstü	637	539.40			
	Toplam	1077				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Tek kardeş	52	574.02	1.000	2	.607
	İki kardeş	388	530.44			
	Üç kardeş ve üstü	637	541.36			
	Toplam	1077				
<i>Karar verme becerileri</i>	Tek kardeş	52	570.13	.575	2	.750
	İki kardeş	388	539.24			
	Üç kardeş ve üstü	637	536.31			
	Toplam	1077				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Tek kardeş	52	615.02	4.463	2	.107
	İki kardeş	388	521.86			
	Üç kardeş ve üstü	637	543.23			
	Toplam	1077				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Tek kardeş	52	537.78	.847	2	.655
	İki kardeş	388	527.65			
	Üç kardeş ve üstü	637	546.01			
	Toplam	1077				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Tek kardeş	52	460.74	1.512	2	.469
	İki kardeş	388	416.70			
	Üç kardeş ve üstü	405	424.19			
	Toplam	845				

#### 4.2.6. Ailedeki Kardeşlerin Doğum Sırası Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 22' de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri ve alt boyutlarının ailedeki kardeşlerin doğum sırası değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

**Tablo 22**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Ailedeki Kardeşlerin Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	1.sıra	492	524.40	9.397	4	.052
	2.sıra	299	518.04			
	3.sıra	164	486.27			
	4.sıra	63	616.21			
	5.sıra	28	575.48			
	Toplam	1046				
<i>İletişim kurabilmek</i>	1.sıra	492	523.06	.407	4	.982
	2.sıra	299	518.84			
	3.sıra	164	523.46			
	4.sıra	63	544.11			
	5.sıra	28	534.89			
	Toplam	1046				
<i>Grup becerileri</i>	1.sıra	492	511.57	2.953	4	.566
	2.sıra	299	522.57			
	3.sıra	164	537.22			
	4.sıra	63	565.02			
	5.sıra	28	569.23			
	Toplam	1046				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	1.sıra	492	528.11	1.180	4	.881
	2.sıra	299	523.21			
	3.sıra	164	513.82			
	4.sıra	63	536.40			
	5.sıra	28	473.38			
	Toplam	1046				
<i>Karar verme becerileri</i>	1.sıra	492	534.06	4.956	4	.292
	2.sıra	299	491.22			
	3.sıra	164	538.53			
	4.sıra	63	545.48			
	5.sıra	28	545.11			
	Toplam	1046				
<i>Problem çözme becerileri</i>	1.sıra	492	527.47	1.003	4	.909
	2.sıra	299	515.51			
	3.sıra	164	529.09			
	4.sıra	63	534.72			
	5.sıra	28	481.09			
	Toplam	1046				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	1.sıra	492	514.96	6.739	4	.150
	2.sıra	299	515.08			
	3.sıra	164	522.85			
	4.sıra	63	612.63			
	5.sıra	28	566.80			
	Toplam	1046				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	1.sıra	492	521.57	3.098	4	.542
	2.sıra	299	511.22			
	3.sıra	164	524.77			
	4.sıra	63	582.19			
	5.sıra	28	549.16			
	Toplam	1046				

#### 4.2.7. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 23'de görüldüğü üzere, Gençlik Liderlik Özellikleri ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda elde edilen sonuçlarda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

**Tablo 23**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	$X_{sıra}$	$X^2$	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	İlkokul	372	563.81	4.145	3	.246
	Ortaokul	225	542.58			
	Lise	317	526.80			
	Üniversite	166	511.59			
	Toplam	1080				
<i>İletişim kurabilmek</i>	İlkokul	372	527.97	3.620	3	.305
	Ortaokul	225	521.98			
	Lise	317	551.14			
	Üniversite	166	573.37			
	Toplam	1080				
<i>Grup becerileri</i>	İlkokul	372	547.28	2.977	3	.395
	Ortaokul	225	524.33			
	Lise	317	527.73			
	Üniversite	166	571.61			
	Toplam	1080				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	İlkokul	372	534.11	.361	3	.948
	Ortaokul	225	537.94			
	Lise	317	546.94			
	Üniversite	166	545.99			
	Toplam	1080				
<i>Karar verme becerileri</i>	İlkokul	372	556.90	2.905	3	.407
	Ortaokul	225	524.50			
	Lise	317	546.18			
	Üniversite	166	514.60			
	Toplam	1080				
<i>Problem çözme becerileri</i>	İlkokul	372	537.27	2.644	3	.450
	Ortaokul	225	517.75			
	Lise	317	546.19			
	Üniversite	166	567.72			
	Toplam	1080				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	İlkokul	372	556.30	3.707	3	.295
	Ortaokul	225	550.70			
	Lise	317	513.00			
	Üniversite	166	543.79			
	Toplam	1080				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	İlkokul	372	552.78	1.488	3	.685
	Ortaokul	225	528.24			
	Lise	317	529.54			
	Üniversite	166	550.54			
	Toplam	1080				

#### 4.2.8. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 24' da görüldüğü üzere, Gençlik Liderlik Özellikleri ve alt boyutlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda elde edilen sonuçlarda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

**Tablo 24**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	n	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	İlkokul	180	577.00	3.545	3	.315
	Ortaokul	219	566.82			
	Lise	326	543.06			
	Üniversite	372	530.16			
	Toplam	1097				
<i>İletişim kurabilmek</i>	İlkokul	180	548.53	1.407	3	.704
	Ortaokul	219	553.95			
	Lise	326	532.78			
	Üniversite	372	560.53			
	Toplam	1097				
<i>Grup becerileri</i>	İlkokul	180	544.54	1.433	3	.698
	Ortaokul	219	554.97			
	Lise	326	562.94			
	Üniversite	372	535.43			
	Toplam	1097				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	İlkokul	180	537.68	.840	3	.840
	Ortaokul	219	563.63			
	Lise	326	551.68			
	Üniversite	372	543.52			
	Toplam	1097				
<i>Karar verme becerileri</i>	İlkokul	180	584.27	4.384	3	.223
	Ortaokul	219	552.57			
	Lise	326	553.66			
	Üniversite	372	525.75			
	Toplam	1097				
<i>Problem çözme becerileri</i>	İlkokul	180	533.85	0.85	3	.835
	Ortaokul	219	545.21			
	Lise	326	548.05			
	Üniversite	372	559.40			
	Toplam	1097				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	İlkokul	180	561.53	.780	3	.854
	Ortaokul	219	555.86			
	Lise	326	549.19			
	Üniversite	372	538.73			
	Toplam	1097				
<i>Gençlik liderrlik özellikleri</i>	İlkokul	180	560.31	.811	3	.847
	Ortaokul	219	559.25			
	Lise	326	546.72			
	Üniversite	372	539.49			
	Toplam	1097				

#### 4.2.9. Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Bu çalışmada gelir grubunun belirlenmesinde 5 kategoride toplanan veriler, 3 kategoriye indirgenmiştir. Genelde incelenen çalışmalarda sosyekonomik durum alt, orta ve üst olarak nitelendirildiği için ve analizlerin daha kolay olması için üçlü kategoride yeniden sınıflandırılmıştır. Aylık geliri 2000 ₺ ve altında olanlar alt gelir grubu, 2000-3000 ₺ arasında olanlar orta gelir grubu, 3000 ₺ ve üstü olanlar üst gelir grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 25' de görüldüğü gibi, Gençlik Liderlik Özelliklerinin ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

Tablo 25' de görüldüğü gibi, Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda iletişim kurabilmek, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İletişim kurabilmek boyutunda, en yüksek düzeye üst gelir grubunun sahip olduğu, bunu sırasıyla alt gelir grubu ve orta gelir grubu izlemektedir [ $\chi^2$  (sd=2, n=761)= 9.96.  $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, en yüksek düzeye alt gelir grubunun sahip olduğu, bunu sırasıyla orta gelir grubu ve üst gelir grubu izlemektedir [ $\chi^2$  (sd=2, n=761)= 9.00.  $p < .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

İletişim kurabilmek alt boyutundaki üst gelir grubu olan ailelerle, aylık geliri orta gelir grubu arasında, üst gelir grubu olan ailelerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U=47773.000$  ,  $z= -3.148$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, alt gelir grubu ile üst gelir grubu arasında, alt gelir grubunda olan ailelerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

saptanmıştır [ $U=13518.500$ ,  $z= -2.845$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda alt gelir grubu ile orta gelir grubu arasında, alt gelir grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U=10825.500$ ,  $z= -2.823$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 25**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Alt gelir grubu	90	400.84	2.286	2	.319
	Orta gelir grubu	299	389.71			
	Üst gelir grubu	372	369.20			
	Toplam	761				
<i>İletişim kurabilmek</i>	alt gelir grubu	90	390.62	9.96	2	.0068
	Orta gelir grubu	299	350.19			
	Üst gelir grubu	372	403.44			
	Toplam	761				
<i>Grup becerileri</i>	Alt gelir grubu	90	416.21	2.90	2	.234
	Orta gelir grubu	299	371.33			
	Üst gelir grubu	372	380.25			
	Toplam	761				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Alt gelir grubu	90	405.89	1.36	2	.5074
	Orta gelir grubu	299	375.89			
	Üst gelir grubu	372	379.08			
	Toplam	761				
<i>Karar verme becerileri</i>	Alt gelir grubu	90	414.02	2.54	2	.2797
	Orta gelir grubu	299	372.19			
	Üst gelir grubu	372	380.09			
	Toplam	761				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Alt gelir grubu	90	382.82	2.13	2	.345
	Orta gelir grubu	299	367.07			
	Üst gelir grubu	372	391.75			
	Toplam	761				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Alt gelir grubu	90	446.01	9.00	2	.011
	Orta gelir grubu	299	371.82			
	Üst gelir grubu	372	372.65			
	Toplam	761				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Alt gelir grubu	90	416.88	3.733	2	.155
	Orta gelir grubu	299	366.67			
	Üst gelir grubu	372	383.84			
	Toplam	761				

#### 4.2.10. Algılanan Anne Baba Tutumu Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 26'da görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özelliklerinin anne baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Gençlik Liderlik Özelliklerinde en yüksek düzeye, anne babası güven verici davrananların sahip olduğu, bunu sırasıyla, aşırı istekleri olan ve her şeyi zorla yaptıran ailelerin çocukları izlemektedir [ $\chi^2$  (sd=2, n=1088)= 32.969.  $p < .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyi, anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan aileler ile aşırı istekleri olan aileler arasında, çocuklarına güven verici davranan aileler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 75598.000$ ,  $z = -5.245$ ,  $p < .05$ ]. Gençlik Liderlik Özellikleri, anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan aileler ile her şeyi zorla yaptıran aileler arasında, çocuklarına güven verici davranan aileler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 17936.500$ ,  $z = -3.004$ ,  $p < .05$ ].

Tablo 26' da görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının anne baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ile mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. İletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutu anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan aileler ile aşırı istekleri olan aileler arasında,



çocuklarına güven verici davranan aileler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U=72348.5$ ,  $z=-6.055$ ,  $p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutu ailesinin tutumu bakımından, çocukların güven verici davranan aileler ile her şeyi zorla yaptıranlar arasında, çocuklarına güven verici davranan aileler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U=17077.5$ ,  $z=-3.488$ ,  $p < .05$ ].

Grup becerileri alt boyutu, anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocukları ile her şeyi zorla yaptıran anne babaların çocukları arasında, ailesi güven verici davranan aileler lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U=80826.5$ ,  $z=-3.971$ ,  $p < .05$ ].

Karar verme becerileri alt boyutunda, anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocukları ile aşırı istekleri olanlar arasında, çocuklarına güven verici davranan aileler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U=81055$ ,  $z=-3.929$ ,  $p < .05$ ]. Karar verme becerileri alt boyutunda anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocukları ile her şeyi zorla yaptıranlar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U=19838$ ,  $z=-1.965$ ,  $p < .05$ ].

Problem çözme becerileri alt boyutunda anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan anne babalar ile aşırı istekleri olan anne babalar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babalar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 85459.5$ ,  $z= -2.847$ ,  $p < .05$ ]. Problem çözme becerileri alt boyutu anne baba tutumu bakımından, çocukların güven verici davranan aileler ile her şeyi zorla yaptıranlar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babalar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 19426$ ,  $z= -2.196$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutu anne baba tutumu bakımından çocuklarına güven verici davranan anne babalar ile aşırı istekleri olan anne babalar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babalar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 76340.5$ ,  $z= -5.082$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutu anne baba tutumu bakımından, çocukların güven verici davranan anne babalar ile her şeyi zorla yaptıranlar anne babalar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babalar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 19235.5$ ,  $z= -2.296$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 26**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Anne Babaların Tutum Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Liderlik özellikleri</b>	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>SD</b>	<b>p</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Güven verici	779	584.20	44.08	2	0.00
	Aşırı istekleri var	249	447.00			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	433.64			
	Toplam	1088				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Güven verici	779	555.10	3.18	2	0.20
	Aşırı istekleri var	249	519.69			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	509.77			
	Toplam	1088				
<i>Grup becerileri</i>	Güven verici	779	569.32	17.36	2	0.00
	Aşırı istekleri var	249	478.38			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	496.62			
	Toplam	1088				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Güven verici	779	558.30	5.94	2	0.051
	Aşırı istekleri var	249	516.43			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	481.79			
	Toplam	1088				
<i>Karar verme becerileri</i>	Güven verici	779	569.48	17.57	2	0.00
	Aşırı istekleri var	249	480.25			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	486.77			
	Toplam	1088				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Güven verici	779	564.36	11.60	2	0.00
	Aşırı istekleri var	249	500.57			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	468.99			
	Toplam	1088				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Güven verici	779	576.31	28.51	2	0.00
	Aşırı istekleri var	249	460.59			
	Her şeyi zorla yaptırırlar	60	479.74			
	Toplam	1088				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Güven verici	779	578,93	32.969	2	.00
	Aşırı istekleri olan	249	459.16			
	Her şeyi zorla yaptıran	60	451.63			
	Toplam	1088				

#### 4.2.11. Aylık okunan kitap sayısı değişkeni açısından değerlendirilmesi

Bu çalışma sırasında kitap okuma düzeylerine göre veri toplanırken hiç kitap okumayanlar işaretleme yapmamışlardır. Kategorik olarak ayrılmadan 6 kategori üzerinden yapılan değerlendirmelerde kitap okuma düzeylerine göre, liderlik puanları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur [ $p < .05$ ]. Kitap okuma düzeyleri, değerlendirme, analiz ve yorumların daha kolay yapılabilmesi için, hiç kitap okumayanlar, ayda bir kitap okuyanlar ve ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar şeklinde 3 farklı kategoride değerlendirmeye alınmışlardır.

Tablo 27'de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin, aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Gençlik liderlik özelliğinde, en yüksek düzeye, ayda iki kitap ve üstünde okuyanların sahip olduğu, bunu sırasıyla ayda bir kitap okuyanların ve hiç kitap okumayanların takip ettiği görülmektedir [ $\chi^2 (sd=2, n=1123)= 34.502, p < .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Gençlik Liderlik Özellikleri, bir ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile bir ay boyunca hiç kitap okumayanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U= 15890.000, z= -4.522, p < .05$ ]. Gençlik Liderlik Özellikleri, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U= 100278.500, z= -5.066, p < .05$ ].

Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test

tekniki bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile bir ay boyunca hiç kitap okumayanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [U=15833.500, z=-4.573, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [U=101546.500, z=-4.799, p < .05]. İletişim kurabilme alt boyutunda ayda bir kitap okuyanlar ile, bir ay boyunca hiç kitap okumayanlar arasında, ayda bir kitap okuyanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=17333.500, z= -3.482, p < .05]. İletişim kurabilmek alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=17333.500, z= -3.482, p < .05]. Grup becerileri alt boyutunda ayda en az iki kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [U=18360.000, z= -2.737, p < .05]. Grup becerileri alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [U=108087.500, z= -3.364, p < .05].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=18285.500, z= -2.800, p < .05]. Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üzerinde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=109228.500, z=-3.122, p < .05]. Karar verme becerileri alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 17860.000, z=-3.112, p < .05]. Karar verme becerileri alt boyutunda, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 106983.500, z= -3.620, p < .05].

Problem çözme becerileri alt boyutunda ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 105572.000$ ,  $z= -3.935$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutundaki ayda bir kitap okuyanlar ile ayda hiç kitap okumayanlar arasında, ayda bir kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U=27452.500$ ,  $z=-2.865$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda ayda en az iki kitap okuyanlar ile ayda hiç kitap okumayanlar arasında, ayda iki kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U= 16007.000$ ,  $z= -4.455$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda ayda en az iki kitap okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında, ayda iki kitap okuyanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U= 109839.500$ ,  $z= -2.985$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 27**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	471.42	32.469	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	531.91			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	631.39			
	Toplam	1123				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	499.94	25.648	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	530.41			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	625.96			
	Toplam	1123				
<i>Grup becerileri</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	514.53	13.978	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	539.09			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	609.05			
	Toplam	1123				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	509.71	12.960	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	541.71			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	606.43			
	Toplam	1123				
<i>Karar verme becerileri</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	504.17	16.951	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	538.31			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	613.00			
	Toplam	1123				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	558.77	15.430	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	529.90			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	610.94			
	Toplam	1123				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	453.71	22.392	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	549.00			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	610.53			
	Toplam	1123				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Hiç kitap okumayanlar	109	472.91	34.502	2	.00
	Ayda bir kitap okuyanlar	608	529.65			
	Ayda en az iki kitap ve üstünde okuyanlar	406	634.37			
	Toplam	1123				

#### 4.2.12. Akademik Başarı Puanı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 28'de Gençlik Liderlik Özelliklerinin, öğrencilerin bir önceki yıldaki bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H Testi sonuçları sunulmuştur.

Bu çalışmada akademik başarı puanı ile ilgili toplanan veriler 9 kategoride toplanmıştır. Akademik başarı puanı ile ilgili 9 kategoriye göre Liderlik toplam puanı ve alt boyut puanları, anlamlı farklar bulunmuştur [ $p < .05$ ]. Ancak kategori sayısının 9 tane olması analizlerdeki, bazı yorumlamalardaki zorluğundan dolayı, sınıf geçme yönetmeliğindeki derecelendirme sistemi 3 kategori altında değerlendirilmiştir. Sınıf geçme yönetmeliğinde 85,00-100 pekiyi, 70,00-84,99 iyi, 60,00-69,99 orta 50,00-59,99 geçer, 0-49,99 geçmez, olarak nitelendirilmektedir. Yıl sonu akademik başarı puanı 60 ve altında olanlar bir grup; 60 ve 80 arasında olanlar ikinci bir grup; 80 ve üstünde olanlar bir grup olarak yeniden kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra analizlere bu üç gruba göre devam edilmiştir.

Tablo 28'de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin öğrencilerin bir önceki yılda bulunduğu sınıftaki not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Gençlik liderlik özelliklerinin, en yüksek düzeye, yıl sonu akademik başarı puanı 81 ve üstünde olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla yıl sonu akademik başarı puanı 61-80 arasında olanların ve yıl sonu akademik başarı puanı 60 ve altında olanların izlediği görülmektedir [ $\chi^2$  (sd=2, n=1107)= 11.661,  $p < .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin bir önceki yıl not ortalaması 81 ve üstünde olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 81 ve üstünde olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 18598.500$ ,  $z = -2.229$ ,  $p < .05$ ]. Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin bir önceki yıl ortalaması 81 ve üstünde olanlar ile not ortalaması 61 ve 80 arasında olanlar arasında, not ortalaması 81 ve üstünde

olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 18880.000, z= -3.210, p < .05].

Tablo 28'de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının öğrencilerin bir önceki yılda bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [p< .05].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda öğrencilerin bir önceki yıldaki not ortalaması bir önceki yıl okuduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanı 61-80 aralığında olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 61-80 aralığında olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=16801.000, z=-3.479, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda not ortalaması 80 ve üstünde olanlar ile not ortalaması 61-80 aralığında olanlar arasında, not ortalaması 80 ve üstünde olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=117535, z=-2.459, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda not ortalaması 80 ve üstünde olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 80 ve üstünde olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=16757.5, z=-4.566, p < .05].

Grup becerileri alt boyutunda bir önceki yıl not ortalaması 61-80 aralığında olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 61-80 aralığında olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=17154.5, z=-3.233, p < .05]. Grup becerileri alt boyutunda bir önceki yıl not ortalaması 80 ve üstünde olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 80 ve üstünde olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=17866, z=-3.861, p < .05].

Karar verme becerileri alt boyutunda bir önceki yıl not ortalaması 81 ve üstünde olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 81 ve üstünde olanlar lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=19147.5, z=-3.058, p < .05]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda bir önceki yıl not ortalaması 81 ve üstünde

olanlar ile not ortalaması 60 ve altında olanlar arasında, not ortalaması 81 ve üstünde olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $U=19426.5$  ,  $z=-2.874$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 28**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Akademik Başarı Puanına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	SD	P
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	418.37	23.55	2	0.00
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	540.70			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	589.07			
	Toplam	1107				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	540.20	0.72	2	0.70
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	547.54			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	562.23			
	Toplam	1107				
<i>Grup becerileri</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	434.62	15.10	2	0.00
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	552.26			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	575.78			
	Toplam	1107				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	560.76	1.41	2	0.49
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	541.20			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	564.53			
	Toplam	1107				
<i>Karar verme becerileri</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	466.20	10.06	2	0.01
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	544.98			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	577.07			
	Toplam	1107				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	501.82	3.05	2	0.22
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	552.02			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	564.63			
	Toplam	1107				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	477.53	10.63	2	0.00
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	537.42			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	582.06			
	Toplam	1107				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Not ortalaması 60 ve altında olanlar	90	461.93	11.661	2	.003
	Not ortalaması 61-80 arasında olanlar	485	542.41			
	Not ortalaması 81 ve üstünde olanlar	532	580.14			
	Toplam	1107				



#### 4.2.13. Ders içi etkinliklere katılımı açısından değerlendirilmesi

Tablo 29'de Gençlik Liderlik zellikleri leği alt boyutlarının öğrencilerin ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29'de grldğu üzere Gençlik Liderlik zellikleri leği alt boyutlarının, ders içi etkinlikler katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatikselsel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, gençlik liderlik özelliği toplam puanında, en yüksek düzeye ders içi etkinliklere her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar izlemektedir [ $\chi^2 (sd=4, n=1118)=142.573. p < .05$ ].

Tablo 29'da Gençlik Liderlik zellikleri leği alt boyutlarının öğrencilerin ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H testi sonuçları sunulmuştur. Gençlik Liderlik zellikleri leği alt boyutlarının, ders içi etkinlikler katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem zme becerileri ile mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında istatikselsel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere ara sıra katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, ara sıra katılanlar lehine istatikselsel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 3156.5, z= -2.947, p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanların lehine istatikselsel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U= 1804, z= -4.58, p$

< .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U= 737, z= 5.532, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ara sıra ders içi etkinliklere katılanlar ile nadiren katılanların arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 25146.5 , z= -2.949 , p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, sıklıkla ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, sıklıkla katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 15697.5, z= -6.5320, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 6889.5, z= -8.384, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında, sıklıkla katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 52423.5, z= -5.8179 , p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 22936.5, z= - 8.688, p < .05]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile sıklıkla katılanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 27084, z= -3.793 , p < .05].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 1358.000, z= -3.435, p < .05]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 6973, z= -8.290 , p < .05]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, ara sıra katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ U= 56788.5 , z= -4.332 , p < .05].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 23068.5$ ,  $z= -8.6176$ ,  $p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile sıklıkla katılanlar arasında, her zaman katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 24359.5$ ,  $z= -5.3611$ ,  $p < .05$ ].

Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, sıklıkla katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 2628$ ,  $z= -2.923$ ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 1270.5$ ,  $z= -3.732$ ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere arasıra katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, ara sıra katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 23293.5$ ,  $z= -4.060$ ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, sıklıkla katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 15430.5$ ,  $z= -6.721$ ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 7349$ ,  $z= -7.880$ ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 57069$ ,  $z= -4.238$ ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 26679$ ,  $z= -6.8352$ ,  $p < .05$ ].

Grup becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile sıklıkla katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 27160.5$ ,  $z= -3.749$ ,  $p < .05$ ]. Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda, ders içi etkinliklere

katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 11120$ ,  $z= -3.767$ ,  $p < .05$ ].

Karar verme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 17982$ ,  $z= -4.945$ ,  $p < .05$ ]. Karar verme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadire katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 8584.5$ ,  $z= -6,552$ ,  $p < .05$ ].

Karar verme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 29972.5$ ,  $z= -5.223$ ,  $p < .05$ ]. Karar verme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile sıklıkla katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 28540$ ,  $z= -2.965$ ,  $p < .05$ ].

Problem çözme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 20019$ ,  $z= -3.512$ ,  $p < .05$ ]. Problem çözme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 9293.5$ ,  $z= -5.780$ ,  $p < .05$ ].

Problem çözme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 29126.5$ ,  $z= -5.6517$ ,  $p < .05$ ]. Problem çözme becerileri alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile sıklıkla katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 27037.5$ ,  $z= -3.840$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere ara sıra katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar

arasında ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 2997$ ,  $z=- 3.220$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 2050$ ,  $z= -4.092$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 987$ ,  $z= -4.6976$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere ara sıra katılanlar ile nadiren katılanlar arasında ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 22965.5$ ,  $z= -4.2637$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 16038.5$ ,  $z= -6.304$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 7484.5$ ,  $z= -7.7439$ ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere sıklıkla katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 60449.5$ ,  $z= -3.093$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile ara sıra katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 28695$ ,  $z= -5.847$ ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, ders içi etkinliklere katılım düzeyi bakımından, ders içi etkinliklere her zaman katılanlar ile sıklıkla katılanlar arasında her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 27720$ ,  $z= -3.432$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 29**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Ders İçi Etkinliklere Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Liderlik özellikleri</b>	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>SD</b>	<b>p</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Hiçbir zaman	24	309.90	131.55	4	0.00
	Nadiren	147	412.92			
	Ara sıra	409	491.05			
	Sıklıkla	340	624.50			
	Her zaman	198	728.35			
	Toplam	1118				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Hiçbir zaman	24	453.00	106.79	4	0.00
	Nadiren	147	429.67			
	Ara sıra	409	496.67			
	Sıklıkla	340	594.85			
	Her zaman	198	737.89			
	Toplam	1118				
<i>Grup becerileri</i>	Hiçbir zaman	24	410.29	97.54	4	0.00
	Nadiren	147	399.37			
	Ara sıra	409	514.33			
	Sıklıkla	340	609.42			
	Her zaman	198	704.05			
	Toplam	1118				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Hiçbir zaman	24	527.54	15.29	4	0.00
	Nadiren	147	489.73			
	Ara sıra	409	556.40			
	Sıklıkla	340	557.87			
	Her zaman	198	624.38			
	Toplam	1118				
<i>Karar verme becerileri</i>	Hiçbir zaman	24	571.17	53.78	4	0.00
	Nadiren	147	435.55			
	Ara sıra	409	524.15			
	Sıklıkla	340	590.00			
	Her zaman	198	670.76			
	Toplam	1118				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Hiçbir zaman	24	601.83	46.10	4	0.00
	Nadiren	147	464.71			
	Ara sıra	409	522.72			
	Sıklıkla	340	572.97			
	Her zaman	198	677.58			
	Toplam	1118				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Hiçbir zaman	24	324.92	89.50	4	0.00
	Nadiren	147	404.29			
	Ara sıra	409	530.48			
	Sıklıkla	340	601.04			
	Her zaman	198	691.79			
	Toplam	1118				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Hiçbir zaman	24	376.98	142.573	4	.000
	Nadiren	147	380.84			
	Ara sıra	409	500.57			
	Sıklıkla	340	610.54			
	Her zaman	198	748.35			
	Toplam	1118				

#### 4.2.14. Kulüp etkinliklerine katılım değişkeni açısından değerlendirilmesi

Tablo 30'da Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin, öğrencilerin kulüp etkinliklerine katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 30'da görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özelliklerinin kulüp etkinliklerine katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda , istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, gençlik liderlik özelliği toplam puanına, en yüksek düzeyde kulüp etkinliklerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [ $\chi^2$  (sd=4, n=1103)= 47.677 ,  $p < .05$ ].

Tablo 30'da Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin kulüp etkinliklerine katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 30'da görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği alt boyutlarının kulüp etkinliklerine katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ile mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 33817.5$  ,  $z = -3.422$  ,  $p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [

$U= 16632.5, z= -3.876, p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 20086.5, z= -3.156, p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 20086.5, z= -3.156, p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 9831, z= -3.7318, p < .05$ ].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 31321.5, z= -4.6279, p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, sıklıkla katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 16749.5, z= -4.9503, p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 14811, z= -5.160, p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 18748.5, z= -4.1459, p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 9963.5, z= -4.6546, p < .05$ ].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 8827, z= -4.852, p < .05$ ].

Grup becerileri alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 30374.5, z= -5.086, p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine



istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 16363$  ,  $z= -4.067$  ,  $p < .05$ ]. Grup becerileri alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, arasıra katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 19906.5$  ,  $z= -3.289$  ,  $p < .05$ ].

Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 17974$  ,  $z= -2.938$  ,  $p < .05$ ]. Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile nadire katılanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 20172$  ,  $z= -3.100$  ,  $p < .05$ ]. Güven duyma ve güvenilir olma alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 9719$  ,  $z= -3.867$  ,  $p < .05$ ].

Karar verme becerileri alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiç bir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 17974$  ,  $z= -2.938$  ,  $p < .05$ ].

Problem çözme becerileri alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 11492$  ,  $z= -3.054$  ,  $p < .05$ ].

Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, ara sıra katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, ara sıra katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 32629.5$  ,  $z= -4.003$  ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, sıklıkla katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 19241.5$  ,  $z= -3.286$  ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatiksels olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 17006$  ,  $z= -3.618$  ,  $p < .05$ ]. Mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda, kulüp etkinliklerine katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman

katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 10524$ ,  $z= -2.960$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 30**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Öğrencilerin Kulüp Etkinliklerine Katılım Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	$X_{\text{sıra}}$	$X^2$	SD	p
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Hiçbir zaman	447	513.22	29.09	4	0.00
	Nadiren	266	517.80			
	Ara sıra	183	610.20			
	Sıklıkla	108	604.06			
	Her zaman	99	654.61			
	Toplam	1103				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Hiçbir zaman	447	496.25	60.89	4	0.00
	Nadiren	266	500.52			
	Ara sıra	183	625.57			
	Sıklıkla	108	665.37			
	Her zaman	99	682.37			
	Toplam	1103				
<i>Grup becerileri</i>	Hiçbir zaman	447	497.09	36.64	4	0.00
	Nadiren	266	536.66			
	Ara sıra	183	637.92			
	Sıklıkla	108	589.86			
	Her zaman	99	641.03			
	Toplam	1103				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Hiçbir zaman	447	540.75	19.21	4	0.00
	Nadiren	266	504.29			
	Ara sıra	183	598.23			
	Sıklıkla	108	551.45			
	Her zaman	99	646.11			
	Toplam	1103				
<i>Karar verme becerileri</i>	Hiçbir zaman	447	545.89	11.21	4	0.02
	Nadiren	266	507.83			
	Ara sıra	183	593.27			
	Sıklıkla	108	571.31			
	Her zaman	99	600.92			
	Toplam	1103				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Hiçbir zaman	447	544.00	11.87	4	0.02
	Nadiren	266	509.62			
	Ara sıra	183	580.09			
	Sıklıkla	108	617.87			
	Her zaman	99	578.23			
	Toplam	1103				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Hiçbir zaman	447	505.63	30.94	4	0.00
	Nadiren	266	526.29			
	Ara sıra	183	617.02			
	Sıklıkla	108	618.52			
	Her zaman	99	637.69			
	Toplam	1103				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Hiçbir zaman	447	500.64	47.677	4	.000
	Nadiren	266	508.33			
	Ara sıra	183	632.29			
	Sıklıkla	108	631.63			
	Her zaman	99	665.95			
	Toplam	1103				

#### 4.2.15. Takım Sporlarına Katılım Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 31'de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin, takım sporlarına katılanlar ile katılmayanlar arasında, takım sporlarına katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Takım sporuna katılanların gençlik liderlik özellikleri düzeyi, katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur [  $U=30947.500$ ,  $z=-2.432$ ,  $p < .05$ ].

Tablo 31'de Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının bir takım sporuna katılma ya da katılmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur. İletişim becerileri alt boyutunda, takım sporlarına katılanlar ile katılmayanlar arasında, takım sporlarına katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Takım sporuna katılanların iletişim becerileri puanı katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur [  $U=24806.500$   $z=-5.786$ ,  $p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, takım sporlarına katılanlar ile katılmayanlar arasında, takım sporlarına katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Takım sporuna katılanların mücadele isteği ve hedef koyma puanı katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur [  $U=30619.500$   $z=-2.616$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 31**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Bir Takım Sporlarına Katılıp Katılmama Durumuna Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Etkinlik katılım düzeyi	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	<i>p</i>
İletişim becerileri	Katılmayanlar	387	258.10	99884.50	24806.500	-5.786	.000
	Katılanlar	183	343.45	62850.50			
Mücadele isteği ve hedef koyma	Katılmayanlar	387	273.12	105697.50	30619.500	-2.616	.009
	Katılanlar	183	311.68	57037.50			
Gençlik liderlik özellikleri	Katılmayanlar	387	273.97	106025.50	30947.500	-2.432	.015
	Katılanlar	183	309.89	56709.50			

Tablo 32'de Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının öğrencinin takım sporlarına katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 32'de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikler alt boyutlarının öğrencilerin takım sporlarına katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, iletişim kurabilmek alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ].

Mücadele isteği ve hedef koyma, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ile mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $p > .05$ ].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

İletişim kurabilmek alt boyutunda, takım sporlarına katılım düzeyi bakımından, sıklıkla katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, sıklıkla katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 24368.5, z = -4.221, p < .05$ ].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, takım sporlarına katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile hiçbir zaman katılmayanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 24806.5, z = -5.786, p < .05$ ].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, takım sporlarına katılım düzeyi bakımından, her zaman katılanlar ile nadiren katılanlar arasında, her zaman katılanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 12895, z = -3.111, p < .05$ ].

**Tablo 32**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Takım Sporlarına Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Liderlik özellikleri	Gruplar	n	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	SD	p
Mücadele isteği ve hedef koyma	Hiç bir zaman	387	508.53	7.76	4	0.10
	Nadiren	174	548.76			
	Ara sıra	159	534.77			
	Sıklıkla	163	521.12			
	Her zaman	183	581.72			
	Toplam	1066				
İletişim kurabilmek	Hiç bir zaman	387	465.60	42.50	4	0.00
	Nadiren	174	536.14			
	Ara sıra	159	528.62			
	Sıklıkla	163	586.19			
	Her zaman	183	631.89			
	Toplam	1066				
Grup becerileri	Hiç bir zaman	387	516.78	3.09	4	0.54
	Nadiren	174	556.07			
	Ara sıra	159	529.91			
	Sıklıkla	163	528.07			
	Her zaman	183	555.36			
	Toplam	1066				
Güven duyma ve güvenilir olma	Hiç bir zaman	387	544.36	0.96	4	0.92
	Nadiren	174	531.66			
	Ara sıra	159	522.29			
	Sıklıkla	163	521.51			
	Her zaman	183	532.69			
	Toplam	1066				
Karar verme becerileri	Hiç bir zaman	387	538.46	2.19	4	0.70
	Nadiren	174	558.52			
	Ara sıra	159	521.92			
	Sıklıkla	163	515.54			
	Her zaman	183	525.28			
	Toplam	1066				
Problem çözme becerileri	Hiç bir zaman	387	557.92	6.01	4	0.20
	Nadiren	174	532.65			
	Ara sıra	159	507.70			
	Sıklıkla	163	496.64			
	Her zaman	183	537.90			
	Toplam	1066				
Mesuliyet ve sorumluluk	Hiç bir zaman	387	517.17	1.94	4	0.75
	Nadiren	174	547.20			
	Ara sıra	159	541.96			
	Sıklıkla	163	533.79			
	Her zaman	183	547.39			
	Toplam	1066				

#### 4.2.16. Toplum Hizmetleri Etkinliğine Katılım Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 33'de Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin öğrencilerin toplum hizmetlerin katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H Testi sonuçları sunulmuştur.

Gençlik Liderlik Özelliklerinin öğrencilerin toplum hizmetlerin katılım düzeyine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, gençlik liderlik özellikleri toplam puanına, en yüksek düzeyde toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [ $\chi^2 (sd=4, n=1114) = 56.902, p < .05$ ].

Tablo 33'de görüldüğü üzere gençlik liderlik özellikleri alt boyutlarında öğrencilerin toplum hizmetlerine katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda mücadele isteği ve hedef koyma, problem çözme becerileri, grup becerileri, iletişim kurabilmek, karar verme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Mücadele isteği ve hedef koyma boyutunda, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana, toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [ $\chi^2 (sd=4, n=1114) = 58.0, p < .05$ ].

İletişim kurabilmek boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana, toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [ $\chi^2 (sd=4, n=1114) = 58.09, p < .05$ ]. Grup becerileri boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana, toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [ $\chi^2 (sd=4, n=1114) = 37.20, p < .05$ ]. Problem çözme becerileri boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana, toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla,

sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [ $\chi^2$  (sd=4, n=1114)= 17.03 , p< .05].

**Tablo 33**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Toplum Hizmetlerine Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Liderlik özellikleri</b>	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>SD</b>	<b>p</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Hiçbir zaman	296	497.38	58.03	4	0.00
	Nadiren	363	545.20			
	Ara sıra	276	585.44			
	Sıklıkla	106	615.26			
	Her zaman	73	672.92			
	Toplam	1114				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Hiçbir zaman	296	475.29	58.09	4	0.00
	Nadiren	363	537.30			
	Ara sıra	276	579.23			
	Sıklıkla	106	690.08			
	Her zaman	73	716.60			
	Toplam	1114				
<i>Grup becerileri</i>	Hiçbir zaman	296	481.18	37.20	4	0.00
	Nadiren	363	549.25			
	Ara sıra	276	583.45			
	Sıklıkla	106	662.94			
	Her zaman	73	656.77			
	Toplam	1114				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Hiçbir zaman	296	546.40	2.97	4	0.56
	Nadiren	363	547.97			
	Ara sıra	276	558.68			
	Sıklıkla	106	597.34			
	Her zaman	73	587.56			
	Toplam	1114				
<i>Karar verme becerileri</i>	Hiçbir zaman	296	504.45	12.75	4	0.01
	Nadiren	363	566.91			
	Ara sıra	276	576.89			
	Sıklıkla	106	580.32			
	Her zaman	73	619.40			
	Toplam	1114				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Hiçbir zaman	296	516.76	17.03	4	0.00
	Nadiren	363	538.51			
	Ara sıra	276	577.97			
	Sıklıkla	106	625.18			
	Her zaman	73	641.45			
	Toplam	1114				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Hiçbir zaman	296	450.24	58.03	4	0.00
	Nadiren	363	561.95			
	Ara sıra	276	604.22			
	Sıklıkla	106	620.65			
	Her zaman	73	701.95			
	Toplam	1114				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Hiçbir zaman	296	460.65	56.902	4	.000
	Nadiren	363	549.51			
	Ara sıra	276	592.07			
	Sıklıkla	106	666.95			
	Her zaman	73	700.31			
	Toplam	1114				

Tablo 33' de karar verme becerileri boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana, toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=4, n=1114)= 12.75 , p< .05]. Mesuliyet ve sorumluluk boyutunda, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana, toplum hizmetlerine her zaman katılanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, sıklıkla, ara sıra, nadiren katılanlar ve hiçbir zaman katılmayanlar izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=4, n=1114)= 58.03 , p< .05].

#### **4.2.16. Başkanlık yapma süreleri açısından değerlendirilmesi**

Tablo 34'de Gençlik Liderlik Özellikleri düzeyinin, öğrencilerin her hangi bir takımda, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 34'de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özelliklerinin herhangi bir takımda, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, istatikselsel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [p< .05].Gençlik liderlik özellikleri düzeyi için grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek düzeye,2 yıldan fazla başkanlık yapanların sahip olduğu, bunu sırasıyla, 2 yıl ve daha az başkanlık yapanların ve hiç başkanlık yapmayanlar izlemektedir [  $\chi^2$  (sd=2, n=1123)= 16.385 , p< .05].Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır

Herhangi bir takımda, kulüpte ya da organizasyonda 2 yıl ya da daha fazla başkanlık yapanlar ile 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar arasında, 2 yıl ya da daha fazla başkanlık yapanlar lehine, istatikselsel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [p< .05]. Herhangi bir takımda kulüpte ya da organizasyonda 2 yıl ya da daha fazla başkanlık yapanlar ile hiç başkanlık yapmayanlar arasında, 2 yıl ya da daha fazla başkanlık yapanlar lehine, istatikselsel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [p< .05]. Süre bakımından daha fazla başkanlık yapanların lehine istatikselsel olarak anlamlı sonuçlar



bulunmaktadır. Tablo 34'de Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının öğrencilerin her hangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis- H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 34' de görüldüğü üzere Gençlik Liderlik Özellikleri alt boyutlarının öğrencilerin her hangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek ve grup becerileri, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $p < .05$ ]. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mücadele isteği ve hedef koyma alt boyutunda, herhangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma bakımından, 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar ile hiç başkanlık yapmayanlar arasında 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 24181.5, z = -2.4974, p < .05$ ].

İletişim kurabilmek alt boyutunda, herhangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma bakımından, 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar ile hiç başkanlık yapmayanlar arasında, 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 103472.5, z = -5.452, p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda, herhangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma bakımından, 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar ile hiç başkanlık yapmayanlar arasında, 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 17503, z = -6.2410, p < .05$ ]. İletişim kurabilmek alt boyutunda herhangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma bakımından, 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar ile 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar arasında, 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 18086.5, z = -3.356, p < .05$ ].

Grup becerileri alt boyutunda, herhangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma bakımından, 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar ile hiç başkanlık yapmayanlar arasında, 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [ $U = 113166.5, z = -3.3824, p < .05$ ]. Grup becerileri

alt boyutunda, herhangi bir takımında, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma bakımından 2 yıldan daha fazla başkanlık yapanlar ile hiç başkanlık yapmayanlar arasında, 2 yıldan fazla başkanlık yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [  $U= 23377$ ,  $z= -2.948$ ,  $p < .05$ ].

**Tablo 34**

*Türk Gençlik Liderlik Özelliklerinin Bir Takımda, Kulüpte ya da Organizasyonda Başkanlık Yapma Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Liderlik özellikleri</b>	<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>SD</b>	<b>P</b>
<i>Mücadele isteği ve hedef koyma</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	536.84	8.56	2	0.01
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	579.37			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	624.97			
	Toplam	1123				
<i>İletişim kurabilmek</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	497.36	55.79	2	0.00
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	607.34			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	720.63			
	Toplam	1123				
<i>Grup becerileri</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	524.82	16.27	2	0.00
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	593.00			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	631.09			
	Toplam	1123				
<i>Güven duyma ve güvenilir olma</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	567.19	0.64	2	0.73
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	552.93			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	573.70			
	Toplam	1123				
<i>Karar verme becerileri</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	549.06	2.46	2	0.29
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	570.16			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	597.89			
	Toplam	1123				
<i>Problem çözme becerileri</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	543.82	3.68	2	0.16
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	581.65			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	575.54			
	Toplam	1123				
<i>Mesuliyet ve sorumluluk</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	550.02	2.59	2	0.27
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	567.72			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	603.51			
	Toplam	1123				
<i>Gençlik liderlik özellikleri</i>	Hiç başkanlık yapmayanlar	567	525.72	16.385	2	.000
	2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar	455	589.71			
	2 yıldan fazla başkanlık yapanlar	101	640.82			
	Toplam	1123				

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlara göre farklı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaöğretimdeki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin, çeşitli değişkenlere göre farklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacına göre, ulaşılan bulgular çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmada bulgulara dayalı yapılan tartışma, her bir alt amaç için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

##### 5.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Gençlik liderliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığının ortaya konulması amacıyla öncelikle liderlik alanyazını taranarak 127 tane madde hazırlanmıştır. Oluşturulan maddeler alanında uzman 5 kişi tarafından incelenerek Lawshe analizi yapılmıştır. Lawshe analizi ile madde sayısı 105'e düşürülmüştür. Hazırlanan ölçek kuramsal formu ile bir pilot çalışma ile gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için 105 maddeye açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. KMO değerinin .932 olduğu ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmüştür. Faktör analizinde, öz değerleri 1 ve üzerinde olan 7 faktör elde edilmiştir. Toplam açıklanan varyans % 51.06 olarak bulunmuştur. Analizde öncelikle Eigen değeri 1 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlere 105 madde ile başlanmış ve sonuçta 40 maddeden ve 7 faktörden oluşan bir yapı belirlenmiştir. Maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip en düşük maddede yük değerinin .43, en yüksek madde yük değerinin .80 olduğu, görülmüştür. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 24.70, ikinci faktör için % 6.43, üçüncü faktör için % 5.95, dördüncü faktör için % 4.49, beşinci faktör için % 3.70 altıncı faktör için % 2.98, yedinci faktör için % 2.83 olarak belirlenmiştir. Bu faktörler mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluktur. Daha sonra madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Korelasyon katsayıları .27 ile .60

arasında değişmektedir. Ölçek kuramsal formundaki 40 maddenin ayırt edicilik gücünü saptamak üzere madde analizi yapılmıştır. Her bir maddenin istenilen düzeyde ( $p<.05$ ) ayırt edici olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra faktörler için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeğinin, iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha değerleri .70 ile .805 arasında değerler alırken, ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri ise .922 olarak bulunmuştur. Mücadele isteği ve hedef koyma .797, iletişim kurabilmek .805, grup becerileri .813, güven duyma ve güvenilir olma .736, karar verme becerileri .761, problem çözme becerileri .72, mesuliyet ve sorumluluk .702 bulunmuştur. Daha sonra boyutların korelasyon düzeyine bakıldığında .28 ile .55 arasında olması orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Testi yarılama güvenilirliği Spearman-Brown korelasyon değeri .814 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre hazırlanan Gençlik Liderlik Ölçeğinin güvenilir bir yapıda olduğu söylenebilir. Gençlik liderlik özellikleri ölçeği 7 alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri ve problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluktur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlık değeri ise .922 olarak bulunmuştur.

Geliştirilen ölçeğin yapısına bakıldığında literatürde kullanılan ve tespit edilebilen liderlik değerlendirme araçları ile güvenilirlik, boyutlar ve ölçmek istediği özellikler bakımından benzer ölçekler olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçları ile iletişim becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, grup dinamik becerileri, konuşma/sözlü iletişim becerileri, güven duyma, sorumluluk iletişim becerileri, grupla çalışma, iletişim becerileri, hedef belirleme, mücadeleyi destekleme davranışı, azimdir. Bu ölçme araçları: *Liderlik Beceri Envanteri* (Townsend ve Carter's 1983' ten akt. Kosutic, 2010, s. 379), *Liderlik: Bir Beceri ve Davranış Ölçeği* (Sisk ve Rosselli, 1987'den akt., Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46), *Liderlik Gücü Envanteri* (Ellis, 1990'dan akt., Ogurlu, 2012, s. 43; Ellis, 1998'den akt., Kosutic, 2010, s. 353), *Genç Liderler Yaşam Becerileri Geliştirme ölçeği* (Dormody, SeEVERS, ve Clason, 1993), *Liderlik Becerileri Envanteri* (Burnet, 2005; Venkatraman, 2009, s. 14-17; Mackay, 2002, s. 55), *Doğa Sporları Etkinliklerinde Liderlik* (Dinç, 2006), *Öğrenci Liderliği Ölçeği* (Tüysüz, 2007), *Ergen Gençlik Liderliği Ölçek uyarlaması* (Babacan, 2008), *Liderlik Becerileri Ölçme Ölçeği* (LİBÖ)(Ogurlu, 2012), *Öğrencilerin Liderlik Alguları Ölçeği* (Cansoy, Dincel ve Türkoğlu, 2013) şeklindedir.

Bu çalışmaların detaylarına bakıldığında, *Liderlik: Bir Beceri ve Davranış Ölçeği* ölçme aracı ile, iletişim becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, grup dinamik becerileri alt boyutlarında benzemektedir (Sisk ve Rosselli, 1987'den akt., Shaunessy ve Karnes, 2004, s. 46 ). Bunun yanında *Liderlik Becerileri Envanteri* 'nin liderliğin temelleri, yazılı iletişim becerileri, konuşma/sözlü iletişim becerileri, karar ve seçimlerin netleştirilip belirlenmesi, karar verme becerileri, grup dinamikleri becerileri, problem çözme becerileri, boyutlarında benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu envanterin Kuder Richardson güvenilirlik katsayısı liderlik boyutlarında .78 ve üzerindedir (Burnet , 2005; Venkatraman, 2009, s. 14-17; Mackay, 2002, s. 55). Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği ile benzerlik gösteren bir başka ölçme aracı ise *Liderlik Gücü Envanteri* 'dir. Grup etkinliklerine ilgi, grup etkinliklerinde anahtar kişi, grup etkinliklerine yüksek seviyede katılım, sempatiklik , güven, boyutlarında benzerlik göstermektedir. Bu ölçeğin iki farklı çalışmada tutarlılık katsayısı 0.95 ve 0.83 bulunmuştur (Ellis, 1990'dan akt., Ogurlu, 2012, s. 43; Ellis, 1998'den akt., Kosutic, 2010, s. 353).

Gençlik liderlik ölçeği ile alt boyutlar ve liderlik özelliklerinin ölçme düzeyinde benzerlik gösteren diğer ölçme araçları, *Genç Liderler Yaşam Becerileri Geliştirme ölçeği*, *Liderlik Beceri Envanteri*'dir. Genç Liderler Yaşam Becerileri Geliştirme ölçeği, iletişim becerileri, karar verme becerisi, diğerleri ile birlikte yaşama becerileri, yönetim becerileri, grupla çalışma becerilerinin düzeyini belirlemektedir (Dormody, Seevers ve Clason, 1993). Liderlik Beceri Envanteri ise grupla çalışma, kendini anlama, iletişim becerileri, konuma bağlı liderlik, karar verme becerilerinin düzeyini ölçmektedir (Townsend ve Carter's 1983' den akt. Kosutic, 2010, s. 379). İç güvenilirlik katsayısı, alt ölçeklerde .41 ile .70 arasındadır (Townsend, 1981).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da öğrencilerdeki liderlik özelliklerin ölçmeye yarayan, farklı ölçme araçları geliştirilmiştir. Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği bu ölçme araçları ile de benzer ve farklı alt boyutlar içermektedir. Öğrenci liderliği Ölçeği'nin, Liderlik Becerileri Ölçme Ölçeği (LİBÖ), Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği'nin, Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğidir. Dinç'in (2006) yaptığı çalışmada ise, doğa sporları etkinliklerine ilişkin liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ile ilgili yaptığı çalışmada 22-55 yaşındaki bir grupla hazırladığı ölçekte 35 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin güvenilirliği .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki ölçek ile mücadeleyi destekleme davranışı, grup

etkileşimi davranışı benzer olan boyutlardır. *Öğrenci Liderliği Ölçeği*'nin boyutları takım çalışması , toplumsal hizmet , kişisel yetenek, temel liderliktir. Güvenirlik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur (Tüysüz, 2007). Uyarılma çalışması olan, *Ergen Gençlik Liderliği Ölçeği* ile benzer alt boyutlar bakıldığında, bu ölçeğin alt boyutları karar verme becerileri, diğerleri ile anlaşabilme becerileri, yönetim becerileri, grupta çalışma becerileridir (Babacan, 2008). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 bulunmuştur (Dormody, SeEVERS, ve Clason, 1995). *Liderlik Becerileri Ölçme Ölçeğinin* (LİBÖ) benzer boyutları sorun çözme, grup dinamikleri, hedef belirleme, azimdir. İlköğretim okulu öğrencilerine göre geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Liderlik Becerileri Ölçeğinin Guttman Split-Half katsayısı .81, Spearman-Brown katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur (Ogurlu, 2012). *Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği*'nin boyutları ile benzer olan alt boyutları grup becerileri, liderliğin temel kavramları, problem çözme becerileri, karar verme becerileridir. Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği öğrencilerin liderlik algıları konusunda, Türk kültürüne uyarlaması yapılarak dil geçerliği ve faktör yapısı incelenmiştir. 14-18 yaş arası öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı .95 olarak bulunmuştur (Cansoy, Dincel ve Türkoğlu, 2013).

Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği literatürdeki farklı ölçekler ile alt boyutlar, güvenirlilik , madde sayısı gibi özellikler ile ilgili benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği ile ilgili olarak geçerlilik ve güvenirliliğe ile ilişkin sonuçlara da bakıldığında, ortaöğretimdeki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **5.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu gençlik liderlik özelliklerine ilişkin sonuçlar ve tartışma**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu gençlik liderlik özellikleri mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, iletişim kurabilmek, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk olmak üzere 7 alt boyut altında incelenmiştir. En üst düzey gençlik liderlik özelliğinin güven duyma ve güvenilir olmaya ait olduğu, en düşük düzeyin ise iletişim kurabilmek alt boyutuna ait olduğu görülmüştür. Öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin tüm boyutlarda orta seviye ve üzerinde olduğu bulunmuştur. Söz konusu bulgular başka bulgularla örtüşmektedir (Wang, Li, Li, Wei,

ve Li 2012; Carpenter 1996, s. 135; Brick, 1998, s. 39; Edmunds 1993). Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin ortalamasının üstünde liderlik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

Gençlik liderlik özelliklerinden, güven duyma ve güvenilir olma, önemli liderlik özellikleri arasındadır (Yukl, 2010, s. 418; Northouse, 2010, s. 387). Solomon ve Flores (2001), güvenilir olmak kadar güvenmenin de önemli bir özellik olduğunu belirtmektedir (Akt., Akbaş, 2012). Güven duyma davranışı çevredekilerle etkileşime geçebilmek için önemli özellikler arasındadır (Derks, Lee ve Krabbendam, 2014). Çocukluktan ergenliğe geçişe bağlı olarak, yaş farkı ile beraber güvenmek ve güvenilir olmak özellikleri artabilmektedir (Sutter ve Kocher, 2007). Yaşa bağlı olarak, Yetişkinlerin güven düzeyi çocuklarla karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmakta ancak yaş grupları içinde sabit kalmaktadır (Sutter ve Kocher, 2007). Olumlu ve olumsuz deneyimlere bağlı olarak güven duygusu etkilenmektedir (Camerer ve Ho, 1999). Erkeklerin kadınlardan daha çok güven duyma özelliğine sahip olduğunu ve kadınlarda erkeklere göre güvenilir olma özelliğinin daha yüksek düzeyde olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Ben-Ner ve Halldorsson, 2010; Chaudhuri ve Gangadharan, 2007). Çocuklarda ya da gençlerde güvenilir olma, psikolojik uyum sağlama (Gervais, Tremblay, Desmarais-Gervais ve Vitaro, 2000), samimi arkadaşlık sayısı (Rotenberg, Michalik, Eisenberg ve Betts, 2008), yakın çevrenin güvenilirliği (Rotenberg, Betts, Eisner ve Ribeaud, 2012) gibi değişkenlerden etkilenmektedir.

İletişim kurabilme özelliği gençlik döneminde kişiler arası çok önemli becerilerdendir. Etkili iletişim kurabilen kişiler hem çevreleri ile düzeyli ilişkiler kurabilirler, hem de kendileri ile düzgün ilişkiler kurulabilir. İletişim becerisi birçok sorunu çözebilir, işbirliği halinde çalışmayı kolaylaştırır (Erözkan, 2013). Diener ve Seligman (2002), üniversite öğrencilerinin mutlu olanlarının daha iyi sosyal ilişkilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Saygıdeğer (2004) ise benlik saygısı düzeyine bağlı olarak iletişim becerilerinin değiştiği görülmüştür. Bazı çalışmalarda sosyal becerilerin, kendine güven ve dışa dönüklük arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur (Argyle ve Lu, 1990). Görür (2001) cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırası gibi etkenlerin iletişim becerilerini etkilediğini belirtmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, güven duyma ve güvenilir olma düzeyinin yüksek çıkmasının nedenleri, araştırmanın yapıldığı 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin bu yaşlarda sosyalliğe daha çok önem vermeleri, arkadaş ilişkilerinin daha önemli hale

gelmesi, hayatlarında kişiler arası ilişkilerde daha az olumsuzluk yaşamaları, güven duyma ve güvenilir olmanın cinsiyeten bağımsız olması, yaşa bağlı olarak güven duyma ve güvenilir olma özelliklerindeki değişimin olduğu ileri sürülebilir.

Liderlik özelliklerinden iletişim becerilerinin düzeyinin diğer boyutlara göre daha düşük bir düzeyde çıkmasında öğrencilerin ergenlik döneminde psikososyal gelişimlerden, öğrencilerin çok mutlu olmamaları, kendine güven düzeylerinin düşük olması, bazı demografik ve sosyoekonomik değişkenlerin etkili olduğu düşünülebilir.

#### **5.1.2.1. Kamu veya özel okula göre sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre kamu okullarına devam eden eden öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri, özel okullara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Burnett (2005) in bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinden, mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarının okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, kamu okullarına devam eden öğrencilerin mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk özellikleri, özel okuldaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Karar verme becerilerinin kamu okullarındaki öğrencilerde daha yüksek olduğuna dair bulgu Burnett' in (2005) bulgusu ile örtüşmektedir. Benzer sonuçla, Kaçar (2008) 'in çalışmasında mantıksal karar verme becerileri kamu okullarında okuyanlarda daha yüksek bulunmuştur. İletişim kurabilmek özelliklerinin kamu okullarındaki öğrencilerde daha yüksek olduğuna dair bulgu, Burnett'in (2005) bulgusu ile örtüşmemektedir. Grupla çalışma becerilerine dair, kamu okullarındaki öğrencilerde daha yüksek olduğuna dair bulgu, Demir ve Duruhan'ın (2005) ilköğretim okullarında yaptığı bir çalışmadaki, kamu okullarının daha fazla grupla çalışma zevki verdiğiine dair çalışması ile benzerlik göstermektedir. Kamu okulları ile özel okullar arasında problem çözme becerilerinde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Bu bulgulardan hareketle, mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk boyutlarında kamu okullarına yönelik bu fark, kamu okullarındaki öğrencilerin, akademik olarak bir çok engeli aşmaya çalışması ve sürekli mücadele içinde olması ve



kamu okullarındaki öğrencilere ailede ve okulda fazla sorumluluk verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın yapıldığı kamu okullarının sınavla öğrenci almasından dolayı, bu okullara belirli kapasite ve seviyeye sahip öğrencilerin girmesinden dolayı, bu öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri daha fazla bulunmuş olabilir.

Özel okullara devam eden öğrencilerin aileleri belirli düzeyde ekonomik seviyeye sahiptirler. Bu ekonomik özgürlük öğrencilerde vermiş olduğu rahatlık belirli liderlik özelliklerinin gelişmesini engelliyor olabilir. Özel okullara velilerin öğrenci verme nedenleri arasında akademik başarıyı, öncelikli nedenler arasında tercih etmesi (Parlar, 2006) ve bu okulların bilişsel becerilere daha çok vurgu yaparak, akademik başarıda öne çıkma endişeleri, liderlikle ilgili bazı özelliklerin gelişmesini engelliyor olabilir. Türkiye'de özel okullarda öğretmenlerin, öğrencilere sürekli iyi davranmak adına, öğrencilerin yaptıkları hataları görmemeleri, öğrencilerin hak etmedikleri notları almaları, velilerin okul ve öğretmenler üzerindeki farklı alanlardaki baskıları yüzünden öğrencilere yapay davranılmasının öğrencilerdeki gençlik liderlik özelliklerini gelişmesini engellediği söylenebilir.

### ***5.1.2.2. Okul Türüne Göre Sonuçlar***

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ortaöğretim okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri Anadolu lisesi ile fen lisesi arasında, Anadolu lisesine devam eden öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri Anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesi arasında ve Anadolu imam hatip ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi arasında, Anadolu imam hatip lisesinde daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu bulguların desteklemeyecek biçimde, Birol'un (2005) yaptığı araştırmada ise Fen Lisesi öğrencileri ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin liderlik özellikleri açısından fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinden grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerilerinin okul çeşidine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin grup becerileri boyutları, Anadolu imam hatipe devam edenler ile fen lisesine ve mesleki ve teknik Anadolu lisesine devam edenler arasında, Anadolu imam hatip liselerinde daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulguların aksine, Yiğit'in (2008) çalışmasında meslek

liselerindeki öğrencilerin kulüp çalışmalarında grup becerilerinden olan işbirliğine daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin güven duyma ve güvenilir olma boyutları, Anadolu lisesine ve Anadolu imam hatip lisesine devam edenler ile fen lisesine ve mesleki ve teknik Anadolu lisesine devam edenler arasında, Anadolu imam hatip liselerinde ve Anadolu liselerine devam eden öğrencilerde daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul türleri bakımında en yüksek güven duyma özelliğine Anadolu imam hatip liselerinin sahip olduğu, en az ise fen liselerinin sahip olduğu görülmektedir. Sınav sistemleri dolayısıyla okullarda öğrencilerdeki bireyselliğin artması, işbirliğinden ziyade bireysel çalışmaların özendirilmesi ve rekabetçi yaklaşımlar fen liselerinde güven duyma ve güvenilir olma özelliğinin daha düşük düzeyde çıkmasına neden olduğu ileri sürülebilir. Güven duyma ve güvenilir olma, toplum yanlısı çalışmalar yapanlarda, bireysel çalışan ergenlere göre daha yüksektir (Derks, Lee ve Krabbendam, 2014). Anadolu imam hatip okullarındaki öğrencilerin toplum yanlısı çalışmalara diğer okullara göre daha fazla katılmaları güven duyma ve güvenilir olma özelliğinin artmasını sağlıyor olabilir.

Karar verme becerileri boyutunda Anadolu imam hatip lisesine devam eden öğrenciler ile fen lisesine devam eden öğrenciler arasında, Anadolu imam hatipe devam eden öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguların aksine, bazı çalışmalarda, karar verme stratejileri puan ortalamalarının okul türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir (Orhan, 2011). Bu çalışmada Karar verme becerileri boyutunda en düşük düzeye fen lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin anne babaları alınacak birçok konuda, kendi çocukları yerine davranabilmekte ve başarı odaklı bir baskı yapabilmektedirler. Dolayısıyla bu okullardaki öğrencilerin karar verme becerilerinin, diğer okullara göre yeterli düzeyde gelişmediği söylenebilir.

Bu çalışmada problem çözme becerileri bakımından okul çeşidine göre fark bulunmamaktadır. Benzer biçimde, Çilingir'in (2006) yaptığı çalışmada da fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencileri arasında problem çözme bakımından farklılaşma gözlenmemiştir. Ancak Yılmaz (2013) ve Düzakın'ın (2004) çalışmalarında Anadolu lisesi lehine farklılıklar bulunmuştur. Saygılı'nın (2000) çalışmasında da lise türlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışmada problem çözme becerilerinin okul türüne göre farklılaşmamasının nedeninin, kişisel birtakım özelliklerin etkili olduğu ileri sürülebilir.

Türkiye'de sınavla öğrenci alan okulların farklı problemleri vardır. Güner (2001) 'in sınavla öğrenci alan farklı okul türlerinde okuyan öğrencilerin problemlerinin araştırıldığı çalışmada, problemlerin en çok meslek iş ve gelecek alanlarında yoğunlaştığı, bunu sırası ile okul, kız-erkek arkadaşlığı, kişilik benlik ve iç hayat, başkaları ile ilişkiler, sağlık ve beden gelişimi ile ev ve aile ile ilişkiler problem alanları takip etmekte olduğu ve en problemleri ortaöğretim okul türü olarak da meslek liseleri görülmüştür.

Bu çalışmada fen liselerine, sınavla yüksek puanlı, daha başarılı öğrenciler alınmasına rağmen, bu okullardaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin ve alt boyutlarının diğer okullara göre düşük olması manidardır. Bu okullardaki öğrenciler, gerek anne baba, gerekse öğretmenler tarafından daha başarılı olmaları ve iyi bir üniversite kazanmaları yönünde sürekli baskı altında tutulmaktadır. Fen liselerindeki öğrencilerin beklentileri ve kaygıları okul türleri arasında en yüksek olabilmektedir. Bu okullardaki öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını kurslarda ya da evde ders çalışarak geçirmektedirler. Bunun sonucu olarak kendilerini geliştirebilecekleri ders dışındaki farklı faaliyetlere zaman ayıramayabilmektedirler. Dolayısıyla bu okullarda akademik başarıya aşırı biçimde vurgu yapılması, liderlik özelliklerinin gelişmesini engelliyor olabilir.

### ***5.1.2.3. Cinsiyete Göre Sonuçlar***

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Söz konusu bu bulgular, Çelik ve Sünbül (2008), Durmuş (2011), Brick (1998), Chan (2000) ' in bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin alt boyutlardan güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Söz konusu bu bulgulardan problem çözme becerilerinin cinsiyet göre farklılaştığını ve kızlar lehine anlamlı farklar olduğuna dair bulgular bazı araştırmaları desteklemekte (Çetinkale, 2006; Açık, 2013; Yılmaz, 2013), bazılarını desteklememektedir (Çeşit, 2011; Tekeli, 2010; Çilingir, 2006). Karar verme becerilerinin kız öğrencilerde istatistiksel olarak yüksek olduğunu

gösteren bulgular Kaçar (2008) ve Brick'in (1998, s. 39) bulgularını desteklemektedir. Karar verme becerilerinin yüksek olması, kızların daha çok birbiri ile konuşarak ilişki kurduklarında, erkeklerin ise bir faaliyet sırasında ilişki kurduklarından dolayı, kızlarda çabuk kurulabilen bu sözel iletişim, kızların sözel akıl yürütme becerilerini artırmaktadır (Mitsos ve Browne, 2001, s. 432-433). Kız öğrencilerde grupla çalışma becerilerinin daha yüksek olduğuna dair bulgular, Brick'in (1998) grupla çalışma becerilerine dair bulgularla benzerlik göstermektedir. Schvaneveldt ve Adams'e (1983) göre ergenlik döneminde karar verme becerilerinin gelişiminin yaşa, olaylara, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet gibi faktörlere bağlı olduğunu ve karar verirken çevrelerindeki kişilerden etkilendiklerini ve karar verme becerileri ile ilgili aktivitelerden uzak kalmaları gibi nedenlerden etkilendikleri belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, mesuliyet ve sorumluluk boyutlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu bulgulara benzer biçimde Wang, Li, Li, Wei, ve Li'in (2012) yaptığı çalışmada liderlik becerileri alt boyutlarında kızlar ile erkekler arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada iletişim becerilerinde kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, iletişim becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine dair bu bulgular farklı yaş seviyelerindeki öğrencilerle yapılan diğer çalışmaların bir kısmını desteklerken (Görmüş, Aydın ve Ergin, 2013; Bîngöl ve Demir, 2011; Gülbahçe, 2010), bir kısmını desteklememektedir (Alkaya, 2004; Görür, 2001; Kabakçı, 2006). Bununla birlikte, bu çalışmada da kızların iletişim becerileri puan ortalamaları, betimsel olarak erkeklerden daha yüksek, ancak birbirlerine yakın bulunmuştur. Başka bir açıdan, kızların iletişim becerilerinin yüksek olması özellikle onların sosyalleşme sürecine erkeklere göre daha fazla katılması ve iletişim becerilerinin bu şekilde gelişmesi ile açıklanabilir (Korkut, 1996). Bu çalışmada iletişim becerilerinin erkek ve kızlar arasında farklı çıkmamasının nedeni, 14-18 yaş grubunda bulunan öğrencilerin sürekli işbirliği halinde olmaları, okulda ve evde, anne baba, öğretmen ve arkadaşlarına karşı kendilerini rahatça ifade edebilecek ortamlara sahip olmaları olabilir.

Kız ve erkek öğrencilerin, istatistiksel açıdan mücadele isteği ve hedef koyma, mesuliyet ve sorumluluk boyutlarında fark olmamasına rağmen, mücadele isteği ve hedef koyma puan ortalaması erkeklerde, mesuliyet ve sorumluluk boyutu ortalaması kızlarda daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu bu bulgulardan Sorumluluk boyutu

üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalardaki bulguları destekleyecek şekilde kızlarda daha yüksek bulunmaktadır (Dugan ve Komives, 2007). Aluja, Barrio ve García'nın (2005) çalışmasında öğretmenler kız öğrencileri daha sorumluluk sahibi bulduklarını belirtmişlerdir. Tanrıbakan'ın (2003) çalışmasında kızlardaki sorumluluk ve liderlik boyutu anlamlı olarak erkeklerden yüksek bulunmuştur. Cinsiyete göre Mücadeleye etme ve hedef koyma isteği, önceki bazı araştırmaları desteklemektedir (Komives, 1994; Posner, 2012). Bu bulgulardan hareketle, erkeklerin mücadele isteği ve hedef koyma isteği özellikleri yüksek olan bireyler olarak düşünülebilir. Ayrıca kız öğrencilerin mesuliyet ve sorumluluk özellikleri yüksek liderler olduğu düşünülebilir. Aynı zamandan bu bulgulara göre mesuliyet ve sorumluluk, mücadele isteği ve hedef koymanın cinsiyet ayrımı olmaksızın ortak bir liderlik özelliği olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre mücadele isteği ve hedef koyma ile mesuliyet ve sorumluluk özelliklerinin birbirine yakın çıkmasının nedeni, bu çalışmanın yapıldığı gruptan kaynaklanıyor olabilir. Türk eğitim sistemi içerisinde Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin belirli hedeflerle buralara geliyor olmaları ve yapılan merkezi sınavlarda puanı yüksek olan öğrencilerin seçilerek bu okullara alınması olabilir. Bu öğrencilerin genel olarak mücadele istekleri ve hedef koyma, mesuliyet ve sorumluluk özellikleri yüksek olabilmektedir.

Eagly, Johannesen-Schmidt ve van Engen'in (2003) yaptığı metaanaliz çalışmasında kadınlar daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri gösterirken, erkekler baskın yaparlar ve işlemsel liderlik tarzlarını göstermektedirler. Riggio ve Bass'a (2006) göre kadınlar, duygulara karşı daha hassas ve ilişkileri sürdürmek istemektedirler. Kadın ve erkekler arasında liderlik farkı çok az iken, genel olarak liderlik tarzlarında farklılıklar bulunmaktadır (Rey, 2005). Kızların ergenlik döneminde liderlik özellikleri bakımında farklı davranması, kızların işbirlikçi öğrenme olan çalışmalara ve faaliyetlere daha çok katılmaları ile, erkeklerin liderlik özelliklerinin gelişimi ise, daha çok bireysel güç gerektiren faaliyetlere katılmaları ile açıklanabilir (Mullen ve Tuten, 2004).

Toplumda çocukluktan itibaren verilen hakim kültürle erkeklere daha rekabetçi ve güçlü olmaları yönünde baskı yapılır ve kızlara takipçi olarak kalmaları yönünde mesaj verilir (VanLinden ve Fertman, 1998). Aynı zamanda liderlik davranışlarındaki farklılıklar, cinsiyet ve kültürün beraber değerlendirilmesi ile daha iyi anlaşılabilir (Ayman ve Korabik, 2010).

Cinsiyete göre liderlik özelliklerinin değişimi tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmalar cinsiyete göre fark olduğu veya olmadığı yönündedir (Appelbaum, Audet ve Miller, 2003). Genelde cinsiyete göre liderlik ile ilgili yapılan tartışmaların, gençlik düzeyinde daha az yapıldığı görülmektedir. Yapılan tartışmalar yöneticiler düzeyinde olduğundan, gençlerin cinsiyete göre liderlik algısı ve farklılaşması konusunda yapılan çalışmalara daha çok ihtiyaç bulunmaktadır.

Türk toplum yapısı içerisinde ev işlerinde kızlara, erkeklerden daha fazla sorumluluk verilmekte, birçok konuda kızlar ev işlerine daha çok yardımcı olmaktadır. Son yıllarda, erkek çocuklara evde verilen sorumluluk azalmakta, erkeklerden sadece ders çalışmaları beklenmektedir. Erkekler verilen sorumluluklar oldukça sınırlı düzeydedir. Kızlar, erkekler göre hayatla ilgili daha çok gelecek kaygısı taşımakta ve hayatta bağımsız olmak için mücadele etmektedirler. Kızlara sosyal hayatta daha çok imkan tanınması, fırsat eşitliği verilmesi, kızların kişiler arası ilişkilere daha çok önem vermesinden dolayı liderlik becerileri daha yüksek bulunmuş olabilir. Bunun yanında erkeklerin birçok konuda kızlara göre kendilerini daha farklı yerlere konumlandırmalarından dolayı, erkeklerin gençlik liderlik özelliklerinin yeterince kazanılmadığı ileri sürülebilir.

#### **5.1.2.4. Yaşa Göre Sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin yaşa göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak bu bulguların aksine, Dhuey ve Lipscomb (2008) çalışmasında, yaşı kendi sınıftaki öğrencilere göre daha büyük olanların fazla lider olma potansiyeline sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin alt boyutlardan, iletişim kurabilmek, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma özelliklerinin yaşa göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre iletişim kurabilmek boyutu yaşı büyük olanlarda daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu bulgulardan iletişim kurabilmek boyutunun yaşa göre farklılaşması daha önceki bazı bulguları desteklemektedir (Görür , 2001; Alkaya, 2004).

Grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma düzeyi, yaşı küçük olanlarda daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgulardan güven duyma ve güvenilir olma boyutu, Sutter ve Kocher'in (2007) bulgularını desteklememektedir. Grup becerilerine dair bulgular desteklemeyen bulgular bulunmaktadır. Dugan ve Komives (2007)

çalışmasında, grup değerlerinin üniversiteye girmeden önceki yıllardaki ve üniversite yıllarındaki karşılaştırması yapılmış, yaş ile beraber grup değerlerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle güven duyma ve güvenilir olmanın yaş arttıkça azalmasının nedeni, gençlerin yaşlarına bağlı olarak, kişiler arası güven duyma ve güvenilir ile ilgili daha olumsuz tecrübeler yaşamaları olduğu, özellikle araştırmanın yapıldığı yaş aralığındaki gençlerdeki psikolojik ve sosyal değişimler olduğu ileri sürülebilir. Yaş artışı ile beraber grup becerilerinin azalması ise gençlerin işbirliği yerine daha çok rekabeti teşvik eden sınav sistemi içerisinde hazırlanmaları olduğu ileri sürülebilir.

Yaşa göre, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mücadele isteği ve hedef koyma boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Söz konusu bulgulardan, karar verme stratejilerinde ve problem çözme becerilerine ait bulgular önceki bazı bulguları desteklemektedir (Yiğit , 2005; Arslan , 2013; Açık, 2013). Bu bulguların aksine Kaçar'ın (2008) çalışmasında mantıksal karar verme yaş ile artmaktadır. Alver'in (2004) üniversite düzeyinde yaptığı farklı bir çalışmada alt yaş gruplarının, üst yaş gruplarına göre mantıksal karar verme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, yaşa göre karar verme becerilerinin farklılaşabileceğine ve çalışma yapılan grubun özelliklerine göre farklı sonuçlar olduğunu göstermektedir. Mücadele isteği ve hedef koyma boyutu ise yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemesine rağmen, farklı yaş gruplarının bu boyuta ait düzeyleri betimsel olarak farklıdır. Mücadele isteği ve hedef koyma boyutunun yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesi, öğrencilerin okullarının sınavla girilen okullar olması ve sınıflarında belirli bir düzeyi korumak için sürekli mücadele içinde bulunmaları olabilir.

#### ***5.1.2.5. Evdeki Kardeş Sayısına Sonuçlar***

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve alt boyutlarının evdeki kardeş sayısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak, Ogurlu' nun (2012) orta okullarda yaptığı çalışmada çocuk sayısı fazla olan ailelerin çocuklarındaki liderlik becerilerini daha düşük bulunmuştur.

Ailedeki çocuk sayısının çocukların olumlu ya da olumsuz olarak yetişmesini sağlayan bir unsur olduğu görülmektedir. Ailedeki kardeş rekabeti bir eğitim ortamı sunmaktadır (Newman & Taylor, 1994). Kardeş sayısına bağlı olarak çocukların üzerindeki anne baba tutumları değişmektedir (Ersoy, 2013; Bülbül, 2014). Bu çalışmada gençlik liderlik özelliklerinin ve alt boyutlarının kardeş sayısına göre

farklılaşmamasının nedeni, ailelerin çocuk yetiştirme konusunda bilinçlenmeleri, ailedeki çocuk sayılarının giderek azalması, ailelerin çocuklara daha demokratik yaklaşımları ve onlara gösterilen ilginin ve desteğin çocuklara adil dağıtılmaya çalışılması olabilir.

#### **5.1.2.6. Doğum Sırasına Göre Sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve alt boyut puanlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Söz konusu bu bulgular önceki bulguları desteklememektedir. Çocuklardaki doğum sırası ve ay farkı liderlik gelişimini etkilemektedir (Murphy ve Johnson, 2011). Kişilerdeki örtük liderlik özellikleri anne babaya bağlanma çeşidine bağlı olarak gelişmektedir (Keller, 2003). Doğum sırası, aile büyüklüğü, aile ilgisi liderliğin yordanmasında önemlidir (Bass, 2008). Bununla birlikte alt boyutlardan problem çözme becerileri ile doğum sırası arasında bir farklılık olmadığına dair Düzakın'ın (2004) bulguları ile ve iletişim becerileri ile doğum sırası arasında bir farklılık olmadığına dair Saygıdeğer'in (2004) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Adler 'in bireysel psikoloji yaklaşımına göre ailedeki her çocuğun kendini konumlandığı yer, ailedeki bireyler arası iletişime, kardeşler arasındaki yaş farklarının fazla olmasına, fiziksel veya zihinsel sorunlara, kardeşlerin ölümüne, çocuk yetiştirmedeki tutumlara göre farklılık göstermektedir (Akt. Çakır ve Şen, 2012). Bu bulgulardan hareketle, bu araştırmaya katılanların ailedeki konumu, doğum sırasından ziyade, farklı psikolojik ve sosyal olgulardan etkilenmiş olabilir. Çocukların yetiştiği ortam ve kardeşlerin birbirlerine olan tutumlarının olumlu olması, anne babaların giderek daha eğitilmiş hale geldiklerinden çocuklarını anlamaya çalışmaları, ailerin çocuklara eşit imkanlar sunmaya çalışmaları, ailelerin çocuklara ilgisini eşit dağıtmaya çalışması, doğum sırasından kaynaklanan liderlik özellikleri farkının ortaya çıkmasını engellediği söylenebilir.

#### **5.1.2.7. Anne Baba Eğitim Düzeyine göre Sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve alt boyutlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular önceki bazı çalışmaları desteklerken bazılarını desteklememektedir. Bu bulguları destekleyen bulgulardan, Açık'ın (2013) çalışmasında da problem çözme alt boyutu ile anne baba eğitim düzeyi arasında bir farklılaşma bulunamamıştır. Aynı



şekilde Saygıdeğer'in (2004) çalışmasında da babanın eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin iletişim becerisi arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde Güçray'ın (2001) üniversite öğrencilerindeki çalışmasında da karar verme davranışları anne baba eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Ancak problem çözme ve karar verme boyutundaki bulgular daha önceki başka bazı bulguları ise desteklememektedir (Yiğit, 2005; Saygılı 2000). Bunun yanında baba eğitim düzeyine bağlı olarak iletişim becerisi olumlu yönde değişmektedir (Dalkılıç, 2006) ve anne eğitim düzeyi arttıkça çocuklar ile olumlu iletişim kurulabilmekte ve demokratik tutum artmaktadır (İnceoğlu ve diğ.akt, Dalkılıç, 2006) . Özellikle bu yaş döneminde bireyler sosyal içerikli kararlarını daha çok arkadaş ortamında almaktadırlar(Bednar ve Fisher, 2003).

Bu çalışmada anne baba eğitim düzeyine göre gençlik liderlik özelliklerinin ve alt boyutlarının farklılaşmamasının nedenleri, yaşam boyu öğrenme kavramı dolayısıyla, anne babaların sürekli olarak eğitimin içinde olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bunun sonucu olarak ta daha eğitilmiş hale gelen anne babaların, çocuklara yaklaşım ve ilgisinde buna bağlı olarak değişiyor olabilir.

#### ***5.1.2.8. Aile Gelir Düzeyine Göre Sonuçlar***

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinden iletişim kurabilmek , mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarının istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Buna göre ailenin gelir düzeyine göre iletişim kurabilmek alt boyutunda üst gelir grubunda ailesi olan öğrencilerde iletişim kurabilme düzeyleri, orta gelir grubunda olan ailelere göre daha yüksek bulunmaktadır. Bu bulgular önceki bazı bulguları desteklemektedir (Görür , 2001). Problem çözme alt boyutunda gelir düzeyine göre farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgular Yılmaz (2013) ve Çilingir (2006) daki çalışmalarındaki bulgular ile benzerlik gösterirken, Ağır (2007) ve İsrail'in (2003) bulguları ile örtüşmemektedir. İletişim kurabilme özelliği dar gelirli ailelerde düşük olabilmektedir. Ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerde aile içindeki çatışmaları artabilmektedir (Dalkılıç, 2006). Üst gelir grubunda bulunan ailelerin çocukları daha fazla kurs, kamp, eğitim gibi liderlik özelliklerini geliştirebilecekleri imkanlara sahip olabilmektedirler. Bu ailelerdeki ekonomiye bağlı sorunlar da daha az olmaktadır. Dolayısıyla ekonomik düzeyi iyi ailerin çocuklarının daha iyi sosyal ve bireysel

imkanlara sahip olması, liderlik özelliklerine daha fazla sahip olmayı kolaylaştırdığı ileri sürülebilir.

Ailenin gelir düzeyine göre mesuliyet ve sorumluluk alt boyutunda alt gelir gruplarında, üst gelir gruplarında bulunan ailelere göre mesuliyet ve sorumluluk duyguları daha yüksek bulunmaktadır. Ekonomik olarak iyi durumda olmayan aileler, ergenlerdeki bağımsız davranışları destekleme yerine, aileye bağlılığa daha fazla önem vermektedirler (Baumrind,1991; Kağıtçıbaşı, 1981'den akt. Dalkılıç, 2006, s. 109). Düşük gelir grubundaki ailelerdeki bu anlayış, bu ailelerdeki çocukların mesuliyet ve sorumluluk duygularını artırıyor olabilir. Üst gelir grubunda bulunan ailelerin çocukları belirli bir ekonomik özgürlüğe sahip oldukları için gelecek kaygılarının az olması, genelde yapılması gereken birçok şeyi başkalarından beklemeleri, bu ailelerdeki çocuklara daha az sorumluluk verilmesi, mesuliyet ve sorumluluk özelliklerinin daha düşük olmasına neden olduğu söylenebilir.

#### **5.1.2.9. Algılanan anne baba tutumuna göre sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri anne baba tutum düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Gençlik liderlik özellikleri toplam puanı anne baba tutumuna göre, çocuklarına güven verici davranan aileler ile aşırı istekleri olan ve her şeyi zorla yaptıranlar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocuklarında daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri alt boyutlarından, grup becerileri, mücadele isteği ve hedef koyma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluklarının, anne baba tutumu bakımından farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre grup becerileri, mücadele isteği ve hedef koyma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk özellikleri, çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocukları ile aşırı istekleri olanlar ve çocuklarına her şeyi zorla yaptıranlar arasında, çocuklarına güven verici davranan anne babaların çocuklarında daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmadaki bulguları başka bulgular desteklemektedir. Düzakın'a (2004) göre Anne ve babasını *demokratik* olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerisi anne ve babasını *otoriter* olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerisinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Otoriter, çocuğa saygı duymayan, kontrolü ön planda tutan, dediğini yaptırmaya çalışan ailelere sahip ergenlerin çocukları

sosyal olarak yetersiz ve iletişim becerileri eksik olmaktadır. Bu tip ailelerde yetişen çocuklar liderlik becerilerinden yoksun olarak yetişmektedirler (Baumrind, 1991; Murphy ve Johnson, 2011). Otoritatif anne babalar, güven veren, yönlendirici aileler cezalandırma yerine desteklemeyi tercih ederler ve çocuklarının sosyal sorumlu olmalarını, kendini düzenleyebilen ve işbirliğine açık bireyler yetiştirirler. Bu aileler çocuğun bireyselliğini önemser ancak aynı zamanda hareketleri sınırlar ve kontrol ederler. Bu tip ailelerin çocukları daha çok liderlik eğilimi göstermektedirler (Baumrind, 1991; Murphy, 2011 ve Popper, 2011'den akt. Murphy ve Johnson, 2011 ). İyi anne babalar çocuklarında yeterlilik duygusunu geliştirir (George ve Solomon, 1989). Otoritatif aile tarzı çocuklarında duygusal özerklik, bir işte ustalaşma ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur ( Kudo, Longhofer ve Floersch, 2012). Tutarlı, açık ve destekleyici aileler olumlu benlik kavramının gelişmesini sağlar ve ailede değerli bir üye haline gelen birey, demokratik ortamda dönüşümsel liderlik yönü gelişir (Guerin vd., 2011). Çocukların farklı inançlar kazanmasında aile faktörü oldukça önemli bir yere sahiptir. Başkalarına yardım ve başkalarını kendisine tercih etme gibi özellikler ailede kazanılmaktadır (Kruger, Hicks ve McGue, 2001). Bu araştırmada iletişim becerilerinde ailenin tutumuna göre bir farklılık olmadığı bulunmasına rağmen, Alkaya'nın (2004) araştırmasında demokratik anne babaların çocuklarının iletişim becerileri yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle, anne baba tutumuna göre gençlerin de alınan kararlara dahi edilmesil, onlara değer verilmesi, cezalandırma yerine beraber sorunlara çözüm bulunması, gençlere görüşlerinin sorulması, aile içinde de birtakım mesuliyetlerin verilmesi, onları zorlama yerine güven verici davranılmasının, birey olarak kabul edilmelerinin, gençlerdeki liderlik özelliklerini geliştirdiği söylenebilir.

#### ***5.1.2.10. Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre Sonuçlar***

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri aylık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre gençlik liderlik özellikleri toplam puanı ayda en az iki kitap ve üzerinde okuyanlarda, bir kitap okuyanlar ve hiç okumayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri alt boyutlarından, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri,

mesuliyet ve sorumluluk özelliklerinin öğrencilerin ayda okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bir ay boyunca okunan kitap sayısına bağlı olarak, ayda en az bir kitap ve üstünde okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar ve iki ve üçten fazla kitap okuyanlar ile bir tane okuyanlar ya da hiç okumayanlar arasında, daha fazla kitap okuyanların, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk özellikleri daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Durmuş'un (2011) kamu okulları ve özel okulların ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yaptığı çalışmada yılda 20'den fazla kitap okuyan öğrencilerin liderlik davranışlarının daha az kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Farklı öğrenci grupları üzerinde yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmenin kitap okuma sayısına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür (Görücü, 2004; Yılmaz, 2010; Chen ve Lin, 2003). Kitap okuyan bireylerde eleştirel düşüncenin geliştiğini söylemek mümkündür. Eleştirel düşünen bir birey analitik, açık fikirli, meraklı ve entelektüel bir anlayışa erişmiş olmaktadır (Facione vd. akt., Yılmaz, 2010). İletişim kurabilme için anlama ve anlatma becerileri önemlidir. Kişilerde anlama alanını, okuma ve dinleme becerileri oluşturmakta ve düşünce eylemini sürekli geliştirmektedir (Yalınkılıç, 2007). Bamberger'in (1990) okuma alışkanlığı öğrenmeyi sağlarken, dil ve kişiliği birlikte geliştiren ve sorgulayarak bakmayı sağlayan bir düşünme pratiği sağladığını belirtir (Akt., Yılmaz, 2010).

Bu bulgulardan hareketle, kitap okuma ile farklı bakış açıları kazanıp düşünce deneyiminin geliştiği, kişilerin olaylara daha sorgulayarak baktıkları, kendilerini daha sorumlu hissettikleri, problemlere farklı yaklaştıkları, karar verme becerilerinin şekillendiği, eleştirel düşünme özelliği kazandıkları, bu nedenlerden dolayı liderlik özelliklerinin geliştiği ileri sürülebilir.

#### **5.1.2.11. Akademik Başarıya Göre Sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin öğrencilerin bir önceki yıldaki bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri not ortalamasına göre 81 ve üstünde olan öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu Kabakçı'nın (2013) çalışmasında liderliğin akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığına dair bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinden mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri ve karar verme becerilerinin öğrencilerin bir önceki yıldaki bulunduğu sınıftaki yıl sonu akademik başarı puanı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri ve karar verme becerileri, not ortalaması 81 ve üstünde olanlar ile 80 ve altında olanlar arasında, 81 ve üstünde olanların daha yüksek bulunmuştur. Not ortalaması yüksek olanların mücadele isteği, grup becerileri ve karar verme becerileri özelliklerinin, not ortalaması düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İletişim becerileri, problem çözme, mesuliyet ve sorumluluk, güven duyma ve güvenilir olma boyutunda akademik başarıya göre herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Durlak ve Weissberg'a (2007) göre okul sonrası farklı programlara katılıp problem çözme, çatışma çözme, liderlik, sorumlu karar verme gibi kişisel ve sosyal becerilere dair gelişimini sağlayan bireylerin okul başarılarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Gençlik gelişim programlarının, bu programlara katılanlardaki liderlik ile ilgili birçok özelliği geliştirdiği görülmüştür. Bu programlarda gelişimini sağlayan bireylerin okullardaki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (NCYD, 2011). Bazı araştırmacılar ise akademik başarı ile bazı kişilik özellikleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır (Poropat, 2009; Laidra, vd., 2007). Kişiliğin yanında zekanın da akademik başarıda etkili olduğu tartışılmaktadır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2005' den akt., Laidra, vd., 2007).

Bu bulgulara göre, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerde liderlik özelliklerinin, akademik başarıları düşük olanlara göre yüksek çıkmasının nedenleri, akademik başarıları yüksek öğrencilerin daha mücadeleci olmaları, hedeflerine daha çok bağlı olmaları, akademik başarının verdiği yüksek özgüven olduğu ileri sürülebilir.

#### **5.1.2.12. Ders İçi Etkinliklere Katılıma Göre Sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ders içi etkinliklere katılım düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Gençlik liderlik özellikleri ders içi etkinliklere katılıma düzeyine göre, ders içi etkinliklere daha çok katılanlarda, ders içi etkinliklere daha az katılanlara göre, daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin ders içi etkinliklere katılım düzeyine göre, mücadele isteği ve hedef koyma, karar verme becerileri, problem

çözme becerileri , mesuliyet ve sorumluluk, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri boyutlarının istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre mücadele isteği ve hedef koyma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri , mesuliyet ve sorumluluk, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, ders içi etkinliklere daha çok katılanlarda, ders içi etkinliklere daha az katılanlara veya hiç katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Ders içi etkinliklerin içerisinde öğrencilere verilecek farklı görev ve sorumluluklarla liderlik bilgisi ve becerileri kazandırılabilir. Derslerin içine yerleştirilen liderlik beceri müfredatı gelecekte liderler yetişmesini sağlayacaktır. Liderlik becerilerini geliştiren özel programlar yerine, okullarda sınıf içinde her öğrencinin ulaşabileceği programlara ağırlık verilmelidir (Karnes ve Stephens, 1999; Bisland 2004). Problem çözme, planlama ve kritik düşünme alanlarında da farklı sosyal projeler ile öğrenciler liderlik becerileri ile yetiştirilebilir (Karnes ve Bean, 1990). Ders içerisinde farklı aktiviteler kullanılarak öğrencilerde, proje planlama, yansıtma, problem çözme, takım oluşturma, karar verme, hedef koyma, zaman yönetimi, proje yönetimi, çatışma çözme, farklılıklara saygı, kendine güven becerileri geliştirilebilir (Hay ve Dempster , 2004). Ders içindeki etkinlikler öğrencilere farklı görevler verilerek liderlik becerilerinin geliştirilebileceği görülmektedir. Liderlik becerilerinin gelişimi için yapılacak çalışmalarda, gençlik dönemlerinde liderlik yapma fırsatları üzerinde durulmalıdır (MacNeill, 2006; Kahn, Hewes ve Ali, 2009). Bu yüzden deneyimsel öğrenme gençlikte liderlik becerilerini kazandırmaya odaklanmaktadır (Redmond ve Dolan, 2014, s. 2). Sınıf içersinde kullanılacak öğrencilerde liderliği geliştirilebilecek tekniklerin tecübeye dayalı öğrenmeye önem vermesi gerektiği görülmektedir.

Ders içi etkinliklere katılım öğrencilerde birçok beceriyi geliştirebilmektedir. Öğrencilerin ders içi etkinlik kapsamında sunum yapma, pano hazırlama, münazara hazırlığı gibi çalışmalar öğrencilerde mücadele etme, karar verme, iletişim kurma, problem çözme gibi özelliklere olumlu yönde katkıda bulunabilmektedir. Bu bulgulardan hareketle ders içi etkinliklere katılım, öğrencilerde liderlik özelliklerinin farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir.

### ***5.1.2.13. Kulüp Etkinliklerine Katılma Göre Sonuçlar***

Bu bölümde okul ya da okul dışında, kulüp etkinliklerine (halk oyunu, koro, tiyatro, eğitsel kol vb.) katılım sıklıklarına göre, herhangi bir ders dışı etkinliğe katılım,

bir kulüp faaliyeti ya da toplum hizmetlerine katılım düzeyine göre ortak sonuçlar açısından değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri, öğrencilerin okul ya da okul dışında, kulüp etkinliklerine (halk oyunu, koro, tiyatro, eğitsel kol vb.) katılım sıklıklarına göre, herhangi bir ders dışı etkinliğe katılım, bir kulüp faaliyeti katılım düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre bu çalışmalara katılanların gençlik liderlik özellikleri toplam puanı daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinden mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ile mesuliyet ve sorumluluk özellikleri bu tip etkinliklere katılım düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek, güven duyma ve güvenilir olma, grup becerileri, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ile mesuliyet ve sorumluluk özellikleri kulüp etkinliklerine daha fazla katılanlarda, daha az katılanlar ve hiç katılmayanlar göre daha yüksek bulunmuştur.

Ders dışı aktiviteler kişiler arası beceriler ve olumlu sosyal normlar edinilmesini kolaylaştırır ve aynı zamanda bu tip faaliyetlere katılım yolu ile sosyal ağlar kurulur (Mahoney, Larson ve Eccles'den akt., Eccles, Barber, Stone ve Hunt, 2003). Ders dışı ve okul sonrası yapılan organizasyonlarda alınan görevlerden dolayı, bu organizasyonlar liderlik becerilerinde ve sorumluluk gelişimine katkıda bulunmaktadır (Eccles ve Templeton, 2002). Ergenlik dönemindeki bireyler farklı ders dışı aktivitelere katılarak becerilerini geliştirebilmektedirler (Mahoney ve Stattin, 2000). Okul içindeki farklı etkinliklere katılanlarda problemlili davranışlara daha az rastlanmaktadır (Zill, Nord ve Loomis, 1995). Ogurlu' nun (2012) araştırmasında ders dışı etkinliklere katılanların liderlik becerileri katılanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Darling , Caldwell ve Smith'e (2005) göre öz-disiplin, motivasyon, rekabet ve özsaygıyı ders dışı aktiviteler etkilemektedir.

Ders dışı farklı etkinliklere katılm kişiler arası sosyal becerileri geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (Rubin, Bommer ve Baldwin, 2002). Kousez ve Posner'e göre sınıf dışındaki farklı aktivitelere katılım liderlikte somut gelişmelere neden olur ve teorik bilgileri uygulama imkanı ortaya çıkmaktadır (Akt., Foreman ve Retallick, 2012).

Bu bulgulardan hareketle, gençlik liderlik özellikleri ve alt boyutlarının okul ya da okul dışında, kulüp etkinliklerine (halk oyunu, koro, tiyatro, eğitsel kol vb.) katılım

sıklıklarına göre, herhangi bir ders dışı etkinliğe katılım, bir kulüp faaliyeti ya da, öğrencilerdeki farklı liderlik özellikleri kazanmalarına neden olduğu söylenebilir.

#### **5.1.2.14. Toplum Hizmetlerine Katılıma Göre Sonuçlar**

Toplum hizmetlerine katılım düzeyi yüksek olanların, gençlik liderlik özellikleri ve alt boyutlarının toplum hizmetlerine katılım düzeyi daha düşük olanlara göre, toplum hizmetlerine katılım düzeyi yüksek olanlarda daha fazla bulunmuştur. Bu bulguları destekleyen başka bulgular bulunmaktadır (Sutton ve Terrell, 1997; Kuh, Hu ve Vesper, 2000; Eccles ve Templeton, 2002). Ders dışı farklı okul aktiviteleri genel liderlik becerilerine (Sutton ve Terrell, 1997; Kuh, Hu ve Vesper, 2000) karar verme becerileri ve bir grupta sorumluluk alma becerilerine katkıda bulunur. Okul içindeki farklı faaliyetlere katılım sosyal ve duygusal değişimlere neden olmaktadır (Montelongo, 2002). Ders dışı etkinliklere katılan üniversite öğrencilerde haftada 2 saatten fazla bu organizasyonlara katılanların liderlik beceri puanları yüksek bulunmuştur (Foreman ve Retallick, 2012). Farklı birtakım ders dışındaki aktivitelere katılım bir gruba ait olma ve katkıda bulunmak, fayda sağlamak noktasında öğrencilere ciddi katkılar yapmakta ve yetişkinlikteki liderlik ile ilgili yüksek bir ilişki sağlamaktadır (Karnes ve Bean, 1996). Vickers (1994) lise öğrencilerinde yaptığı çalışmada liderlik becerilerin % 25'i ders içi ve dışı etkinlikler ile açıklanmıştır. Bu bulgulardan hareketle toplum hizmeti çalışmalarının gençlerdeki farklı birtakım liderlik özelliklerini yeni tecrübeler kazanma yoluyla geliştirdiği, sorunlara çözüm bulma, karar verme becerilerini farklı kararları uygulama yoluyla geliştirdiği, grupta bir iş yapma ve sonuçlandırmayı geliştirdiği söylenebilir.

#### **5.1.2.15. Takım Sporlarına Katılıma Göre Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulda ya da okul dışında herhangi birtakım sporuna *katılma ya da katılmama* durumuna göre gençlik liderlik özelliklerinin istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre takım sporlarına devamlı katılanların gençlik liderlik özellikleri, hiçbir takım sporuna katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin okulda ya da okul dışında herhangi birtakım sporuna katılma ya da katılmama durumuna göre gençlik liderlik özellikleri, iletişim becerileri ve mücadele isteği ve hedef koyma özelliklerinin istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. İletişim becerileri, mücadele isteği ve hedef koyma özellikleri, takım sporlarına devamlı katılanlar ile hiçbir takım sporuna katılmayanlara göre daha



yüksek bulunmuştur. Sportif faaliyetlere katılım liderlik özelliklerine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır.

Gençlerin sportif ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalarda ise spor takımlarından bulunanlar ve sportif faaliyetlere katılımın, liderlik özelliklerine olumlu yönde katkısı olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmadaki bulgular başka bulgular ile benzerlik göstermektedir (Rickabaugh, 2009; Merlan, 2013; Quintana, 2012; Beesley, 2011; Holder, 2010; Belnap, 2009). Larson, Hansen, and Moneta'ya (2006) göre sportif aktivitelere katılan çocuklarda inisiyatif alma, duygusal düzenleme ve grup çalışma becerileri, diğer aktivitelere katılıma göre daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlarda elde edilen bulguları, spor yapanlar ile yapmayanlar arasında sosyal becerilerin gelişimi, hedefe ulaşma, problem çözme gibi alanlarda spor yapanların lehine farklılıklar bulunan başka çalışmalar da desteklemektedir (Barber, Eccles, ve Stone, 2001; Eccles, Barber, Stone ve Hunt, 2003). Dobosz ve Beaty'nin (1999) lisede sporcu olanlar ile olmayanları karşılaştırdığı çalışmada, sporcu olanların liderlik becerilerini daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle, takım sporlarına katılmanın, grup becerilerini, mesuliyet özelliklerini, sosyal becerileri geliştirdiği ve bir spor ile uğraşmanın liderlik özelliklerinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

#### **5.1.2.16. Başkanlık, Yöneticilik veya Kaptanlık Yapma Sürelerine göre sonuçlar**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri öğrencilerin herhangi bir takım da, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma sürelerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Herhangi bir takım da kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapanlar ile 2 yıl ya da daha fazla başkanlık yapanlar ve 2 yıl ve daha az başkanlık yapanlar arasında, daha uzun süre başkanlık ya da kaptanlık yapanlar ile daha az yapanlar arasında, uzun süre başkanlık yapanlarda gençlik liderlik özellikleri daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, Semiz'in (2011) yaptığı çalışmada da süre bakımından daha fazla spor yapanlar liderlik puanları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Ortaöğretim öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinden, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek ve grup becerilerinin herhangi birtakım da, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma süresine göre istatistiksel

olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilmek ve grup becerilerinin herhangi bir takım da, kulüpte ya da organizasyonda başkanlık yapma süresine bağlı olarak, başkanlık süresi uzun olanlar ile kısa olanlar arasında, uzun süre başkanlık yapanlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk, güven duyma ve güvenilir olma alt boyutlarında farklılaşma bulunmamıştır. Bu boyutlarda farklılaşma olmamasının nedeni genelde yönetici ya da başkan pozisyonunda olan kişilerin, hiyerarşik bir yapı içinde hareket ediyor olmaları olabilir. Bu hiyerarşik yapı içinde, karar verme, problem çözme ve mesuliyet ve sorumluluk özellikleri tam gelişmemiş olabilir.

Grup lideri olarak belirlenen kişilerin, acil bir müdahalede gruptaki kişilere göre daha fazla sorumluluk aldıkları görülmüştür (Baumeister, Chesner ve Senders, Tice, 1988). Bir takım da kaptan olarak belirlenen kişilerin daha fazla rol model olup daha fazla sorumluluk aldıkları görülmüştür (Day, Sin ve Chen, 2004). Cooper, Healy ve Simpson'un (1994) yaptığı çalışmada öğrenci organizasyonlarında, öğrencilere liderlik yapılabilecek pozisyonlar sunmak, bu görevi yapanlarda liderlik becerilerinin daha fazla gelişmesini sağlamaktadır. Romano'nın (1996) liderlik pozisyonundaki kız öğrencilerle yaptığı çalışmada, bu pozisyonda buldukları müddetçe konuşma becerileri, kişiler arası iletişim becerileri, çatışma çözme, kendine güven gibi özelliklerinde değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Dobosz ve Beaty'nın (1999) çalışmasında lise spor takımında takım kaptanlığı gibi bir pozisyonda bulunanların daha fazla liderlik özelliği gösterdiği görülmüştür.

Bir grup içinde başkanlık görevi verilen kişiler daha sorumlu davranmakta ve birçok görevi yapmaya çalışmaktadırlar. İnsanları geliştirmenin yollarından biride onlara sorumluluk vermek olabilir. Çünkü verilen pozisyona bağlı sorumluluklar iletişim becerilerini olumlu etkiliyor olabilir. Bununla birlikte belirli hedefleri başarmak için bu kişiler mücadele ederken, grup becerileri ve dolayısıyla liderlik özelliklerini kazandıkların düşünülebilir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin herhangi birtakım da, ya da organizasyonda belirli sürelerle başkanlık ya da yöneticilik yapmaları bu kişilerdeki liderlik özelliklerinin gelişmesini olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde yapılan analizler ve sonuçlarına bağlı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır:

- Gençleri gelecekte lider olarak hazırlayabilmek için kendini yönetebilen, gelecek algısına sahip, mefkuresi olan, ruh olgunluğunun peşinden koşan, dünyayı tanıyan ve algılayan, kendine inanan, mesuliyet duygusuna sahip, düşüncesini harekete taşıyabilen, mücadeleyi göze alan bireyler olarak yetiştirmek için, Millî bir gençlik bakış açısı ile liderlik teorilerinin sentezi yapılarak, Millî bir gençlik liderlik modeli ortaya konabilir.
- Gençlik liderlik özelliklerinin gelişiminde öğrencilerin kendilerini tanımaları ve potansiyellerini ortaya koymaları önemlidir. Sınav odaklı bir eğitim anlayışı yüzünden daha rekabetçi, kendini tanıyamayan, ruh zenginliğine ulaşamayan, kendini merkeze alan bireyler yetişebilmektedir. Bu yüzden okullarda öğrencilerin kendini tanımasını ve potansiyellerinin gelişimini sağlayacak, sanat, müzik, edebiyat gibi derslere daha ağırlık verilebilir. Ortaöğretimde ders programları çok yüküldür ve öğrencilerin bir yıl içerisinde öğrenmesi gereken çok fazla konu vardır. Öğrenciler meslek, yetenek ve ilgi alanları belli olmadan liseyi bitirebilmektedir. Bu bakımdan ortaöğretim müfredatı yeniden elden geçirilerek, öğrencinin kendi ilgi duyduğu alanları ve liderlik potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde programlar yeniden yapılandırılıp, ders çeşitleri azaltılabilir. Ortaöğretimin ilk sınıfları ve ilköğretimin son sınıflarında öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlayacak bilimsel çalışmalar yapılabilir.
- Okul türlerine göre öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin farklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına sadece sınav puanlarına göre öğrenci yerleştirilmesi yerine, sınav puanlarının yanında yetenek, ilgi ve becerilerinde göz önüne alındığı bir puanlama sistemiyle yerleştirilmesi önerilebilir. Bunun yanında Türkiye genelindeki okullarda öğrencilerin bir liderlik haritası çıkartılıp, okul türlerine göre liderlik özelliklerinin gelişimine yönelik farklı liderlik gelişim programları düzenlenebilir. Fen lisesi ya da benzer okullardaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin tam olarak gelişmediği görülmektedir. Bu okullarda uygulanan müfredat programları, öğrencilerde liderlik gelişiminde önemli bir engel olarak görülebilir. Bu bakımdan okullar, öğrencilerini kendi milli kimliklerini yeniden inşa edecek, ilim, sanat ve

teknikten güç alarak kendini yenileyecek lider gençler yetiştirecek, sentez okul modellerinin üretilmesi önerilebilir.

- Kulüp çalışmalarının öğrencilerdeki liderlik gelişimi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak okullardaki kulüp çalışmaları genelde resmi bir takım uygulamaları yerine getirmek amaçlı olup o kulüp ile ilgili gerekli yeterliliğe sahip olmayan öğretmenler tarafından yapılmakta ve çoğu zaman öğrencilerin yeteneklerine ve ilgilerine cevap verememektedir. Dolayısıyla kulüp çalışmalarına ayrılan süreler, öğretmenlerin yeterliliği gibi konular yeniden gözden geçirilip yapılandırılabilir. Okullarda sosyal, kültürel ya da sportif faaliyetlere ait kulüp çalışmalarını ders saatleri içinde yapmak yerine, hafta içinde ayrı bir *kulüp günü* ya da hafta sonlarında bu programlar yürütülebilir. Okullarda sosyal, kültürel ya da sportif faaliyetlerine dair kulüp çalışmalarını yönlendirecek şekilde birimler kurulabilir. Aynı zamanda kulüp çalışmaları için üniversitelerde ayrı bölümler açılabilir ya da eğitim fakültelerinde öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmen adaylarının kendilerini kulüp çalışmaları ya da sosyal, kültürel ya da sportif alanlarda farklı beceriler ile yetiştirmeleri sağlanabilir. Her öğretmen adayı öğretmenliğe başladığında en az bir sanatsal, kültürel ya da sportif faaliyeti yürütebilecek şekilde yetiştirilmesi için eğitim fakültelerine ek programlar koyulabilir.
- Okullarda liderlik gelişiminin takibi için gençlik liderlik takip karneleri oluşturulabilir. Bu karneler öğrencilerde liderlik özelliklerini kapsayacak şekilde, ahlakî, akademik, kültürel, toplumsal ve sportif gelişim alanlarından oluşabilir. Aynı zamanda Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığının oluşturacağı bir veri tabanına bu kayıtlar girilerek, öğrencilerin liderlik gelişim özellikleri gittiği bir üst kurumdaki ilgililer tarafından da görülebilir. Bu şekilde öğrencilerin liderlik özellikleri gelişimi daha kolay takip edilebilir. Okullarda ek bir liderlik eğitim programı yerine ders planlarının içinde liderlik özelliklerinin gelişimini sağlayacak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilebilir. Ders planlarının içine liderlik gelişimini sağlayacak şekilde planların nasıl olması gerektiğini gösteren öğretmen kılavuz kitapları hazırlanabilir.
- Gençliğin liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik anaokulundan üniversiteye kadar, yaş, gelişim özellikleri ve liderlik ihtiyaçları göz önüne alınarak, bütüncül bir bakış açısıyla, iletişim becerileri gibi düzeyi düşük alanlarda ve diğer boyutlarda liderlik beceri, tutum ve davranış kazandıracak şekilde liderlik eğitim modülleri hazırlanabilir.

- Milli Eğitim sistemindeki ölçme değerlendirme yöntemi detaylı olarak yeniden gözden geçirilebilir. Okullarda her dersten yazılı sınav yaparak not vermek yerine, uygun derslerde sunum, kitap okuyup değerlendirme, proje çalışmaları, kulüp faaliyetlerine katılım ve araştırma ödevlerinden not değerlendirmesi yapılabilir.
- Okullarda liderlik gelişimi için toplum hizmetleri birimleri kurulabilir. Her sınıftan yılda bir tane sosyal sorumluluk projesi üretmesi ve uygulaması istenebilir. Bu çalışmalara öğrencilerin aktif olarak katılmaları sağlanabilir. Okullarda toplum hizmetlerine destek verebilecek velilerden ve STK' lardan oluşan bir destek platformu oluşturulabilir. Her öğrencinin yılda en az bir tane toplum hizmeti çalışmasına katılması zorunlu hale getirilebilir.
- Algılanan anne baba tutumunun gençlik liderlik özelliklerinin gelişiminde önemli farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Bu konuya bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşılarak devletteki ilgili bakanlıklar tarafından ana baba okulları düzenlenebilir.
- Okullardaki en büyük eksikliklerin başında öğrencilerin liderlik gelişimi ile ilgili yeterince yönlendirme olmaması gelmektedir. Eğitim fakültesinde okuyanlara ya da eğitim fakültesi mezunlarına *gençlik liderlik eğitimleri* verilebilir. Bu kurslardan verilen sertifikalarla bu eğitimi alanlar, okullarda rehberlik servisi ve diğer öğretmenler ile işbirliği yaparak, öğrencilerdeki liderlik özelliklerinin gelişimi ile ilgili çalışmalar yapabilirler.
- Gençliğin liderlik özelliklerini farklı açılardan ölçen ölçme araçları ve nitel veri toplama modelleri üzerinde detaylı çalışmalara yapılabilir.
- Gençliğin liderlik özelliklerini etkileyen sosyoekonomik değişkenler yapısal eşitlik modeli ile araştırılabilir. Bunun yanında okullarda yapılan farklı faaliyetlerin gençlik liderliği üzerindeki etkilerine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- ACUI [Association of College Unions International]. (2005, March). *Task Force on the Development of Core Competencies in the College Union and Student Activities Profession*. Retrieved August 20, 2014 from [http://www.acui.org/uploadedFiles/About\\_ACUI/taskforce\\_report\\_corecomp.pdf](http://www.acui.org/uploadedFiles/About_ACUI/taskforce_report_corecomp.pdf)
- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Adair, J. (2003). *The Concise Adair on leadership*. London: Thorogood.
- Adair, J. (2009). *Bir lider nasıl yetişir?* İstanbul: Babıâli Kültür.
- Adair, J. (2010). *Decision making and problem solving strategies*. London Philadelphia, New Delhi : KoganPage.
- Adair, J.(2011). *The John Adair lexicon of leadership : The definitive guide to leadership skills and knowledge*. London : Kogan Page Limited
- Addison, L. (1985). *Leadership skills among the gifted and talented*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED262511)
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaş, A.(2012). Lise öğrencilerinin insanların çoğunluğuna güvenmeme nedenleri: Değerler eğitimi bağlamında bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 591-608
- Akdemir, T. (2007). *Kara harp okulunda okuyan ve olimpik spor takımlarında yer alan 4. sınıf öğrencileriyle, yer almayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akiş, Y. T. (2004). *Türkiye'nin gerçek liderlik haritası*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıklarının üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 2(1), 3-28
- Aksoy, A., & Ögel, K. (2007). Tutuklu ve hükümlü ergenlerde madde kullanımı. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 11-17.
- Alkan, Y.(2009).*Öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alkaya, Y. (2004). *Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aluja, A., del Barrio, V., & García, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialisation behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 903-912.
- Alver, B. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 185-205.
- Amiriazadeh, M. M. (2012). Hexagon theory-student leadership development. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 31
- Anderson, P., & Baumberg, B.(2006). *Avrupada alkol kullanımı halk sağlığı bakış açısıyla. Avrupa Komisyonu için Rapor*. Alkol Araştırmaları Enstitüsü, İngiltere . Retrieved August 20, 2014 from [http://ec.europa.eu/health-eu/doc/alcoholineu\\_sum\\_tr\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health-eu/doc/alcoholineu_sum_tr_en.pdf)
- Anyon, Y., Brink, K., Crawford, M., Fernández, M., Hofstedt, M., Osberg, J., & Strobel, K.(2007). *A Handbook for Program Staff, Teachers, and Community Leaders*( 2nd ed.). Retrieved August 20, 2014 from [http://jgc.stanford.edu/our\\_work/yell/YELL.0712.Intro.final.pdf](http://jgc.stanford.edu/our_work/yell/YELL.0712.Intro.final.pdf)

- Appelbaum, S. H., Audet, L., & Miller, J. C. (2003). Gender and leadership? leadership and gender? A journey through the landscape of theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 43-51.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255-1261, Abstract from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/019188699090152H>
- Arslan, A.(2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Arslan, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme tercihleri: Çankırı Karatekin Üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 193-208.
- Aslan, N., & Cansever, B.A. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 23-35
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin Liderliği* (Yayımlanmamışyüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avolio, B. J.,& Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership, cases on transactional and transformational leadership*. NJ: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınlar
- Ayman, R., & Korabik, K. (2010). Leadership: Why gender and culture matter. *The American Psychologist*, 65(3), 157-170.
- Ayverdi, S. (1969). *Gençlik mes'eleleri ve mes'ulleri*. Konya:Yeni Kitap Basımevi
- Aypay, A. (2011). İlköğretim 11. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2),511-527.
- Babacan, H. (2008). *Demeter kırsal alan liderlik programı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.



- Bade, A. M. (2010). *Impact of leadership program on personality characteristics of at risk youth* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3404431)
- Balcı, A. (1993). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Baran, A.G., Olgun, C.K. & Erbuğ, E. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de genç işsizliğinin istatistiksel göstergelerle analizi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 2
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the “Jock,” the “Brain,” and the “Princess”? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429- 455.
- Barnard, C.I. (1948). *Organization and management: selected papers*. MA: Harvard University Press.
- Bass , B. M. (1981). *Stogdill’s handbook of leadership*. NY:The Free Press.
- Bass, B. M. (1960). *Leadership, psychology and organizational behavior*. NY: Harper and Row.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press .
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1991). *Bass and Stogdill’s handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.

- Bass, B.M., & Riggio, E.R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Başoğlu , U.D. (2006). *Askeri liselerde eğitim-öğretim gören takım sporu yapan, bireysel spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin liderlik özellikleri*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul .
- Baumeister, R. F., Chesner, S. P., Senders, P. S., & Tice, D. M. (1988). Who's in charge here? Group leaders do lend help in emergencies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(1), 17-22. Retrieved abstract from <http://psp.sagepub.com/content/14/1/17.abstract>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bayraklı, B. (1983). *Farabi 'de devlet felsefesi*. İstanbul:Şafak Ambalaj Sanayii.
- Bednar, E.D. ve Fisher, T.D. (2003). Peer referencing in adolescent decision making as as function of perceived parenting style. *Adolescence*, 38 (152): 607-621.
- Beesley, T. (2011). *Exploring youths' development in schoolsport contexts* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. ( UMI No: MR80460)
- Bektaş, F. & Turan, S. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (s. 293-336). Ankara: Pegem Akademi.
- Belnap, R. D. (2009). *Effects of a youth sport camp on individual character and fun of 11- to 14-year-old youth sport participants* ( Doctoral dissertation ). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. ( UMI No: 3347807)
- Ben-Ner, A., & Halldorsson, F. (2010). Trusting and trustworthiness: What are they, how to measure them, and what affects them. *Journal of Economic Psychology*, 31(1), 64-79.
- Bennis, W. & Nanus. B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. NY: Harper & Row.

- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. NY: Perseus books group.
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4, 259–260.
- Berkebile, B. L. (2011). *Training techniques used to prepare national FFA officer candidates for the national FFA officer selection process* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 1520793 )
- Bilge Kağan Yazıtı. (2014, Ağustos). <http://www.dilimiz.com/dil/bilgekaganyaziti> adresinden 20 Ağustos 2014 tarihinde indirildi.
- Bîngöl, G. & Demir, A. (2011). Amasya Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26 (4), 152-159.
- Biröl, Z.H.(2005). *Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin mükemmelliyetçilik, benlik saygısı, liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1964). *The Managerial grid*. Teksas:Gulf Publishing Company.
- BLS [Bureau of labour statistics U.S. department of labour].(2014). American time use survey. Retrieved July 18, 2014 <http://www.bls.gov/news.release/pdf/atus.pdf>
- Borgotta, E., Rouch, A., & Bales, R. (1954). Some findings relevant to the great man theory of leadership. *American Sociology Review*, 19, 755-759.
- Bowden A. O. (1927). A study on the personality of student leadership in the United States. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 21, 149-160.
- Brick, T. A. (1998). *A national survey of FFA member's self-perceived leadership skills* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. ( UMI No: 9915210)

- Brown, B.B., Larson, R.W. & Saraswathi, T.S. (2002). *The World's Youth*. UK:Cambridge University Press.
- Burnett, T. A. (2005). *The characteristics of high school student leaders attending Hugh O'brian youth leadership seminars as perceived by themselves* (Order No. 3213226). ProQuest Dissertations & Theses Global.) (305347880).
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Bursalioğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bülbül, A.(2014). *Ergenlerin algılanan anne baba tutumları ile yakın ilişkilerindeki psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Camerer, C. F., & Ho, T. (1999). Experience-weighted attraction in games. *Econometrica*, 64, 827–874
- Cansoy, R., Dincel, S. & Türkoğlu , M.E. (2013, Kasım). Öğrencilerin liderlik algıları: Türk kültürüne uyarılama alışması, 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi bildiri kitabı*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Carlyle, T. (1916, original work published 1841). *Heroes and hero worship*, Boston: Adams (1907)
- Carpenter, B. O. (1996). *A study of leadership characteristics and skills of gifted and talented secondary students* (Order No. 9633106)(ProQuest Dissertations & Theses Global. (304282824)
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L., & Caza, B. B. (2010). Psychological capital and authentic leadership. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53-70.
- Chan, D. W. (2000). Assessing leadership among chinese secondary students in hong kong: The use of the roets rating scale for leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 115-122.

- Chaudhuri, A., & Gangadharan, L. (2007). An experimental analysis of trust and trustworthiness. *Southern Economic Journal*, 73(4), 959-985.
- Chen, F.C. ve Lin, M.C. (2003). Effect of anursing literature reading course promoting critical thinking in two-year nursing program students. *Journal of Nursing Research*, 11 (2), 137-147.
- CMU[Central Michigan University]. (2004). *Leadership competency model*. Retrieved 10 October 2014 from [http://www.chsbs.cmich.edu/leader\\_model/CompModel/EDUMAIN.htm](http://www.chsbs.cmich.edu/leader_model/CompModel/EDUMAIN.htm)
- Conner, J. O., & Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 275-297.
- Cooley, C.H. (1922). *Human nature and the social order*. NY: Scribners.
- Cooper, D. L., Healy, M. A., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student Development*, 35(2), 98-102.
- Council for the Advancement of Standards (2009). CAS learning and development outcomes. In Council for the Advancement of Higher Education (Ed.), *CAS professional standards for higher education* (7th Ed.). Washington, DC: Author Retrieved August 10, 2014 from <http://www.cas.edu/learningoutcomes>
- Covey, S.R. (1992). *Principle-centered leadership* (1th ed.). NY: Fireside.
- Çakır, K. & Şen, E. (2012). Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 57-69.
- Çar, B.(2013). *Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Çelebi, M. (2002). *Doğa Eğitimi Etkinliklerinin, Liderlik Becerilerinin Ortaya Çıkarılmasındaki Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çelik, C., & 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.
- Çeşit, C. (2011). *Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çetinkale, E. (2006). *11. sınıf öğrencilerinin denetim odakları, problem çözme becerileri ve algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve akademik alan değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities, keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana- baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege üniversitesi, İzmir.
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.
- Day, D. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Day, D. V., Sin, H., & Chen, T. T. (2004). Assessing the burdens of leadership: Effects of formal leadership roles on individual performance over time. *Personnel Psychology*, 57(3), 573-605

- Dehabadi, A., & Huseynizade, A. (2013). *İslami açıdan gençlik psikolojisi* (H. Bedel, Çev.). İstanbul: El-Mustafa Yayınları.
- Dempster, N. & Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(31), 276-285.
- Derks, J., Lee, N. C., & Krabbendam, L. (2014). Adolescent trust and trustworthiness: Role of gender and social value orientation. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1379-1386.
- DeSilva, D. A. (2003). *Perceptions of youth leadership life skills development: A comparison of high school FFA completers and non-FFA members in first year community college agricultural programs* (Doctoral dissertation) ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3097405)
- Dhuey, E., & Lipscomb, S. (2008). What makes a leader? Relative age and high school leadership. *Economics of Education Review*, 27, 173–183.
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81.
- Dobosz, R. P., & Beaty, L. A. (1999). The relationship between athletic participation and high school students' leadership ability. *Adolescence*, 34(133), 215-220.
- Dormody, T. J., & Seevers, B. S. (1994). Predicting youth leadership life skills development among FFA members in Arizona, California, and New Mexico. *Journal of Agricultural Education*, 35(2), 65 – 71.
- Drum, J.(1988). *Youth Leadership. Insights into Issues in Education*. Stanley Foundation, Muscatine, Iowa. Retrieved August 10, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314357.pdf>
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. Retrieved 09 Aug 2014 from <https://nclp.umd.edu/include/pdfs/MSLReport-FINAL.pdf>

- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <http://www.lions-quest.org/pdfs/AfterSchoolProgramsStudy2007.pdf>
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Duruhan, K., & Demir, S. (2005). Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki eğitici kol çalışmalarının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Kayseri ili örnekleme). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 175-185.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, 113-180.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 965-889.
- Edelman, A., Gill, P., Comerford, K., Larson, M. & Hare, R.(2004). *Youth Development and Youth Leadership: A Background Paper*. Institute for Educational Leadership, National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Washington, DC. Retrieved August 8, 2014, from <http://www.state.nj.us/dcf/documents/behavioral/providers/YouthDevelopment.pdf>
- Edmunds, A.L. (1993). *Relationships among leadership indicators in academically gifted high school students* (Order No. NN88220). Available from ProQuest



Dissertations & Theses Global. (304095865). Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/304095865?accountid=16716>

Efekan, H. (2007). *Kara harp okulu olimpik spor branşlarında yapılan bireysel sporlar ile takım sporlarının Harbiyelilerin liderlik özelliklerine sağladığı etkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EMCDDA [European Monitoring Centre for Drugs and Drug Monitoring] .(2012). *Annual report: the state of the drugs problem in Europe*. Retrieved August 10, 2014 from <http://www.emcdda.europa.eu/publications/annual-report/2012>

Eraslan, L. (Ed.).(2013). *Gençlik Temalı Lisansüstü Tez Bibliyografyası*. Ankara: Dinamik Akademi.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erol, S.İ. (2013). Gençlere yönelik aktif istihdam politikaları: Japonya, Kore, Çin ve Türkiye örnekleri. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 24(6) / 25(1-2). Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13509>

Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-735

Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih üniversitesi, İstanbul.

ESPAD. (2011). *Substance use among students in 35 European countries. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Retrieved from [http://www.can.se/PageFiles/2619/The\\_2011\\_ESPAD\\_Report\\_FULL.pdf?epslanguage=sv](http://www.can.se/PageFiles/2619/The_2011_ESPAD_Report_FULL.pdf?epslanguage=sv)

Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path goal relationship, *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277-298.

- Feldhusen, J., & Pleiss, M. (1994). Leadership: A synthesis of social skills, creativity, and histrionic ability? *Roeper Review*, 16(4), 293-294.
- Fertman, C. I., & Long, J. A. (1990). All students are leaders. *School Counselor*, 37(5), 391-396.
- Fertman, C. I., & VanLinden, J.A. (1999). Character education for developing youth leadership. *The Education Digest*, 65(4), 11-16.
- FIFCFS [Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics].(2014). America's Young Adults: Special Issue, 2014. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved August 20, 2014 from [http://www.childstats.gov/pdf/ac2014/YA\\_14.pdf](http://www.childstats.gov/pdf/ac2014/YA_14.pdf)
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu hizmetkar liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. NY: McGraw-Hill.
- Foreman, E. A., & Retallick, M. S. (2012). Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in college of agriculture and life sciences students. *Journal of Agricultural Education*, 53(3), 111.
- Fraze, M. R. (1991). *A study of the effects on second-grade students of a leadership curriculum* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9216459)
- Frisén, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?. *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Galton, F. (1978). *Hereditary genius*. New York: St Martin's Press.
- Gardner, J. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.

- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering Your Authentic Leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 129-138.
- George, C., & Solomon, J. (1989). Internal working models of caregiving and security of attachment at age six. *Infant Mental Health Journal*, 10, 227-237.
- Gervais, J., Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., & Vitaro, F. (2000). Children's persistent lying, gender differences, and disruptive behaviours: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 213-221.
- Gordon-Larsen, P., Nelson, M., & Popkin, B. (2004). Longitudinal physical activity and sedentary behavior trends: Adolescence to adulthood. *American Journal Of Preventive Medicine*, 27(4), 277-283.
- Görmüş, A.Ş. , Aydın, S. & Ergin, G. (2013). İşletme bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 15-16.
- Görücü, E. (2004). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe üniversitesi, İstanbul.
- Görür, D. (2001). *Lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Grothaus, T. (2004). Empowering adolescents as servant-leaders: Promoting resiliency, positive networking, and community stewardship. *Reclaiming Children and Youth*, 12(4), 228.
- GSB [Gençlik ve spor bakanlığı]. (2014). Millî gençlik ve spor politikası belgesi. [http://www.gsb.gov.tr/content/files/Mevzuat/ulusal\\_genclik\\_ve\\_spor\\_politikasi.pdf](http://www.gsb.gov.tr/content/files/Mevzuat/ulusal_genclik_ve_spor_politikasi.pdf) adresinden 10 eylül 214 tarihinde alındı.
- Guerin, D. W., Oliver, P. H., Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., Reichard, R. J., & Riggio, R. E. (2011). Childhood and adolescent antecedents of social skills and

leadership potential in adulthood: Temperamental approach/withdrawal and extraversion. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 482-494.

- Güçray, S. (2001). *Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi*.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/download/5000000926/5000001617> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-22.
- Gündoğan, N. (1999). Genç işsizliği ve Avrupa Birliğine üye ülkelerde uygulanan genç istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 54(1), 64-79.
- Güner, İ. (2001). *Sınavla öğrenci alan okullardaki öğrenci problemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sivas.
- 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.
- Hassan, A., Csemy, L., Rappo, M. ve Knight, J. (2009). Adolescent substance abuse around the world: An international perspective. *Adolesc MedState Art Rev*, 20(3), 915-29, ix.
- Hay, I. & Dempster, N. (2004). Student Leadership Development Through General Classroom Activities. In: *Bartlett, Brendan, Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2, Surfers Paradise*, Queensland, Australia, (141-150). 3 - 5 December, 2004. Retrieved from <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8619>
- Heifetz, R. (2006). Foreword. *New Directions for Youth Development*, 2006(109), 1-2.
- Henderson, K. A., Whitaker, L. S., & Bialeschki, M. D. (2007). Summer camp experiences: Parental perceptions of youth development outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(8), 987.

- HERI [Higher Education Research Institute ]. (1996). *A social change model of leadership development*. Los Angeles: University of California. Retrieved August 7, 2014, from <http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/ASocialChangeModelofLeadershipDevelopment.pdf>
- Hersey P., Blanchard, K. H.(1977). *Management of organization behavior, utilizing human resources*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E. (2001). *Management of organizational behaviour, leading human resources*. NJ: Prentice Hall.
- Hindes, Y. (2011). *Examining youth leadership through the development and validation of a self-report measure: The youth leadership questionnaire (YLQ) (Doctoral dissertation)* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR75511)
- Holder, S. M. (2010). *Leadership and decision-making life skill development in Mississippi 4-H shooting sports participants (Doctoral dissertation)* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 1475030)
- Horstmeier, R. P., & Ricketts, K. G. (2009). Youth leadership development through school-based civic engagement activities: A case study. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 238-253.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-338.
- House, R.J. (1976, October 26). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. *Southern Illinois University Fourth Bienial Leadership Symposium*. Lecture conducted from , Carbondale, Illinois. Retrieved June 15, 2014 from <http://eric.ed.gov/?id=ED133827>
- Hoy, W. K.. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- <http://www.4-h.org/about/leadership/>

[http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=37437](http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=37437)

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13590>

[https://youthbuild.org/sites/default/files/basic\\_page/2011/11/579/YouthBuild%20Leadership%20Competencies%20Measurement.doc](https://youthbuild.org/sites/default/files/basic_page/2011/11/579/YouthBuild%20Leadership%20Competencies%20Measurement.doc)

ILO [International Labour Organization] (2006). Global Employment Trends For Youth 2006. Retrieved June 15, 2014 from <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/gety06en.pdf>

ILO [International Labour Organization]. (2010). Global Employment Trends for Youth 2010, Geneva. Retrieved June 15, 2014 from <http://www.tuhis.org.tr/upload/dergi/1389608428.pdf>

ILO [International Labour Organization].(2013). *Global employment trends for youth*. International Labour Organisation. Geneva. Retrieved June 15, 2014 from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_212423.Pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212423.Pdf)

International Leadership Association(ILA).(2009). “ILA Guiding Questions: Guidelines for Leadership Education Programs.” College Park, Md: Author. Retrieved June 15, 2014 from [www.ila-net.org/communities/LC/GuidingQuestionsFinal.pdf](http://www.ila-net.org/communities/LC/GuidingQuestionsFinal.pdf).

İlhan, İ. Ö., Yıldırım, F., Demirbaş, H., & Doğan, Y. B. (2009). Prevalence and socio-demographic correlates of substance use in a university-student sample in Turkey. *International Journal of Public Health*, 54(1), 40-44.

İsrael, E. (2003). *Problem çözme stratejileri, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi , İzmir.

İTO [İstanbul Ticaret Odası].(2011). AB'ye uyum sürecinde genç işsizliği.İstanbul Ticaret Odası. Yayın no:2011-35. Retrieved July 15, 2014 from <http://www.ito.org.tr/itoyayin/0025914.pdf>

Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.

- Janda, K. F. (1960). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human Relations*, 13, 345–363.
- Jolly, J., Kettler, T. (2004). Authentic assessment of leadership in problem-solving groups *Gifted Child Today*, 27(1), 32-39.
- Joy, D. M., Yang, Y., & Farzanehkia, F. (2000). Service-learning leadership development for youths. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 678-680.
- Kabakçı, Ö.F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö.F.(2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin karar stratejileri ve transaksiyonel analiz ego durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kahn, L., Hewes, S. & Ali, R. (2009). *Taking the lead: Youth leadership in theory and practice*. The Young Foundation. Retrieved June 15, 2014 from <http://www.theyouthoftoday.org/downloads/takingthelead.pdf>
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1990). Developing leadership in gifted youth (Report No. EDO-EC-90-4). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on exceptional children*, 29(1),1.
- Karnes, F. A., & Stephens, K. R. (1999). Lead the way to leadership education. *The Education Digest*, 64(8), 62-65

- Karnes, F. A. ve Bean, S. M. (1990). Developing leadership in gifted youth (Report No. EDO-EC-90-4). Reston, VA: *Council for Exceptional Children*. ERIC. ED. 321490.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1968). *The Social Psychology of organizations*. NY: John Wiley & Sons.
- Kavak, Z.Ö. (2013). *İnanna liderlik eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Keller, T. (2003). Parental images as a guide to leadership sensemaking: An attachment perspective on implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 14(2), 141-160.
- Kellogg Foundation. (2009). *Leadership for 21st century change crossing boundaries, strengthening communities by valuing local wisdom and nurturing collective leadership*. Retrieved June 15, 2014 from <http://ethicalleadership.org/programs/past-programs-1/publications-and-media-1/21stCenturyLeadershipLQ.pdf>
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 20(1), 1-22.
- Kır, İ. (2007). *Yüksek öğretim gençliğinin boş zaman etkinlikleri: KSÜ Örneği, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 307-328.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5(2), 48.
- Klau, M. (2006). Exploring youth leadership in theory and practice. *New Directions for Youth Development*, 2006(109), 57-87.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (13. bs.). İstanbul: Beta Basım.



- Komives, S., Lucas, N., & McMahon, T. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Komives, S.R. (1994). Women student leaders: Self-perceptions of empowering leadership and achieving style. *NASPA Journal*, 31(2), 102-110.
- Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 18-23.
- Kosutic, I. (2010). *Constructing youth leadership (Doctoral dissertation)* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3464339)
- Kotter, J.P. (1988). *The leadership factor*. NY: The Free Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2005). *Student leadership practices inventory: Self*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kouzes, J.M. (1999). Liderliğinizin ifade biçimini bulmak (S. Atay, Çev.). F.Hesselbein & P.M.Cohen (Eds.). *Liderden Lidere içinde*. İstanbul :PZD yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1981). *Cumhuriyet gençliği ve sorunları*. İstanbul: Cem
- Köknel, Ö. (1970). *Türk toplumunda bugünün gençliği*. İstanbul: Bozok Matbaası.
- Kress, C. A. (2006). Youth leadership and youth development: Connections and questions. *New DirectionsforYouth Development*, 2006(109), 45-56.
- Kruger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12, 397-402. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11554673>
- Kudo, F. T., Longhofer, J. L., & Floersch, J. E. (2012). On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation. *Leadership*, 8(4), 345-375.

- Kuh, G. D., Hu, S., & Vesper, N. (2000). "They shall be known by what they do": An activities-based typology of college students. *Journal of College Student Development*, 41(2), 228-244.
- Laidra, K. Pullmann, H. ve Allik, J., 2007. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849–863.
- Leadership. (2014). Redhouse içinde  
<http://www.redhouse.com.tr/home.asp?mainkat=1#!prettyphoto> adresinden indirildi.
- Leshnower, S. (2008). Teaching leadership. *Gifted Child Today*, 31(2), 29-35.
- Lewin K., Lippit R. & White R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-301
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896.
- Libby, M., Sedonaen, M., & Bliss, S. (2006). The mystery of youth leadership development: The path to just communities. *New Directions for Youth Development*, 2006(109), 13-25.
- Liderlik. (2014). TDK içinde. 20.07.2014 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of management*. NY: McGraw Hill
- Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions. an application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 402-410.

- Lüküslü, D. (2009). *Türkiye'de "Gençlik Miti" 1980 sonrası Türkiye gençliği*. İstanbul: İletişim.
- Mackay, L. P. (2002). *A comparison of instructor and student self-evaluations of student leadership potential* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3072497)
- MacNeil, C. A. (2000). *Youth-adult collaborative leadership: Strategies for fostering ability and authority* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9979370)
- MacNeil, C. A. (2006). Bridging generations: Applying “adult” leadership theories to youth leadership development. *New Directions for Youth Development*, 2006(109), 27-43.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure time activities and adolescent anti- social behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 133-127
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups, *Psychological Bulletin*, 56(4), 241-270
- Manning, S. (2005). Young leaders: Growing through mentoring. *Gifted Child Today*, 28(1), 14.
- Marais, J. D., Yang, Y., & Farzanehkia, F. (2000). Service-learning leadership development for youths. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 678-680.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented* (Vol. 1). Report to the Congress of the United States by US Commissioner of Education. Washington, DC: US Government Printing Office. Retrieved June 15, 2014 from <http://www.valdosta.edu/colleges/education/psychology-and-counseling/documents/marland-report.pdf>
- Martel, Y. M. (1989). *Evaluation of a leadership training programme for high school students* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. ML54513)

- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the education of the gifted*, 28(1), 77-113.
- McCauley, C. D., Velsor, E. V., & Ruderman, M. (2010). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meadows, F. M. (2012). *No student leader left behind: Developing student leadership programs for marginalized students in secondary schools* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3551715)
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2014). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/2014. Retrieved June 15, 2014 from [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2013\\_2014.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf)
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2012). PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2012 ulusal ön raporu, Ankara 2013. Retrieved June 15, 2014 from [http://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_12/13053601\\_pisa2012\\_ulusal\\_n\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf)
- Merlan, D. B. (2013). *Leadership attributes of high-performing teams in private youth sports organizations* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No : 3573685)
- Met, L. (1976). *A study of the development and validation of a high school student leadership training program* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 7703303)
- Meyer, E.D. (1995). *Leadership academy: Effectiveness of leadership skills development in eighth-grade students* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9704261)
- Mitsos, E. & Browne, K. (2001). Eğitimde cinsiyet farklılıkları: Erkek çocukların başarısızlığı. A. Giddens (Ed.), *Sosyoloji başlangıç okumaları* (s.432-433). Ankara: Say Yayınları

- Montelongo, R. (2002). Student participation in college student organizations: a review of literature. *Journal of the Indiana University Student Personnel Association (2002 Edition)*. Retrieved from <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jiuspa/article/view/4617/4240>
- Morris, G. B. (1991). Perceptions of leadership traits: comparison of adolescent and adult school leaders. *Psychological Reports*, 69(7), 723.
- Mullen, C. A., & Tuten, E. M. (2004). A case study of adolescent female leadership: Exploring the "light" of change. *The Journal of Educational Thought*, 38(3), 291-320. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/213796071?accountid=16716>
- Mumford, M. D., O'Connor, J., Clifton, T. C., Connelly, M. S., & Zaccaro, S. J. (1993). Background Data Constructs as Predictors of leadership. *Human Performance*, 6(2), 151-195.
- Murphy, S., & Johnson, S. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *Leadership Quarterly*, 22(3), 459-470.
- National Collaboration on Youth Development[NCYD]. (2011). *The impact of youth development programs on student academic achievement*. Retrieved from <http://nationalassembly.org/Knowledge/documents/SchoolSuccessBrief.pdf>.
- NCLD [National Consortium on Leadership and Disability for Youth] (2014). *Youth development and leadership*. Retrieved June 28, 2014 from [http://www.ncld-youth.info/Downloads/Info%20Brief2\\_YDYL.pdf](http://www.ncld-youth.info/Downloads/Info%20Brief2_YDYL.pdf)
- NCWD/Youth [National Collaborative on Workforce and Disability for Youth]. (2005). *Youth development and youth leadership*. <http://www.ncwd-youth.info/information-brief-11#chart1>. Retrieved June 15, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485707.pdf>
- Neuman, W. L.(2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (2. cilt).( 2. bs.) (Çev. Sedef Özge). İstanbul: Yayın Odası.

- Newman, J., & Taylor, A. (1994). Family training for political leadership: Birth order of United States state governors and Australian prime ministers. *Political Psychology*, 15, 435–442.
- Ngai, N., Cheung, C., Ngai, S. S., & To, S. (2012). Youth leadership training in Hong Kong: current developments and the way ahead. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(2-3), 165–179.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: theory and practice* (5th ed.). CA: SAGE Publications, Inc.
- O'Donoghue, J., Kirshner, B., & McLaughlin, M. W. (2006). Youth participation: From myths to effective practice. *Prevention Researcher*, 13(1), 3-6.
- O'Higgins, N. (1997). Challenge of youth unemployment. *ILO Employment and Training Papers 7*. Geneva: ILO. Retrieved October 15, 2014 from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_120239.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_120239.pdf)
- Oakland, T., Falkenberg, B. A., & Oakland, C. (1996). Assessment of Leadership in Children, Youth and Adults. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 138–146.
- OECD (2014). PISA 2012 Results: *Creative Problem Solving; Students' Skills in Tackling Real-Life Problems* (Volume V), PISA, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-V.pdf>
- OECD [Organisation For Economic Co-Operation And Development]. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved August 15, 2014 from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD[Organisation For Economic Co-Operation And Development].(2013). OECD.StatExtracts. Retrieved August 15, 2014 from <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=STLABOUR>
- OECD[Organisation For Economic Co-Operation And Development].(2013) *Bir bakışta eğitim 2013 öne çıkan konular*. Retrieved August 15, 2014 from

[http://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_01/03111131\\_bir\\_bakista\\_egitim\\_2013.pdf](http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/03111131_bir_bakista_egitim_2013.pdf)

- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Orhan, A.A. (2011). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi ile karar verme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi , Mersin.
- Owen, H., Hodgson, V. & Gazzard, N. (2007). *Liderlik el kitabı* . (M. Çelik, Çev.). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım
- Özbay, H., & Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim.
- Özçelik, M. (2005). *Kutatgu Bilig'ten seçmeler*. İstanbul: Kardelen.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara : PegemA.
- Özmutlu, İ. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik veyaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması: Gazi Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleri ile okul geliştirme: Kuram, yaklaşım ve uygulama*. Ankara: Nobel
- Poropat, E.A. (2009). Meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338
- Posner, B. Z. (2012). Effectively measuring student leadership. *Administrative Sciences*, 2(4), 221-234.
- Quintana, R. (2012). *Leadership and coaching youth athletics* (Master's thesis) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 1533359)

- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Redmond, S., & Dolan, P. (2014). Towards a conceptual model of youth leadership development. *Child & Family Social Work*, n/a–n/a. Retrieved 09 Aug 2014, from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/>
- Rey, C.de la .(2005) Gender, women and leadership, *Agenda: Empowering women for gender equity*, 19(65), 4-11.
- Rickabaugh, T. (2009). Exploring commitment to youthsports leadership. *Strategies*, 23(2), 12.
- Ricketts, J. D., & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking skills of selected youth leaders: the efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 32–43.
- Ricketts, J.C. & 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), 7-17. Retrieved 09 Aug 2014, from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/>
- Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, H., Chavez, C., Heath, S. B., &Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 13-24.
- Robbins, S.P., & Coulter, M. (1996). *Management*(5th Ed.). NJ:Prentice Hall.
- Romano, C. R. (1996). A qualitative study of women student leaders. *Journal of College Student Development*, 37(6), 676-683.
- Rosch, D. M., & Anthony, M. D. (2012). Leadership pedagogy: Putting theory to practice. *New Directions for Student Services*, 2012(140), 37-51.
- Rotenberg, K. J., Betts, L. R., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2012). Social antecedents of children's trustworthiness. *Infant and Child Development*, 21(3), 310-322.



- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2010). What exactly is a youth development program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111.
- Rubin, R. S., Bommer, W. H., & Baldwin, T. T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? *Human Resource Management*, 41(4), 441-454.
- Sacks, R. E. (2009). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR61078).
- Sandmann, L. R., & Vandenberg, L. (1995). A framework for 21st century leadership. *Journal of Extension*, 33(6). Retrieved August 9, 2014, from <http://www.joe.org/joe/1995december/a1.php>
- Saygıdeğer, A. (2004). *Benlik saygısı düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre iletişim becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saygılı, Halis. (2000). *Problem Çözme becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü : (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Schneider, B., Ehrhart, K.H. & Ehrhart, M.G. (2002). Understanding high school student leaders II. peer nominations of leaders and their correlates. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 275-299.
- Schvaneveldt, J. D., & Adams, G. R. (1983). Adolescents and the decision-making process. *Theory into Practice*, 22(2), 98-104.
- Seevers, B. S., Dormody, T. J., & Clason, D. L. (1995). Developing A Scaled To Research And Evaluate Youth Leadership Like Skills Development. *Journal of Agricultural Education*, 36(2), 28–35.
- SEKAM [Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi ]. (2013). Türkiye gençlik raporu. İstanbul: Umut Kağıtçılık San. ve Tic. Ltd.Şti.

- Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi (Hendek Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tez). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- SETA[Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı]. (2012). *Türkiyenin Gençlik Profili*. Ankara: SETA Yayınları
- SETA[Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı]. (2012). *Türkiye'nin Gençlik Profili*, Ankara.  
[http://www.gsb.gov.tr/content/files/turkiyenin\\_genclik\\_profili\\_web.pdf](http://www.gsb.gov.tr/content/files/turkiyenin_genclik_profili_web.pdf)  
 adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde alındı.
- SETA[Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı].(2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği:Hiyerarşi mi, eşitlik mi?*  
[http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003\\_ortaogretim\\_analiz2.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf)  
 adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde alındı.
- SETA[Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı].(2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı."*  
[http://file.setav.org/Files/Pdf/20140606125811\\_turkiye%E2%80%99nin-2023-vizyonu-ve-egitimde-%E2%80%9Corta-kalite-tuzagi%E2%80%9D-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20140606125811_turkiye%E2%80%99nin-2023-vizyonu-ve-egitimde-%E2%80%9Corta-kalite-tuzagi%E2%80%9D-pdf.pdf)  
 adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde alındı.
- Shaunessy, E., & Karnes, F. A. (2004). Instruments for measuring leadership in children and youth. *Gifted Child Today*, 27(1), 42-47.
- Shokrvash, B., Majlessi, F., Montazeri, A., Nedjat, S., Rahimi, A., Djazayeri, A., & Shojaeezadeh, D. (2013). Correlates of physical activity in adolescence: a study from a developing country. *Global Health Action*, 6(0), 1-8.
- Smyth, E., & Ross, J. A. (1999). Developing leadership skills of pre-adolescent gifted learners in small group settings. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 204-211.
- Soyünen, N. (2002). *Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Steinberg, L. (2007). Ergenlik (F. Çok. Vd. Çev.). İstanbul:İmge Yayınevi
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-44.
- 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. (1950). Membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47 , 1-14.(ed. Keith Grint). Leadership:Classical, Contemporary, and Critical Approaches.(s.114-115). New York:Oxford University press
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. NY: Free Press.
- Stogdill, R. M., & Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Sutter, M., & Kocher, M. G. (2007). Trust and trustworthiness across different age groups. *Games and Economic Behavior*, 59(2), 364-382.
- Sutton, E. M., & Terrell, M. C. (1997). Identifying and developing leadership opportunities for African American men. *New Directions for Student Services*, 1997(80), 55-64.
- Şen, M., Meriç, Ü., Gezgin, F., Demir, I., Alpaydın, Y. & Aktaş, İ. (2010). Türkiye’de ergen profili 2008. Ankara: TC Başbakanlık Aile Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Tabak, A., Polat, M., Çoşar, S., & Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14 (4), 89-106.
- Tanrıbakan, N. (2003). Öğretmen algılarına göre başarısız olan lise 1 öğrencilerini motive eden faktörler: Özel devlet okullarının karşılaştırılması İstanbul ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Tansel, A. & Taşçı, H. M. (2010). Hazard analysis of unemployment duration by gender in a developing country: The case of Turkey. *Labour*, 24(4), 501-530.
- Tead, O. (1935). *The Art of leadership*. NY:McGraw-Hill.
- Tekeli, Ş.G. (2010). *Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: Akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Terzioğlu, A., Yazıcı, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme anlayış ve alışkanlıkları: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-31.
- Tezcan, M. (1978). Boş zamanların değerlendirilmesi sorununun sosyolojik ve eğitimsel yönleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-180.
- Thomas, N. (2004). *The John Adair handbook of management and leadership*. London: Thorogood
- Thompson, M. (2006). Student leadership process development an assesment of contributing college resources. *Journal of College Student Development*, 47(3), 343-350.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Townsend, C. D. (1981). *FFA participation and personal development as perceived by Iowa vocation and agriculture seniors* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 8122568)
- TUBİM [Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi ]. (2013). *EMCDDA 2013 ulusal raporu (2012 verileri).Yeni gelişmeler, trendler, seçilmiş konular*. [http://www.kom.pol.tr/tubim/SiteAssets/Sayfalar/T%C3%BCrkiye-Uyu%C5%9Fturucu-Raporu/2013\(T%C3%9CRK%C3%87E\).pdf](http://www.kom.pol.tr/tubim/SiteAssets/Sayfalar/T%C3%BCrkiye-Uyu%C5%9Fturucu-Raporu/2013(T%C3%9CRK%C3%87E).pdf) adresinden 11 Kasım 2014 tarihinde indirildi.
- Tuna, K. (2011). *Batılı bilginin eleştirisi üzerine*. İstanbul: İz.

- Turan, S. (2013, Haziran). Okulu yeniden mayalamak. *Öğretmenler Odası , öğretmen ve eğitim dergisi*, 2(8), 4-5.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 19(4), 505-514.
- Turan,S. (2014b, Ekim). *Ahlâki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. Medeniyet Tasavvuru*, 1, 49-53.
- Turan,S. (Editör). (2014a). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu]. (2012, şubat 20). *İstatistiklerle Gençlik 2012*. Retrieved from [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr)
- TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu]. (2013). *TÜİK adrese dayalı nüfus kayıt sistemi 2013 yılı sonuçları*. Ankara: Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü. Retrieved from [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1059](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059)
- Türkiye ergen profili araştırması(TEPA). (2013). *T.C aile ve sosyal politikalar bakanlığı aile ve toplum hizmetleri genel müdürlüğü Türkiye ergen profili araştırması*.  
[http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/Node/18537/files/TEPA2013\\_TEKSF.pdf](http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/Node/18537/files/TEPA2013_TEKSF.pdf)  
adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde alındı.
- 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* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9836493)
- U.N. [United Nations]. (2003). *World report youth 2003, The global situation of young*. Retrieved from <http://undesadspd.org/WorldYouthReport/2003.aspx>

- U.N. [United Nations]. (2005). *World youth report 2005, young people today, and in 2015*. Retrieved August 8, 2014 from <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf>
- U.N. [United Nations]. (2005). *World youth report: Young people today, and in 2015*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf>
- Uata-Fangupo, M. (2003). *The influence of a leadership program model on 11th-grade students in Tonga* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3128734)
- UNDP [United Nation Development Programme ].(2008). *Turkey human development report youth in turkey*. Retrieved 10 July 2014 from [http://hdr.undp.org/sites/default/files/turkey\\_2008\\_nhdr\\_en.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/turkey_2008_nhdr_en.pdf)
- UNDP [United Nation Development Programme ].(2008).*Youth in Turkey. Turkey 2008, Human development report*. Retrieved 10 July 2014 from [http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/nhdrs/NHDR\\_en.pdf](http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/nhdrs/NHDR_en.pdf)
- UNDP [United Nation Development Programme ].(2014). *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. Washington DC, USA Retrieved 10 July 2014 from <http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/hdr/2014%20Human%20Development%20Report%20Summary%20-%20English.pdf>
- UNESCO [ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ]. (2012). *Herkes için eğitim 2012 küresel izleme raporu gençlik ve beceriler: eğitimi işe dönüştürmek*. Retrieved July 10, 2014 from <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2012.pdf>
- UNESCO [ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ].(2014). *EFA Global global monitoring report 2013/2014.Teaching and Learning Achieving quality for all*. Retrieved July 10, 2014 from Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>

- UNFPA [United Nations Population Fund].(2014). *2014 Dünya Nüfus Günü. "Gençlere Yatırım"*. Retrieved from <http://www.un.org.tr/news/WPD2014BilgiNotu.pdf>
- UNICEF [Children's Rights & Emergency Relief Organization ]. (2004). *Children, youth and media around the world: An overview of trends and issues*. Retrieved August 8, 2014 from [http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia\\_revised.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf)
- Van Linden, J. A., & Fertman, C. I. (1998). *Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers  
retrieved from <https://books.google.com.tr/books>
- Venkatraman, G. (2010). *Student leadership skills in alternative education and mainstreams schools in India* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3407280)
- Vickers, J. L. O. (1994). *Relationships between leadership skills and future homemakers of america activities, other leadership development activities, selected student, family and other characteristics* (Order No. 9505317). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304128241). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304128241?accountid=16716>
- Wang, B., Li, M., Li, G., Wei, M., & Li, Z. (2012). An investigation and analysis of high school student leadership in central China. *International Journal Of Psychology*, 47, 1-2.
- Wayne, K.H, & Cecil, G.M. (2007). *Eğitim yönetimi* (7.baskı). (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Weber, M. (1986). *Max Weber Sosyoloji yazıları* (1.baskı). (T. Parla,Çev.). İst: Amaç Basımevi.
- Wheeler, W., & Edlebeck, C. (2006). Leading, learning, and unleashing potential: Youth leadership and civic engagement. *New Directions for Youth Development*, 2006(109), 89-97.

- WHO [World Health Organization].(2014). *Global status report: On alcohol and health*.Geneva: World Health Organization. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112736/1/9789240692763\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112736/1/9789240692763_eng.pdf?ua=1)
- Wilcox, B. (2004). *Leadership development of community college students: Does participation in the phi the takappa leadership development studies course have an effect on the development of leadership behaviors?* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3152297)
- Wingenbach, G. J. (1995). *Self-perceived youth leadership and life skills development among Iowa FFA members* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9606629)
- Woyach, R. (1992, September). *Leadership in civic education*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351270.pdf>
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.
- Yaman, Ö. M. (2010). *Türkiye gençlik çalışmaları bibliyografyası 1923-2010*. (Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı Yayınları). Ankara: Allame Matbaacılık Tanıtım.
- Yaman, Ö.M. (2013). Türkiye’de gençlik sosyolojisi çalışmalarına dair bibliyografik bir değerlendirme. *Alternatif Politika*, 5 (2), 114-138.
- Yavuz, M.(2010). Liderlik Uygulamaları ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 144-158.□□□
- Yentürk, N. (2007a). *İstatistikleriyle Türkiye’de gençlik*. Gençlik çalışmaları birimi. <http://genclik.bilgi.edu.tr/docs/istatistiklerlegenclik.pdf> adresinden 10 Ağuston 2014 tarihinde alındı.
- Yılmaz, E. (2013). *Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.



- Yılmaz, E.D.(2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit, A. (2005). *Lise Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre Yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yiğit, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu üniversitesi, Eskişehir.
- Ying, W., & Bin, W. (2009). Conceptual model of youth leadership: A review. *Computing, Communication, Control, and Management, 1*, 487-490.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013, Şubat). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.
- Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *The Leadership Quarterly, 11*(2), 211-226.
- Zaleznik, A. (2004). *Managers and leaders are they different?* United States: Harvard Business Review.Retrieved from <https://hbr.org/2004/01/managers-and-leaders-are-they-different>
- Zeldin, S., & Camino, L. (1999). Youth leadership: Linking research and program theory to exemplary practice. research and practice: Completing the circle. *New Designs for Youth Development, 15*(1), 10-15.
- Zick, C. D. (2010). The shifting balance of adolescent time use. *Youth And Society, 41*(4), 569-596.
- Zill, N., Nord, C. W., & Loomis, L. S. (1995). Adolescents time use, risky behavior, and outcomes: An analysis of national data. *A report by Westat,Inc. for the*

*Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.* Retrieved from <http://aspe.hhs.gov/hsp/cyp/xstimuse.htm>

Zimmerman, O. K. ve Burkhardt, J. C. (1999a) *Leadership in the Making: Impact and Insights from Leadership Development Programs in U.S. Colleges and Universities.* Battle Creek, Mich.: W. K. Kellogg Foundation.  
<http://www.wkkf.org/resource-directory/resource/2004/01/leadership-in-the-making-impact-and-insights-from-leadership-development-programs-in-us-colleges-and-adresinden> 20 Ağustos 2014 tarihinde alınmıştır.

Zimmerman, O. K., & Burkhardt, J. C. (1999b). Leadership in the making: A comprehensive examination of the impact of leadership development programs on students. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 6(3-4), 50-66.

## EKLER

## Ek A: Ölçek Maddeleri ve Boyutları

Boyut	MADDELER	Özdeğer	Faktör Ağırlıkları	Faktör Açıklayıcılığı
<b>MÜCADELE İSTEĞİ ve HEDEF KOYMA (7 MADDE)</b>	19-Hedeflerime ulaşmak için çok çalışırım.	.718		
	22-İdeallerimin peşinden koşarım.	.675		
	25-Hayal kırıklığına uğrasam bile, ideallerim uğruna çalışmaya devam ederim.	.680		
	20-Geleceğe güvenle bakarım.	9,88	.633	24.70
	48-Her durumda benim için önemli olan hedeflerimdir.	.584		
	3-Bir işte başarıya ulaşmak için kendimi güdülerim.	.545		
	30-Yaşadığım sorunların üstesinden gelmek için mücadele ederim.	.562		
<b>İLETİŞİM KURABİLMEK (7 MADDE)</b>	67-Etkileyici bir biçimde konuşabilirim.	.721		
	98-Benim için başkalarını ikna etmek oldukça kolaydır.	.677		
	68-İnsanlarla kolay iletişime geçerim.	.645		
	100-İnsanları nasıl etkileyeceğimi bilirim.	2.57	.668	6.43
	66-Fikirlerimi açıkça söylerim.	.560		
	99-Bir yarışmayı yönetebilirim.	.571		
	97-Arkadaşlarım bir karar alırken bana danışırlar.	.479		
<b>GRUP BECERİLERİ (7 MADDE)</b>	94-Grup çalışmalarında görev paylaşımının önemini hissettiririm.	.677		
	95-Gruba neyin, niçin, nasıl yapılacağını açıkça ifade ederim.	.631		
	103-Grup çalışmasında herkesi cesaretlendiririm.	.615		
	105-Grup çalışmalarının gidişatını olumlu yönde etkilerim.	2.38	.606	5.95
	104-Arkadaşlar arasında oluşabilecek çekişmeleri düzeltmeye çalışırım	.546		
	96-Bir grup içinde güven ortamı oluşturmaya çalışırım.	.546		
	93-Grup içindeki herkese saygılı davranırım.	.430		
<b>GÜVEN DUYMA VE GÜVENİLİR OLMA (6 MADDE)</b>	54-Arkadaşlarımın söylediklerine ve düşüncelerine değer veririm.	.713		
	60-Arkadaşımın bir ihtiyacı varsa yardıma koşarım.	.664		
	57-Arkadaşlarıma güvenirim.	.623		4.49
	56-Başkalarının güvenini kaybetmemeye önem veririm..	1.79	.593	
	53-Arkadaşlarım sıkıntılarını bana anlatır.	.525		
	61-İnsanlar ile samimi ilişkiler kurarım.	.521		

Boyut	MADDELER	özdeğer	Faktör ağırlıkları	Faktör açıklayıcılığı
<b>KARAR VERME BECERİLERİ (4 MADDE)</b>	72-Toparladığım bilgilerden karar verirken yararlanırım.		.654	
	71-Vereceğim kararla ilgisi olmayan bilgileri ayırt ederim.		.660	
	73-Karar vereceğim zaman elimdeki seçenekleri tek tek gözden geçiririm.	1.48	.615	3.70
	70-Karar vermeden önce o konuda gerekli bütün bilgileri toplarım.		.535	
<b>PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ (4 MADDE)</b>	76-Bir sorunun sebepleri ile ilgili tahminlerde bulunurum..		.675	
	75-Bir sorun varsa nedenleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde düşünürüm.		.666	
	77-Sorunlarımı çözerken tecrübelerimden yararlanırım.	1.19	.547	2.98
	74-Bir sorunun çözüm yöntemlerimin tutarlı olup olmadığını anlarım.		.458	
<b>MESULİYET VE SORUMLULUK (5 MADDE)</b>	88-Toplumsal sorunlarla ilgilenirim.		.667	
	27-Ülkemi kalkındırmak için elimden geleni yaparım.		.622	
	87-Toplumsal kurallara uyarım.	1.13	.548	2.83
	29-Topluma faydalı çalışmalar yapmaya çaba gösteririm.		.576	
	81-Başkalarına zarar verebilecek davranışlardan uzak dururum.		.439	
<b>TOPLAM: 40 MADDE</b>			<b>Toplam:</b>	<b>51.060</b>

*İletişim:*

**Prof.Dr. Selahattin TURAN**

**selahattinturan2100@gmail.com**  
**sturan@ogu.edu.tr**

**Ramazan CANSOY**

**cansoyramazan@gmail.com**

## Ek B: Ölçek Madde Havuzu Ve Anket Soruları

### GENÇLİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

DTS.432

<p><b>Değerli Gençler;</b></p> <p>Bu araştırmada, gençlerdeki liderlik özellikleri ile ilgili bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda kendinizde gördüğünüz bazı özellikler ile ilgili cümleler verilmiştir. Her ifadenin karşısında beş seçenek bulunmaktadır. Sizden istenen, her cümleyi dikkatle okuyarak, <b>kendinizin bu davranışı ne ölçüde gösterdiğinizi, olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu işaretlemenizdir.</b> Bu çalışmada vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar ve anketin tamamını yanıtlamanız, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Tamamlama süresi ortalama 10-15 dakikadır. Sağlayacağınız bu çok önemli katkı ve destek için teşekkür ederim.</p> <p><b>Ramazan CANSOY</b> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı</p>	<p><b>AÇIKLAMALAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Anket sorularını cevaplamaya başlamadan önce, <b>BÖLÜM-1</b>'de yer alan Demografik Bilgileri işaretleyiniz.</li> <li>Form üzerindeki işaretlemeleri Mavi-Siyah Tükenmez Kalem veya koyu siyah <b>Kurşun Kalem</b> ile yapabilirsiniz.</li> <li>İşaretlerinizi aşağıda <b>DOĞRU KODLAMA ÖRNEĞİNDE</b> görüldüğü gibi cevap yerinin dışına taşımadan doldurunuz.</li> </ul> <p><b>DOĞRU KODLAMA</b> ● <b>YANLIŞ KODLAMALAR</b> ✓ ✗ ⊖ ⊕ ⊗ ⊙</p>
---	--

<b>BÖLÜM-1</b>						
Cinsiyetiniz:	Yaşınız (yakın olanı işaretleyiniz)	<input type="radio"/> 14	<input type="radio"/> 15	<input type="radio"/> 16	<input type="radio"/> 17	<input type="radio"/> 18
<input type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek	Sınıfınız	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 12	
Okuduğunuz okul:	Sizinle birlikte kaç kardeşsiniz?	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 ve üzeri
<input type="radio"/> Devlet okulu <input type="radio"/> Özel okul	Ailenizin kaçınıcı sıradaki çocuğusunuz?	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5 ve üzeri
	Babanızın mezun olduğu okul seviyesi	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	
	Annenizin mezun olduğu okul seviyesi	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	
Devam ettiğiniz okul türü:	Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?	Bir ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı yaklaşık kaç tane?		Geçen yıl bulduğunuz sınıftaki not ortalamanız nedir?		
<input type="radio"/> Anadolu Lisesi <input type="radio"/> Çok Programlı Anadolu Lisesi <input type="radio"/> Fen Lisesi <input type="radio"/> Sosyal Bilimler Lisesi <input type="radio"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <input type="radio"/> İmam Hatip Lisesi <input type="radio"/> Anadolu İmam Hatip Lisesi	<input type="radio"/> 1000 TL ve altı <input type="radio"/> 1000-2000 TL <input type="radio"/> 2000-3000 TL <input type="radio"/> 3000-4000 TL <input type="radio"/> 4000 TL ve üzeri	<input type="radio"/> 1 - 2 tane <input type="radio"/> 3 - 4 tane <input type="radio"/> 5 - 6 tane <input type="radio"/> 7 ve üzeri		<input type="radio"/> 0 - 20 <input type="radio"/> 21 - 30 <input type="radio"/> 31 - 40 <input type="radio"/> 41 - 50 <input type="radio"/> 51 - 60 <input type="radio"/> 61 - 70 <input type="radio"/> 71 - 80 <input type="radio"/> 81 - 90 <input type="radio"/> 91 - 100		
Ailenizin size karşı tutumu genelde nasıldır?						
<input type="radio"/> Güven verici, fikirlerimin alındığı, demokratik bir yapıya sahiptir.						
<input type="radio"/> Aşırı istekleri vardır, beni sürekli korumaya çalışır, kendi kararlarımı genelde alamam.						
<input type="radio"/> Her şeyi bana zorla yaptırmaya çalışır, onların istediği şekilde davranmamı isterler.						
Ders içi etkinliklere (tahtaya kalkma, sunum, fikrini söyleme vb.) katılıyor musunuz?						<input type="radio"/> Hiçbir zaman <input type="radio"/> Nadiren <input type="radio"/> Ara sıra <input type="radio"/> Sıklıkla <input type="radio"/> Her zaman
Okulda ya da okul dışında, herhangi bir hayır etkinliğine gönüllü olarak katılıyor musunuz?						<input type="radio"/>
Okul ya da okul dışında, kulüp etkinliklerine (halk oyunu, koro, tiyatro, eğitsel kol vb.) katılıyor musunuz?						<input type="radio"/>
Okulda ya da okul dışında, takım sporlarından (basketbol, futbol vb.) herhangi birine katılıyor musunuz?						<input type="radio"/>
Herhangi bir takımda ya da klüpte, ya da organizasyonda başkanlık, yöneticilik ya da kaptanlık yaptı iseniz süresi ne kadardır?						<input type="radio"/>
<input type="radio"/> 6 aydan az <input type="radio"/> 1 yıl <input type="radio"/> 1 - 2 yıl arası <input type="radio"/> 2 - 3 yıl arası <input type="radio"/> 3 yıl ve üstü						

<b>SORULAR</b>					
Lütfen her cümleye ne kadar katıldığınızı sorunun yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1. Yaşadığım stresle baş edebilirim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
2. Kızgınlığının geçmesi için bir süre beklerim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
3. Bir işte başarıya ulaşmak için kendime "bu işi başarabilirsin" derim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
4. Tüm yaşadıklarımaya rağmen hayata olumlu bakarım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
5. Korkularımın üzerine giderim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
6. Bir işe başlarken olumsuz düşüncelerden uzak dururum.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
7. Bir işi bitirebilmek için büyük bir hırsla çalışırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
8. Etrafımdakilerin duygularını önemserim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
9. Takım çalışmasına uygun biriyim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
10. Bir işe başlarken, çevremde güven ortamı oluşturmaya önem veririm.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
11. Arkadaşlarıma haksızlık yapıldığını düşündüğümde onları savunurum.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
12. Arkadaşımın ihtiyacı varsa paramı paylaşıyorum.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13. Arkadaşım bana kızdığında onu anlamaya çalışırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
14. Arkadaşıma onu sevdiğimi söylerim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
15. Etrafımdaki kişilere önyargılı bir şekilde yaklaşmamaya çalışırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
16. Bütün hedeflerimi gerçekleştirebilmek için uzun bir hayat sürmek isterim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
17. Yaşamım boyunca herkese örnek teşkil edecek çalışmalar yapmak isterim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
18. Sahip olmak istediğim şeyler için mücadele ederim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
19. Hedeflerime ulaşmak için çok çalışırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
20. Geleceğe güvenle bakarım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
21. Herkes tarafından saygı duyulan bir insan olmak isterim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
22. İdeallerimin peşinden koşarım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
23. Gelişimime katkıda bulunacak faaliyetlere katılırım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
24. Bir amaç doğrultusunda bu hayatı yaşadığımı düşünürüm.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
25. Hayal kırıklığına uğrasam bile, ideallerim uğruna çalışmaya devam ederim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
26. Hayatımı bir plan doğrultusunda yaşarım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
27. Ülkemi kaldırmak için elimden geleni yaparım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
28. Geleceğe umutla bakarım.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
29. Toplumla faydalı çalışmalar yapmaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
30. Yaşadığım sorunların üstesinden gelmek için mücadele ederim.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
31. Kendimi iyi tanımadığımı düşünüyorum.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

SORULARIN DEVAMI					
Lütfen her cümleye ne kadar katıldığınızı sorunun yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
32. Güçlü ve zayıf yönlerimi bilirim.	1	2	3	4	5
33. Zayıf yönlerimi güçlendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
34. Kendime "Ben ne istiyorum?" diye sorarım.	1	2	3	4	5
35. Kendimle ilgili gerçekçi değerlendirmeler yaparım.	1	2	3	4	5
36. Olumlu özelliklerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
37. Bu hayatı yaşamamın bir anlamı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
38. Kendimi farklı alanlarda geliştiririm.	1	2	3	4	5
39. Yeteneklerimin her zaman farkındayım.	1	2	3	4	5
40. Yeteneklerimi farklı ortamlarda kullanırım.	1	2	3	4	5
41. Gerekliğinde risk alırım.	1	2	3	4	5
42. Yeni bir hobi öğrenmek tam bana göredir.	1	2	3	4	5
43. Arkadaşlarım gerektiğinde benim fikirlerime başvururlar.	1	2	3	4	5
44. Farklı ortamlarda ön plana çıkmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
45. İnandığım fikirleri <b>tereddüt ederek</b> savunurum.	1	2	3	4	5
46. Yanlış yaptığımda hatamı kabul ederim.	1	2	3	4	5
47. Yeteneklerimi geliştirmek için farklı hobilerle uğraşırım.	1	2	3	4	5
48. Her durumda benim için önemli olan hedeflerimdir.	1	2	3	4	5
49. Doğru olduğunu düşündüğümü yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
50. Kendimi başarılı bulurum.	1	2	3	4	5
51. Verilen görevi en iyi şekilde yaparım.	1	2	3	4	5
52. Yanlış olduğuna inandığım şeylerin gerçekleşmesini engellemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
53. Arkadaşlarım sıkıntılarını bana anlatırlar.	1	2	3	4	5
54. Arkadaşlarımın söylediklerine ve düşüncelerine değer veririm.	1	2	3	4	5
55. Bir karar verirken çevremdekilerin fikirleri benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
56. Başkalarının güvenini kaybetmemeye önem veririm.	1	2	3	4	5
57. Arkadaşlarıma güvenirim.	1	2	3	4	5
58. Güven olmayan ortamlarda başarıya ulaşamayacağına inanırım.	1	2	3	4	5
59. Eleştirileri her zaman dikkate alırım.	1	2	3	4	5
60. Arkadaşımın bir ihtiyacı varsa yardıma koşarım.	1	2	3	4	5
61. İnsanlar ile samimi ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
62. Eleştirilerim yapıcıdır.	1	2	3	4	5
63. Konuşurken samimi <b>davranmamaya</b> çalışırım.	1	2	3	4	5
64. Konuşurken yüzümü asmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
65. Karşımdakinin sözünü kesmeden dinlerim.	1	2	3	4	5
66. Fikirlerimi açıkça söylerim.	1	2	3	4	5
67. Etkileyici bir biçimde konuşabilirim.	1	2	3	4	5
68. İnsanlarla kolay iletişime geçerim.	1	2	3	4	5
69. Yazdıklarımı okuyan herkes rahatça anlayabilir.	1	2	3	4	5
70. Karar vermeden önce o konuda gerekli bütün bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5
71. Vereceğim kararlar ilgili olmayan bilgileri ayırt ederim.	1	2	3	4	5
72. Toparladığım bilgilerden karar verirken yararlanırım.	1	2	3	4	5
73. Karar vereceğim zaman elimdeki seçenekleri tek tek gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
74. Bir sorunun çözüm yöntemlerimin tutarlı olup olmadığını anlarım.	1	2	3	4	5
75. Bir sorun varsa nedenleri üzerinde ayrıntılı bir şekilde düşünürüm.	1	2	3	4	5
76. Bir sorunun sebepleri ile ilgili tahminlerde bulunurum.	1	2	3	4	5
77. Sorunlarımı çözerken tecrübelerimden yararlanırım.	1	2	3	4	5
78. Bir sorunu iyice analiz ederim.	1	2	3	4	5
79. Sorun çözmek, tam bana göredir.	1	2	3	4	5
80. Sorunları çözmek için ihtimal dâhilindeki alternatif çözümleri de denerim.	1	2	3	4	5
81. Başkalarına zarar verebilecek davranışlardan uzak dururum.	1	2	3	4	5
82. Hiç kimsenin hakkını yememeye dikkat ederim.	1	2	3	4	5
83. İşlerimi eksiksiz bir şekilde özenle yaparım.	1	2	3	4	5
84. Üstlendiğim işler zor olsa bile tamamlarım.	1	2	3	4	5
85. Çevremde fark ettiğim yanlışlıkları düzeltmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
86. Çevreme rahatsızlık verebilecek davranışlardan uzak dururum.	1	2	3	4	5
87. Toplumsal kurallara uyarım.	1	2	3	4	5
88. Toplumsal sorunlarla ilgilenerim.	1	2	3	4	5
89. Sözümde <b>durmayan</b> biriyimdir.	1	2	3	4	5
90. Bir işi bitiremezsem rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
91. Çevreme karşı faydalı olmak sorumluluklarımdan biridir.	1	2	3	4	5
92. Sosyal etkinliklerde görev almak tam bana göredir.	1	2	3	4	5
93. Grup içindeki herkese saygılı davranırım.	1	2	3	4	5
94. Grup çalışmalarında görev paylaşımının önemini hissettiririm.	1	2	3	4	5
95. Gruba neyin, niçin, nasıl yapılacağını açıkça ifade ederim.	1	2	3	4	5
96. Bir grup içinde güven ortamı oluşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
97. Arkadaşlarım bir karar alırken bana danışırlar.	1	2	3	4	5
98. Benim için başkalarını ikna etmek oldukça kolaydır.	1	2	3	4	5
99. Bir yarışmayı yönetebilirim.	1	2	3	4	5
100. İnsanları nasıl etkileyeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
101. Arkadaşlarıma destek vermem, onların motive olması için yeterlidir.	1	2	3	4	5
102. Arkadaşlarım, ihtiyaçlarını rahatlıkla bana söylerler.	1	2	3	4	5
103. Grup çalışmasında herkesi cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
104. Arkadaşlar arasında oluşabilecek çekişmeleri düzeltmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
105. Grup çalışmalarının gidişatını olumlu yönde etkilerim.	1	2	3	4	5

**Ek C: Araştırma izni**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/4927973  
Konu: Araştırma (Ramazan CANSOY)

31/10/2014

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesinin 30.09.2014 tarih ve 640 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.  
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.10.2014 tarihli tutanağı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, doktora programı öğrencisi Ramazan CANSOY'un "*Türkiye'deki Ortaöğretim Okullarındaki Gençlerin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ekli listedeki okullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
31/10/2014

Yusuf Ziya KARACA EV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Çağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52