

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İNANNA LİDERLİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ
-4. ve 5. Sınıf Kız Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme-**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Zehra ÖZTOPRAK KAVAK

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

KOCAELİ - 2013

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İNANNA LİDERLİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ
-4. ve 5. Sınıf Kız Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme-**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Zehra ÖZTOPRAK KAVAK

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

KOCAELİ - 2013

Zehra ÖZTOPRAK KAVAK tarafından hazırlanan **İnanna Liderlik Eğitimi Programının Etkinliği -4. ve 5. Sınıflara İlişkin Bir Deneme-** adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul (Sınav) Tarihi: 17/06/2013

(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu):

İmzası:

Jüri Üyesi (Danışman): Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY.....
(Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Şüheyda DOYURAN GÖKTÜRK.....
(Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Mevlüt TAŞTAN.....
(Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi)

Enstitü Yönetim Kurulunun Onay Tarihi ve No: 26/06/2013 - 2013/10

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2013

Prof. Dr. Yusuf BAYRAKTUTAN
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleşmesinde bir çok kişinin emeği ve desteği olmuştur. Öncelikle yüksek lisans yolculuğum süresince güvenini, desteğini, bilgisini esirgemeyen ve yol göstericiliğiyle bu çalışmayı yürütmemde büyük emeği olan değerli danışmanım Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim bölüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Değerli Hocam Doç. Dr. Soner POLAT' a güveninden dolayı teşekkür ederim. Katkılarından dolayı Araştırma Görevlisi Dr. Hakan TURAN' a, araştırmanın son şeklini almasına yapıcı eleştirileri ve yol göstericilikleri ile destek veren saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Şüheyda DOYURAN GÖKTÜRK ve Yrd. Doç. Dr. Mevlüt TAŞTAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresi boyunca desteğini esirgemeyen okul müdürüm Sayın Nihat GÜRCAN'a, İngilizce konusunda büyük emeği olan öğretmen arkadaşım Tuğba YÖNET' e teşekkür ederim.

Araştırma süresince, değerli fikirlerinden yararlandığım, özellikle istatistiksel çözümler konusunda büyük emeği olan sevgili ablam, Prof. Dr. Bahtışen KAVAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Enerjilerinden güç aldığım biricik kızım F. Ezgi ERGÜN' e ve çalışma grubumda yer alan "Pırıltılı Çiçeklerim" öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Özverisi, sevgisi, sonsuz güveni ve desteğiyle daima yanımda olan sevgili eşim Yetişkan KAVAK' a çok teşekkür ederim.

Zehra ÖZTOPRAK KAVAK

Kocaeli, 2013

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
TABLolar DİZİNİ.....	IV
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	
İLGİLİ ALANYAZIN.....	9
Liderlik Kavramı.....	9
Çocuk ve Ergen Liderliği.....	10
9 - 11 Yaş Grubunun Gelişimsel Özellikleri.....	13
Kızların Liderliği Neden Önemli?.....	16
Kadının Toplumdaki Yeri.....	17
Göç Olgusu.....	19
Benlik Saygısı.....	20
Denetim Odağı.....	23
Çatışma Çözme Becerisi.....	26
Empati Becerisi.....	27
Problem Çözme Becerisi.....	29
İlgili Araştırmalar.....	32
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	35
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	39
Araştırma Modeli.....	39
Çalışma Grubu.....	41
Araştırmanın Aşamaları.....	42
Deney Öncesi İşlemler.....	43
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	43
Grupların Denkliği.....	48
Deneysel İşlemler.....	48
İLEP Geliştirme Süreci.....	49
Uygulama Süreci.....	50
Deney Sonrası İşlemler.....	53
Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	53
Veri Toplama Araçları.....	53
Somut İşlemsel Düşünme Testi.....	54

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği.....	54
Çocuklar İçin Nowicki - Strickland Denetim Odağı Ölçeği.....	55
Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği.....	56
Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği.....	57
Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri.....	58
Verilerin Çözümlemesi.....	58
Araştırma Etiği.....	59
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUMLAR.....	60
Ön Testlere Yönelik Bulgular.....	60
Kolmogorov - Smirnov Testi Sonuçları.....	60
Benlik Saygısına Yönelik Ön Test Bulguları.....	62
Denetim Odağına Yönelik Ön Test Bulguları.....	63
Çatışma Çözme Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları.....	64
Empati Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları.....	64
Problem Çözme Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları.....	65
Denencelere Yönelik Bulgular.....	66
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	81
Sonuç ve Tartışma.....	81
Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	96

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Sınıf ve Şubelere Göre Öğrenci Dağılımları.....	41
Tablo 2. Araştırmanın Aşamaları.....	42
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayıları.....	43
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Durumu.....	44
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Durumu.....	45
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Mesleği.....	46
Tablo 7. Öğrencilerin Doğum Yerleri ve Nüfus Kütüklerinin Bölgelere Göre Dağılımları.....	47
Tablo 8. Somut İşlemsel Düşünme Testi Deney ve Kontrol Grubu Puanları Karşılaştırması İçin Yapılan t- Testi Sonuçları.....	48
Tablo 9. Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	61
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı Ön Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Nowicki - Strickland Denetim Odağı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	63
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişki t- Testi Sonuçları.....	64
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	65
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	65
Tablo 15. Grupların Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 16. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri.....	68
Tablo 17. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	68
Tablo 18. Grupların Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 19. Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 20. Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	71
Tablo 21. Grupların Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 22. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri.....	73
Tablo 23. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	74
Tablo 24. Grupların Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	75
Tablo 22. Empati Beceri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri.....	76

Tablo 23. Empati Beceri Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	77
Tablo 27. Grupların Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	78
Tablo 28. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	79
Tablo 29. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ön test -son test kontrol gruplu desen.....	39
Şekil 2. Liderlik programının simgesel görünüşü.....	40

İNANNA LİDERLİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ -4. ve 5. Sınıf Kız Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme-

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İnanna Liderlik Eğitimi Programının (İLEP), 4. ve 5. sınıflara devam eden kız öğrencilerin liderlik becerileri üzerine etkisini sınamaktır.

Öncelikle araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmış, uzman görüşleri de alınarak amaca uygun program geliştirilmiştir. İLEP, 14 oturumdan oluşmaktadır ve beş liderlik becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu liderlik becerileri benlik saygısı, denetim odağı, çatışma çözme becerisi, empati becerisi ve problem çözme becerisidir.

Çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli İzmit Şehit Öğretmen Erkan Aydın İlköğretim Okulunda 4. ve 5. sınıflara devam eden 48 kız öğrencidir.

Veri toplamak amacıyla, Somut İşlemsel Düşünme Testi, Kişisel Bilgiler Formu, e-okul kayıtları, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Nowicki - Strickland Denetim Odağı Ölçeği, Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, Çocuklar İçin Empati Becerileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Deney öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına t testi ile bakılmıştır. T testi ayrıca grupların kendi içlerindeki gelişimlerini görebilmek amacıyla uygulanmıştır. Denenceleri test etmek için, ön testler kontrol altına alınarak tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında denetim odağı dışındaki liderlik becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda İLEP' in, denetim odağı dışındaki liderlik becerileri üzerinde etkili bir program olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kızların liderliği, benlik saygısı, denetim odağı, çatışma çözme, empati, problem çözme

İNANNA LEADERSHİP TRAINING PROGRAM EFFECTIVENESS

- An Essay on 4th and 5th Grade Female Students-

ABSTRACT

The purpose of this research is to test the effect of İnanna Leadership Training Program on leadership skills of attending 4th and 5th grade female students. First, the researcher has done a literature scanning and a program has been developed appropriate for purpose evaluation taking the authorities. İLEP consists of 14 sessions and intended for the development of the five leadership skills. These leadership skills are self esteem, locus of control, conflict management ability, empathy skill and problem solving skill.

Pretest-posttest control group experimental design was utilized in the study. Study group consists of forty-eight female students that are attending in the 4th and 5th grades of Kocaeli, İzmit Şehit Öğretmen Erkan Aydın Primary School in 2011-2012 academic years.

In order to collect data; Concrete Operational Reasoning Test, Personal Information Files, e-school records, Coopersmith Self-Esteem Inventory, Nowicki-Strickland Locus of Control Scala, The Scala of Conflict Management Skills, Empathy Skills Inventory for Children and the Scala of Problem Solving Skills have been utilized.

Before the experiment; whether there is a meaningful difference or not among the groups has been examined by t test. T test has been also carried out in order to find out the progresses within the groups. In order to test the hypotheses; one factor covariance analysis (ANCOVA) has been performed by taking the pretests under control. By considering the findings; it has been stated that, there is a significant difference in the leadership skills apart from the locus of control's, in favor of the survey group. As a result of the survey; it can be claimed that, İLEP is an effective programme on the leadership skills apart from the locus of control's.

Key Words: Girl's leadership, self-esteem, locus of control, conflict management, empathy, problem solving.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

T.C. Anayasasının 10. maddesine göre kadın ve erkekler kanun önünde eşit haklara sahiptir. 42. maddesinde ise "kimse, eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz" denmektedir. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri'nden *Fırsat ve İmkan Eşitliği İlkesi*; "Eğitimde, kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır." demektedir.

Yasalar önünde her ne kadar kadın ve erkek eşit olarak ele alınmakta ise de, kadınların toplumun her katmanında erkeklerle aynı oranda yer almadığı bir gerçektir.

Ülkemizde hala kadınların eğitim alanında erkekleri geriden izlemeleri, sağlıklı bir toplum, dengeli ve tutarlı bir aile yapısını olumsuz yönde etkilemektedir. Başta eğitim olmak üzere birçok alanda kadın erkek eşitsizliği söz konusudur. Bu durum, her eğitim kademesinde açıkça görülmektedir (Seven ve Engin, 2007, s.181).

UNICEF' in Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi Raporunda da belirtildiği gibi; kızlar, özellikle kırsal alanlarda yaşayanlar, küçük yaşlardan itibaren ev işlerine yardım etmek, küçük kardeşlerine bakmak ve hatta tarımsal üretime katkıda bulunmakla yükümlüdürler. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre küçük yaşlardan itibaren daha fazla görev ve sorumlulukları vardır (UNICEF, 2003, s.13).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğünün (KSGM) "Türkiye'de Kadın" adlı raporunda eğitimde cinsiyete göre farklılık oldukça açık bir şekilde görülmektedir. 6 yaş ve üzeri nüfus içinde erkek okumaz-yazmazlık oranı % 1,7 iken, aynı oran kadınlarda % 8' dir. Okuma yazma bilmeyen her 10 kişiden 8'i kadındır. Her koşulda kadınlar üzerindeki etkisi erkekler üzerindeki etkisinden daha fazla olmak

üzere bu oran, kırsal alana ve Doğu bölgelerine gidildikçe belirgin bir artış göstermektedir. (KSGM, 2012, s. 12). Aradaki fark öğretim kademesi yükseldikçe artmaktadır.

UNICEF' in (2003) raporuna göre;

Anne okur yazarlığının düşük olması,

Kızların yüksek oranda okuldan ayrılmaları,

Geleneksel ve dini inançlar,

Kalıplaşmış cinsiyet rolleri,

Öğretim programı ve çocuk yetiştirme ile yeniden üretilen içselleştirilmiş cinsiyet rolleri,

Çocukların cinsiyetlerine göre farklı biçimde yetiştirilmeleri,

Çocukların hepsini okula gönderme maliyetini karşılayamayan ailelerin kız çocukları yerine erkek çocuklarını okula göndermeyi tercih etmeleri,

Ailelerin, çocuklarını ve özellikle kız çocuklarını evde veya dışarıda çalıştırarak elde ettikleri (veya ayrıca para ödemek zorunda kalmadıkları) gelirden vazgeçememeleri gibi nedenlere bağlı olarak kız çocuklarını okula göndermemeyi tercih etmektedirler (s.31).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre yaşamın herhangi bir döneminde maruz kalınan fiziksel veya cinsel şiddetin görünme oranı, kadının eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Eğitimi olmayan veya ilköğretimi bitirmemiş kadınların % 55, 7' si yaşamlarının herhangi bir döneminde fiziksel veya cinsel şiddete maruz kalmışlardır. Yakın dönem dikkate alındığında hiç eğitimi olmayan kadınların % 17,4' ü, lise ve üzeri eğitimi olan kadınların % 10' u fiziksel veya cinsel şiddet yaşamıştır (TÜİK, 2012, s. 113).

Ayrıca sağlıkta, siyasette, çalışma yaşamında kadının aleyhindeki ayrımcılık su götürmez bir gerçektir.

Kadına karşı şiddet günden güne medyada daha fazla yer bulmaktadır.

Emniyet Genel Müdürlüğü ve Jandarma Genel Komutanlığı'nın Kasım 2010'da açıkladığı rakamlara göre;

2010'un ilk 7 ayında 226 kadın öldürülmüştür. Bu rakam 2005'te toplam 317, 2006'da 663, 2007'de 1001, 2009'un ilk 7 ayında 953 olarak verilmiştir.

478 kadına ise tecavüz edilmiştir (2006'da 528, 2007'de 473, 2008'de 577, 2009'da 652).

722 kadın tacize uğramış,

6 bin 423 kadın aile şiddet nedeniyle hastaneye başvurmuştur (Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği (KA.DER), 2011).

Bütün bu olumsuz koşulların yanında, çeşitli nedenlerle büyük şehirlere göç etmek zorunda kalmış ailelerde yetişen kız çocukların problemleri de eklenebilir.

Türkdoğan (2003), kırsal alanların köylülük kültürüne yönelik, doğaya saygılı ve sosyo-kültürel dayanışmanın güçlü olduğu yerleşim yerleri olduğunu söylemektedir. Büyük kentler ise, geçim sıkıntısı, işsizlik, görgü kuralları ve yeniliğe uyum gibi çok yönlü etkenlerle kırsal alanlardan gelen insanları barındırmak durumunda kalmıştır (s. 613).

Az gelişmiş toplumların göçle büyüyen kentlerinde, modern sektörlerde istihdam imkanı olmadığı zaman yoksulluk kültürü ortaya çıkmaktadır. Bu kesimin bir yoksulluk kültürüne sahip olduğu ve koşullar değiştikçe bunalımlı ve sadece anlık yaşamaya önem verdikleri, geleceğe ise önem vermedikleri görülmektedir. Böyle yoksulluk kültürü çerçevesinde yetişen çocuklar, çok defa dağılmış aile ve şiddet çerçevesinde yaşamaktadırlar. Eğitim şanslarını da kullanamazlar. Bu yapı dışarıdan bir müdahale ile değiştirilmedikten sonra kuşaktan kuşağa aktararak sağlamlaşır (Kıray, 1982, s. 58).

Büyük şehirlerin göçle büyüyen kenar mahallelerine gelen aileler, özellikle geçim sıkıntısı ve kente uyum problemleri gibi nedenlerle sorunlar yaşamaktadırlar. Kente uyum çabasının yanında, kendi değerlerini de koruma çabasındadırlar. Bu ailelerin çocukları ise kente uyum sürecinde çok daha isteklidirler. Ancak aileler kendi değerlerini kaybetme kaygısıyla, çocuklar üzerinde baskı oluşturarak baş etme yolunu seçebilirler. Bu baskılara en çok maruz kalan kız çocuklarıdır.

Kadına yönelik bütün bu olumsuzlukların giderilmesinde ve erkeklerle eşit şartlarda olmalarının, sadece kağıt üzerinde kalmaması için, kadınların çocukluktan başlayarak bilinçlendirilmesi zorunludur, bu da ancak eğitimle gerçekleştirilebilir.

Fakat Türkiye'de kızlara karşı ayrımcılığı önleyebilmek amacıyla, toplumsal cinsiyet temeli yerine, her iki cinse eşit imkanlar ve sorumluluklar verilmesi esas alınmaktadır. Öğretim programının erkekler için olduğu kadar kızlar için de uygun olduğu varsayılmakta ve kültürümüzde var olan cinsiyet ayrımının üstesinden gelebilmek için özel bir çaba harcanmamaktadır (UNICEF, 2003, s. 13).

Ergenlik öncesinde kızlar kişisel, toplumsal, eğitimsel ve mesleki problemler gibi önemli stres kaynaklarıyla baş etmek zorundadır. Ergen kızlar, karşılaştıkları sorunlara ek olarak, özellikle kadın kimlikleri ile karşılaşma konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Kızlar olgunlaştıkça onlardan beklenen davranış, çatışmadan kaçınmaları, rekabetten çekilmeleridir. Toplumun beklentileri tarafından kişisel duyguları ve değerleri daraltılmış olan kızlar, benliklerini saklama ihtiyacı hissedebilirler (Briggs, Staton & Gilligan, 2009, s. 127).

Bütün bu olumsuz tablo, kız çocukları ile ilgili liderlik eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü bugünün kız çocukları, geleceğin anneleridir ve bilinçli, eğitilmiş, kendine güvenen, sorunlar karşısında pes etmeyen, kendi kararlarını kendisi alabilen, insanlarla doğru iletişim kurabilen anneler, bilinçli nesiller yetiştirebilirler.

Kız öğrenci liderlik eğitimleriyle ilgili yurt dışında yapıldığı saptanan pek çok araştırma ve program vardır. Fakat Türkiye' de öğrenci liderlik programlarının, hele hele kız öğrenci liderlik programlarının yeterince ilgi görmediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman denetiminde son şeklini alan İnanna Liderlik Eğitimi Programı' nın (İLEP), 4. ve 5. sınıflara devam eden kız öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde etkili olup olmadığı sorusunun yanıtı aranmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, Kocaeli ili İzmit ilçesinin yoğun göç almış mahallelerinden birindedir.

Amaç

Araştırmanın amacı; İLEP' in 4. ve 5. sınıf kız öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisini sınamaktır. Kız öğrencilerin gelecekte kendi yaşamlarının liderleri olabilmeleri için ortaya çıkarılması gereken liderlik becerileri olarak benlik saygısı, denetim odağı, çatışma çözme becerisi, empati becerisi ve problem çözme becerisi belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denence ve alt denenceler sınanmıştır:

Denence

İnanna Liderlik Eğitimi Programı, 4. ve 5. sınıf kız öğrencilerinin liderlik becerileri üzerinde etkilidir.

Alt Denenceler

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin denetim odağı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin empati becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Önem

Şehit Öğretmen Erkan Aydın İlköğretim Okulu, Kocaeli ili İzmit ilçesinin, Türkiye'nin Doğu bölgelerinden yoğun göç almış olan Tüysüzler Mahallesindedir. Okul, sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşük olan ailelerin yaşadığı bölgededir.

Okul 1996 yılında eğitim öğretime açılmıştır. Fiziki imkanları oldukça yetersizdir. Velilerden özellikle annelerin büyük çoğunluğu okuma yazma bilmemektedir. Sürekli bir işi olmayan babaların oranı oldukça yüksektir. Çocuk sayısı fazladır. Birçok ailede aile içi şiddet dikkat çekmektedir. Genel olarak kız çocuklarının eğitime, erkek çocuklar kadar önem verilmediği görülmektedir.

Böyle bir ortamda yetişen kız çocukları kendine oldukça güvensiz, dıştan denetimli, gelecek ile ilgili gerçek anlamda bir beklentisi olmayan, karşılaştığı çatışma durumlarıyla baş edemeyen özellikler gösterebilmektedirler. İLEP, bu yaş grubundaki kız öğrencilerin kendine güvenli, içten denetimli, "Hayır" demesini bilen, kız olmaktan gurur duyan, empati becerisi yüksek, karşılaştığı sorunlar karşısında hayatta kalmayı başarabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı hedeflediği için önemlidir.

Yarının sağlıklı toplumunu yetiştirecek olan kadınların, çocukluklarından itibaren gerekli liderlik becerileriyle donatılmaları gerekir. Dünyada pek çok örneği varken, Türkiye'de bu yaş grubu kız öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış başka bir liderlik programına rastlanmamıştır. Bu program, geleceğin araştırmacılarına ışık tutması açısından önemlidir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin, ölçekleri içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Araştırma Kocaeli İli İzmit İlçesi Şehit Öğretmen Erkan Aydın İlköğretim Okulunda 2011-2012 öğretim yılında 4. ve 5. sınıflarda okuyan ve araştırma kapsamına alınan 48 kız öğrenciden elde edilen bulgularla sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçekler, daha önce pek çok araştırmada kullanılmış oldukları için geçerli ve güvenilir kabul edilmektedir.
4. Araştırma konusu olan liderlik kavramı, aşağıdaki yeterlik alanları ile sınırlıdır:
 - ❖ Benlik saygısı,
 - ❖ Denetim odağı,
 - ❖ Çatışma çözme becerisi,
 - ❖ Empati becerisi,
 - ❖ Problem çözme becerisi.

Tanımlar

Bu başlık altında araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları yapılmıştır.

Benlik Saygısı: Benlik saygısı, kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir. Kişinin kendini yargılama ve değerlendirmesi sonucu, vardığı kendiliğini kabullenmesi sonucunda ortaya çıkan beğenmedir (Özkan, 1994, s. 4).

Denetim Odağı: Denetim (kontrol) odağı, kişinin kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonucu ya da şans, kader, talih gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılamasıdır (Rotter, 1966). Rotter, kişinin kendisini etkileyen olayların kendi denetiminde olduğuna inanmasını *içten denetim*, dış güçlerin denetiminde olduğuna inanmasını da *dıştan denetim* olarak tanımlamıştır.

Çatışma : Çatışma, kişinin kendi kendisiyle ya da kişiler arası ilişkilerde yaşanabilir. Araştırmada, kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışma söz konusudur.

Çatışma, bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı zaman ortaya çıkar. Kişilerin gereksinimleri, dürtüleri ve istekleri birbiriyle örtüşmediğinde çatışmanın ortaya çıkması kaçınılmazdır (Türnüklü & Şahin, 2002, s. 283).

Empati : Empati bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır.

Problem ve Problem Çözme: Problem, genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunamayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur ve gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumu olarak ifade edilebilir (Kalaycı, 2001, s. 8). Türk Dil Kurumu ise problem sözcüğü yerine "sorun" sözcüğünü kullanmaktadır ve bu sözcüğü "araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum" olarak tanımlamaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Sungur, 1997, s.136).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Liderlik Kavramı

Alan yazın incelendiğinde liderlikle ilgili çok fazla tanımın yapılmış olduğu görülür. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2004, s. 1).

Liderlik olgusu üzerinde tam olarak bir görüş birliği yoktur. Bu durum konunun çok boyutlu ve zengin olduğunu da göstermektedir. Liderlik olgusu, yönetsel literatürde ve sosyal bilimlerde gizemini koruyan, üzerinde en sıklıkla çalışılan konuların başındadır. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı ve çokluğu konuya verilen önemin somut göstergeleridir (Aydın, 1994, s. 233).

Çelik (2003, s. 1), önemli gördüğü liderlik tanımlarını şu şekilde sıralamıştır:

Liderlik:

- ❖ Grup etkinliklerini, grup hedefleri doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, Bennis & Nanus, 1985, s. 56).
- ❖ Lider ile her bir izleyici arasında oluşan karşılıklı etkileşimdir (Graen, 1976: 116).
- ❖ Güçlü bir etkidir (Argyris, 1976, s. 227).
- ❖ Etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- ❖ İzleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme konusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1997, s. 267).

Sungur (1997, s. 96) 'a göre liderlik; sorunu algılamayı, çözüm seçenekleri üretmeyi ve çözüme ilişkin uygulamalarda grubun gücünden yararlanmayı gerektirir.

Celep (2004, s. 3), bu kadar farklı tanımları yapılmış olan liderlik kavramının, insan, etkileme ve amaç olmak üzere üç kavram üzerinde yoğunlaştığını söylemektedir. Ona göre liderlik, insanlar arasında gerçekleşir, etkilemenin kullanılmasını içerir ve amaçları elde etmek için kullanılır. Etkilemenin anlamı insanlar arasında etkin olan ilişkidir.

Çocuk ve Ergen Liderliği

Liderlik, çocuk gelişiminin önemli bir psikolojik boyutudur. Çocuklar, liderlik rolleri ile ilgili kendilerinde var olan yetenekleri fark ettiklerinde, öğretmen onlara liderlik gelişiminin dinamiklerini öğrenmeleri konusunda yardımcı olabilir. Piaget (1953, 1973) çalışma arkadaşları ve öğrencileriyle yaptığı araştırmalarla, çocuğun sürekli olarak yeni deneyimler yaşaması ve hep daha fazlası için yardım görmesinin, onun zeka, dil ve mantık yürütme yeteneğinin gelişimini sağladığını bulgulamıştır (Frazee, 1991, s. 27-28).

Ergenlik, bireysel gelişim açısından bir değişim dönemidir. Yetişkinliğe giden yolda ebeveynler, eşler, dini organizasyonlar, okullar ve diğer sosyal faktörler, ergenlerin bilişsel, manevi ve sosyal becerileri üzerinde etkilidirler (Thornton, 2004, s. 38).

Çocuk yetenek ve becerilerinin gelişimi belli bir düzendedir. Çocukların temel yaşantılarındaki yetersizlikler, onların öğrenmelerini engelleyen ve yeteri kadar öğrenememelerine neden olan en önemli etmendir. İnsanlar, kendilerini, başkalarını, çevrelerini, dünyayı benliklerine göre algırlar. Çocukların toplumsallaşmasında, benlik kavramını kazanmalarında aile ve okulun büyük işlevi vardır (Doğan, 2007, s. 183). Olumlu benlik algısı temel liderlik becerilerindedir.

Liderlik becerileri kazanmak, gençlerin topluma katkıda bulunmaları ve toplumun içinde kendilerini iyi hissetmeleri için önemlidir (Scheer, 1997). Bugünün risk altındaki gençleri için bu becerileri elde etmek için fırsatlar çok olmayabilir. Amerika' da gençliğe hizmet eden pek çok kuruluş, avantajlı ailelerin çocuklarına hizmet etmektedir (Hobbs, 1999). Oysa 4-H programları, tüm gençlere liderlik fırsatları sunmakla gurur duysa da risk altındaki gençler için daha ilgi çekicidir (Akt. Boyd, 2001).

Ergenliğe geçişteki öğrenciler yeni fikirler, yetenekler, beceriler denemeye isteklidirler. Bu nedenle bu dönemde öğrencilerin kendilerini tanımları, yeteneklerini

geliştirmeleri, sorunlarla baş etmeyi öğrenmeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri son derece önemlidir.

Liderlik rollerinin erken yaşlarda öğrencilere tanıtılması, liderlik potansiyelinin gelişimi için önemlidir (Tüysüz, 2007, s.24).

Bugünün gençleri yarının liderleridir. Bu iyi bilinen bir sözdür. Genellikle çocuk ve gençlik liderlik eğitimi programlarını haklı çıkarmak için kullanılır. Giderek artan bir şekilde kurumlar, kuruluşlar ve siyasi kurumlar, gençleri yalnızca gelecekte değil, bugün de lider ve değişim ajanları olarak kabul etmektedirler. Kasım 2006' da Birleşmiş Milletler çatısı altında ilk kez "Küresel Gençlik Liderlik Zirvesi" toplanmıştır. Zirvenin amacı, gençlerin kendi toplumlarının, bölgelerinin ve ortaya çıkmakta olan küresel toplumun geleceği ile ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmalarını sağlamaktır (Conner & Strobel, 2007, s. 275).

Eğitim sürecinde akademik becerilerle birlikte çocukların sosyal becerilerinin gelişimi de çok önem kazanmıştır. Bu becerilerin gelişmesi "sosyal yeterlik" olarak düşünülen gelişmelerle iç içedir. Bunlar:

- ❖ Kendini ifade etme, kendine güven,
- ❖ Arkadaşlar tarafından kabul görme,
- ❖ Aile fertleri ve diğer önemli kişiler tarafından kabul görme,
- ❖ Sosyal bağımsızlık,
- ❖ Destekleyici sosyal çevredir (Akkök, 1999, s. 20).

Dikkat edilecek olursa Akkök' ün bahsettiği sosyal yeterlikler, liderlik becerileri ile yakından ilişkilidir. Etkili bir okulda öğrencilerin liderlik gelişimi sağlanabilir, liderlik deneyimi yaşamaları için fırsatlar sunulabilir.

Etkili okul, öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerini sağlamalıdır. Etkili okul (Özdemir, 2000, s. 36);

- ❖ Öğrencilere temel becerileri öğretmede etkin olan,

- ❖ Problem çözen,
- ❖ Zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okuldur. Okul öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak gelişimlerini desteklemelidir.

Ergen liderlik programları , birkaç istisna dışında ağırlıklı olarak okullarla bağlantılıdır (Thornton, 2004: 38). Bazı programlar liderlik gelişiminde kendini tanıma, kendini anlama ve kimlik faaliyetlerine odaklanırken, bazıları da ergen-yetişkin işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmeye ve danışmanlık yapmaya odaklanırlar (Conner & Strobel, 2007: 278).

Liderlik eğitimlerinde toplum hizmeti projeleri, risk altındaki gençlerin liderlik fırsatlarını artırmak için iyi bir yöntemdir. Bu tür projeler gençlerin liderlik becerilerini geliştirir ve kendileri hakkında daha fazla bilgi edinirler. Yeni fikirler üretme, karar verme, hedef belirleme ve başkalarıyla birlikte çalışabilme gibi beceriler bu tür programlar sayesinde gelişir (Boyd, 2001).

Woyach ve Cox (1997) etkili liderlik programları için 12 ilke belirlemiştir. İlk beş ilke liderlik programlarının sonuçları ve içerikleri ile doğrudan ilgilidir. Kalan yedi ilke liderlik gelişim sürecini ifade eder. Liderlik programlarının aşağıdaki 12 ilkeyi başarması gerekmektedir (Akt. Boyd, 2001):

- 1- Liderlik ile ilgili yeteneklerin ve belirli bilgilerin öğretilmesi için gençliğe yardım edin.
- 2- Gençliğe toplumlarının inanışlarını, değerlerini ve tarihini anlamaları için yardımcı olun.
- 3- Bireysel olarak güçlü yönlerinin ve liderlik biçimlerinin gelişimine yardımcı olun.
- 4- Etiğin, değerlerin ve etiksel benliğin gelişimine yardımcı olun.
- 5- İnsanların kültürlerine ve toplumlarına karşı duyarlılığının, anlayışının ve toleransının gelişimini sağlayın.

- 6- Gençliğin hizmet ettiği amacın umut, güven ve saygı içermesini sağlayın.
- 7- Deneyimlerle öğrenmeyi uygulayın ve gerçek liderlik için fırsatlar oluşturun.
- 8- İnsanlara, toplumlarına, ülkesine ve dünyasına hizmette gençliği de dahil edin.
- 9- Özünü yansıtmaya ve öğrenme sürecini bireysel ve işbirlikçi olarak kolaylaştırın.
- 10- Gençliğin işbirlikçi deneyimlere, takım çalışmalarına ve yaşlılarıyla bağ kurmaya katılımlarını sağlayın.
- 11- Gençliğin hocalarıyla, pozitif rol modelleriyle ve yetişkinlerle etkileşime girmelerini sağlayın.
- 12- Belirlenmiş amaç ve hedefler çerçevesinde gelişimini sağlayın.

Etkili liderlik eğitimi, liderliğin doğası ve prensipleri, problem çözme, çatışma çözme, planlama, karar verme, etkili iletişim, duygu yönetimi, değerlerin belirlenmesi, grup motivasyonunun yükseltilmesi, yaratıcı liderlik gibi alanları kapsamalıdır (Meyer, 1996).

9 - 11 Yaş Grubunun Gelişimsel Özellikleri

9-11 yaş grubundaki çocuklar orta çocuklukta ve bu dönemde bedensel gelişme, ilk yıllara oranla yavaş bir ilerleme gösterir (Senemoğlu, 2003, s. 34).

Bu yaşlarda çocuklar ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda bulunmaktadır. Bu yaşlara çocukluğun son yılları da denir. Bu dönemdeki çocuklar kendilerinden bir önceki ve bir sonraki dönemlere göre daha istikrarlı ve dengeli durumdadırlar (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998, s. 26-47).

Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar; duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir. Piaget'ye göre bütün çocuklar bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmek zorundadırlar, ancak çocukların gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları birbirinden farklılık gösterebilir (Senemoğlu, 2003, s. 46).

Somut işlemsel dönem 7 - 11 yaşları arasındadır ve temel özellikleri şunlardır:

- ❖ Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme,
- ❖ Korunumu kazanma,
- ❖ Üst düzeyde sınıflama yapma,
- ❖ Ben merkezlikten uzaklaşma,
- ❖ Somut yollarla problem çözme (Senemoğlu, 2003, s. 46).

Somut işlemler dönemindeki bir çocuk, deneyimlerini devamlı bir bütünlük içinde organize edebilir, onlara akılcı bir anlam verebildiği sınıflamalar ve yeniden düzenlemeler yapabilir, bu sınıflama ve düzenlemelerdeki korunumu, işlemleri tersine dönüştürebilir, bir olayı aynı anda farklı boyutlardan düşünebilir (Charles, 2003, s. 13).

Orta çocuklukta kişilik gelişimi ve toplumsal davranış, kişisel bağımsızlık kazanma, yaşlılarla geçinmeyi öğrenme, uygun erkeklik ya da kadınlık toplumsal rolünü öğrenme üzerinde odaklaşmıştır. Bu dönemde aile ve yaşlılar toplumsal gelişim üzerindeki iki temel etkiyi oluştururlar (Gander ve Gardiner, 2010, s. 430).

Erikson'a göre ilkokul döneminde beceri ya da aşağılık duygusu kazanılır. Bu dönemde çocuk ilk kez yaşantılarından bazı sonuçlar çıkartabilecek biçimde düşünmeye başlar, yetişkinlerin kullandığı şeyleri kullanma denemeleri yapar. Sürekli hareket halindedir, bir şeyler yapar, yaratır ve ortaya çıkarır. Bunları kusursuz biçimde gerçekleştirebilmek için çok çaba harcar. Eğer bu çabalarına karşı çıkılırsa, aşağılık duygusuna kapılır, yaptıklarının değersiz olduğuna inanır. Bu dönemde çocuklar hemcinsleriyle arkadaş olmayı tercih ederler. Seçimlerinde sosyo-ekonomik düzey, yaş ve benzer sosyal düzeye sahip çocukları tercih ederler (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2005, s. 255).

İlkokul döneminde çocuk kendini sınıf, arkadaş ve oyun grubu içinde bulur. Bu da onu, kendi cinsiyetindeki grubun tüm faaliyetlerine katılmaya, arkadaşlarıyla iletişim kurmaya doğru yönlendirir. Bu dönemde görülen bazı toplumsal özellikler şunlardır (İnanç vd. 2005, s. 255):

- ❖ Kolay etkilenme,
- ❖ Karşıt görüşte olma,

❖ Rekabet

❖ Sorumluluk

Yaşlılarla etkileşme, becerileri ve yetenekleri konusunda gerçekçi karşılaştırmalar yapma, sorunları karşılıklı tartışabilme, yaşıt gruplarının gerçekleştirdiği işlevler arasındadır. Çocukların yaşlılarınca kabul edilip edilmeyecekleri, iş birliğine isteklilik, grubun gereksinme duyduğu yeterliklere sahip olma ve etkili biçimde iletişim kurabilme yeteneği gibi etkenlere bağlıdır. Yine bu dönemde cinsiyet rolü gelişimi toplumsallaşmanın temel bir odak noktası haline gelir. Ana babalar, yaşlılar ve okul yaşantıları önemli etki kaynakları arasında sayılabilir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 430).

Orta çocukluk döneminde çocuklar hemen hemen tümüyle kendi hemcinsleri ile oynamayı tercih ederler. Bu durum kimi zaman kızlarla oğlanlar arasında düşmanlığa kadar gidebilir. Eğer ana babalar ve diğerleri cinsiyet tiplemesine bağımlı iseler bu durum gayet doğal olarak karşılanır, fakat yetişkinler cinsiyet rollerini dar bir biçimde tanımlamazlar ise çocuklar karşı cinsle daha iyi iletişim kuracaklardır. Fakat cinsiyet tiplemesi sadece ana babalar tarafından değil, okullar, diğer yetişkinler ve yaşlılar tarafından da sürdürülmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 407).

Somut işlemsel dönemde çocuğun bilişsel gelişimi temel değişiklikler gösterir, olayları diğer insanların gözünden görmeye başlar. Kitlenin değişmezliği, sınıflandırma, cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayrımı gibi konularda çok büyük gelişmeler gösterir (Küçükkaragöz, 2003, s. 90).

Piaget' nin bu döneme somut işlemsel dönem demesinin nedeni çocuğun somut nesne ve yaşantılar üzerinde mantık yeteneklerini kullanabilmesidir. Somut işlemsel dönem, işlem öncesi dönemden iki temel özelliğin edinilmesi ile farklılaşır: İleri ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleştirmedir. Bu özellikler çocuğun bu dönemdeki bir çok bilişsel yeteneğinin gelişimini sağlar (Küçükkaragöz, 2003, s. 91).

Kızların Liderliği Neden Önemli?

Tek cinsiyetli ortamlarda liderlik ile ilgili sorular ve araştırmalar devam etmektedir. Ancak okul öncesinden başlayarak orta çocukluk boyunca çocukların, zamanlarının önemli bir bölümünü kendi cinsiyetlerinden olan gruplar içinde geçirdikleri bir gerçektir (Edwards, 1994, s. 920).

ABD' de giderek daha fazla kız liderlik programları uygulanmaktadır. Kız liderlik programlarının bağlam ve içeriği birbirinden çok farklı olsa da, bu programların çoğu üç boyutta tanımlanabilir (Benjamin, 2006, s. 69):

1. Boyut: Kızların liderliği iki kategoride tanımlanabilir: Birincisi liderliği hiyerarşik otorite olarak tanımlayan geleneksel erkek egemen modeldir. Diğeri feminist harekete dayandırılır ve liderlik genellikle toplu olarak, iş birliğine dayalı ve birbirine bağlı güç ortaklığı olarak görülür ve sıklıkla hiyerarşinin ötesinde kızların ayrıcalıklı ilişkisini yansıtır.

2. Boyut: Programlar, bireysel olarak hedeflenen sonuçlar (genellikle psikolojik, akademik ya da kariyer hazırlayıcı) ya da kız liderliğinin toplumsal sonuçları olarak tanımlanır.

3. Boyut: Sonucusu, kızların toplulukların ve akımların bir parçası olma arzularına dayanır, kız liderlik programlarının bir analizinde bu programlar (Ms. Foundation, 2001), kızların yurttaşlığa katılımlarında, bir toplumsal hizmet modelinden doğrudan eylem ya da eylemci modele geçiş süreci olarak tanımlanır.

Okul ve medya yoluyla öğrencilere liderlik konusunda olumsuz mesajlar iletilebilir. Örneğin okuldaki ve toplumdaki tüm liderler erkek ise kızların lider olamayacağı algısı yerleşebilir. Oysa liderlikte cinsiyet faktörünün öneminin olmadığı araştırmalarda görülmektedir (Tüysüz, 2007, s. 33). Bu yanlış algıları ortadan kaldırmak için kız öğrencilere liderlik eğitimleri ve fırsatları sağlanmalıdır.

Kadınların denetim ve yöneticilik kademelerinde görev almaları, giderek artan bir seyir gösterse de araştırmalar üst yönetim kademelerinde liderliğin hala erkek egemenliğinde olduğunu göstermektedir (Eagly & Karau, 2002). Bu liderlik sorununu gidermek için Botswana Hükümeti Kadın İşleri Bakanlığı kurmuştur. Bakanlık, kadınları

etkileyen yasaları yorumlamış ve toplumsal cinsiyet eşitliği stratejilerini tanıtmıştır. Bu tür girişimler sayesinde pek çok kadın artık kuruluşlarda temsil hakkı kazanmış olsa da hala kadınların liderlik pozisyonlarında yeteri kadar görülmedikleri açıktır. Mevcut eşitsizliğe katkı sunan faktörler, iş-yaşam-aile çatışmaları, ayrımcılık ve önyargı, cam tavan, deneyim, yaş, çocuk bakımı ve kültür olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt. Pheko, 2009).

Orta çocukluk döneminde liderlik yetkinliklerinin geliştirilmesi tavsiye edilmektedir, çünkü cinsiyet rolüne maruz kalmak sabit bir cinsiyet kimliğine yol açabilir, gelecekte kendi cinsiyet rollerine değişmez bir şekilde yaklaşabilirler veya kadın lider algılarında olumsuzluk yaşanabilir (Pheko, 2009).

Kadının Toplumdaki Yeri

Toplumsal cinsiyet, bir toplumda kadın ve erkeklerin, toplumsal hiyerarşi içerisindeki yerlerinin, cinsiyet farklılıklarına göre tanımlanması durumunu ifade eden bir kavramdır (Erol, 2008, s.202).

Kadınla erkek arasındaki ilk ve en büyük ayırım, cinsiyetten kaynaklanan ayırımdır. Bu ayırım, cinsiyetçi tutum ve davranışlar ortadan kaldırılmadıkça sürüp gidecektir. Kadının yüzyıllar boyu yaşadığı sorunlarında bu cinsiyetçi ayrımcı tutum ve davranışlar başta gelmektedir (Kızılkaya, 2006, s. 105).

Cinsiyet ve yaş toplumsal rolleri belirleyen temel demografik değişkenlerdir. İnsanlar belirli zaman kesitlerinde bu rollere uygun davranmak durumundadırlar. Kadın her toplumda genel olarak anne, eş (karı) durumundadır. Toplumun gelişmişlik düzeyine göre, belirli zaman kesitleri içinde ev kadını, çalışan kadın, yönetici, politikacı durumunda da olabilir ve bu durumuna uygun rolleri benimseyebilir (Köknel, 2013, s. 183). Fakat kadın çalışıyorsa ve çocuğu var ise ondan beklenen en önemli rol, anneliktir. Bunun ardından eş rolü gelmektedir (s. 185).

Köknel (2013, s. 178) 'in aktardığına göre;

Dünya Ekonomik Forumu tarafından her yıl yayınlanan kadın - erkek eşitliği sıralamasında Türkiye, 134 ülke içinde sondan 9. sıradadır.

Kadınların ekonomiye katılımında sondan dördüncüdür.

Avrupa Birliği'nde her 100 kadından 54'ü çalışırken, bu sayı Türkiye'de 22' dir.

100 işverenden altısı kadındır.

Kanun yapıcı üst düzey yönetici ve müdürlerin % 10' u kadındır.

Çalışan annelerin sadece % 12' si çocukları için bakım hizmeti alabiliyor.

Çalışma çağındaki kadınların % 62' si işgücüne katılmıyor.

Yetişkin 100 kadından ikisi okuma - yazma bilmiyor.

Her on kadından dördü kocasından dayak yiyor.

Gündelik ev işleri Türkiye'deki çocuk işçiliğinin görünümlerinden biridir. 2006 yılına ait bir ankete göre 6-17 yaş aralığındaki kız çocuklarının % 55' i hane içinde günlük işlerde çalışmaktadır. Özellikle ergen genç kız çocukları, ailenin kalabalık olması veya ebeveynlerden birinin ölmesi, hastalanması, yaralanması veya uzakta olması gibi nedenlerle çok miktarda ev işi yapmaktadır. Çocuk işçiliğinin diğer görünümünde olduğu gibi, çoğunlukla kadınlara ait ve görünmez olan ev içi çalışma da kız çocuklarının eğitim fırsatlarını etkilemekte, onları çeşitli risklere maruz bırakmaktadır (UNİCEF, 2011, s. 104).

Türkiye'nin de taraf olduğu Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi'nde (CEDAW) "*Çocuğun erken yaşta nişanlanması veya evlenmesi hiçbir şekilde yasal sayılmayacak ve evlenme asgari yaşının belirlenmesi ve evlenmelerin resmi sicile kaydının mecburi olması için yasama dahil gerekli tüm önlemler alınacaktır*" denilmekte ve bu yaş 18 olarak kabul edilmektedir. Fakat, çocuk evlilikleri Türkiye de dahil bir çok ülkede devam etmektedir. Çocuk evlilikleri daha çok kız çocuklarını etkilemekte, onları ailelerinden ve arkadaşlarından ve çocukluklarından ayırmakta, ev içi şiddete maruz bırakmakta, gelişimlerini tehlikeye atmaktadır. Yaşıtlarının sahip olabildiği eğitimsel, sosyal ve mesleki fırsatlardan yararlanamamaktadırlar. Çoğunlukla erken ve sık gebelikler yaşanmakta, anne ve çocuk ölüm riskleri artmaktadır. Ayrıca kayıt dışı evlilikler, evlilikte sorun çıkması halinde kızları yasal güvenceden ve mülkiyet hakkı dahil yasal haklardan mahrum bırakmaktadır (UNİCEF, 2011, s. 106).

Kadınların maruz kaldığı şiddetin aşırı biçimlerinden biri de namus suçlarıdır ve 18 yaşın altındaki kız çocukları da namus suçlarının mağduru olabilmektedirler. Toplumun hemen hemen her kesiminde kadınlar kıyafetleri, gittikleri yerler, kimlerle konuştukları gibi konularda aile baskısı altındadırlar. Özellikle Türkiye'nin Güneydoğu bölgesinin kırsal alanlarında yaşayan ya da kökenleri bu alanlara dayanan ailelerde, yakın akrabalar dışındaki erkeklerle kurdukları herhangi bir ilişki yüzünden itaatsizlikle suçlanan ve öldürülmeye varan çeşitli şekillerde cezalandırılan kızlar bulunmaktadır. Çünkü kızlar ailenin "namusu" olarak düşünülmektedir. Tecavüze uğramış kızlar ve kadınlar bile bu tür bir muameleye maruz kalabilmektedirler (UNİCEF, 2011, s. 109).

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğünün Şubat 2009'da yayımlanan bir araştırması için mülakat yapılan kadınların % 7'si 15 yaşından önce cinsel istismara uğradıklarını bildirmişlerdir (UNİCEF, 2011, s. 111).

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonunun, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi' nin ışığı altında kadın haklarını, özgürlüğünü, kadına yönelik ayrımcılığı ve şiddeti değerlendirmesinde, genel olarak bütün toplumlarda, farklı boyutlarda, yaygınlıkta ve yoğunlukta kadına karşı aile içi şiddet saptanmıştır (Köknel, 2013, s. 193).

Özellikle Türkiye gibi erkek egemen toplumlarda, ahlak, namus, fazilet kavramları, kadının cinsel kimliği ve davranışları, tutumu, eylemiyle özdeşleşmiştir. Erkek, bu kavramları korumak adına, her türlü baskı, korku, sindirme, yıldırma, cinayete kadar varabilecek fiziksel şiddet ve yok etme yöntemlerini kullanarak kadının kimliğini, kişiliğini denetim altına almakta, kadının haklarını, özgürlüğünü yok saymaktadır (Köknel, 2013, s. 193). Bu şiddet toplumda çoğu zaman normal karşılanmakta, görmezden gelinmektedir. Hatta "hak eden" eylemleri nedeniyle kadın suçlanabilmektedir.

Göç Olgusu

Günümüzde göç özellikle gelişmekte olan ülkelerin en önemli sosyal sorunlarından birisidir. Kente göçle gelen insanların uyum sağlayamamaları değişik problemleri de beraberinde getirmektedir (Es & Ateş, 2004, s.205).

Ülkemizde tarım alanlarının daralması ve bölüşülmesi, verimin düşüklüğü, tarımda makineleşme sonucunda insan gücüne gereksinimin azalması ile eğitim, istihdam, sosyal

ve kültürel olanaklarıyla kentin çekiciliği birleştiğinde kırsaldan kente yoğun bir göç olgusu yaşanmaktadır (Kule ve Es, 2005, s. 272). Son yıllarda, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden güvenlik gerekçesi ile de "zorunlu göç" ler yaşanmaktadır.

Göçün bireyin üzerindeki etkisi sosyal durumlara göre farklılaşabilir. Göçmenler genellikle "kendi cinsinden" olanların bulunduğu yerlere gittikleri için hiçbir göçmen yeni çevresinde kendini tümüyle yabancı hissetmez. En açık toplumlarda bile göçmenlerin tümüyle adaptasyonu iki ya da daha çok kuşak sonra gerçekleşebilir (Fichter, 2004, s. 183).

Türkdoğan (2003), kırsal alanların köylülük kültürüne yönelik, doğaya saygılı ve sosyo-kültürel dayanışmanın güçlü olduğu yerleşim yerleri olduğunu söylemektedir. Büyük kentler ise, geçim sıkıntısı, işsizlik, görgü ve yeniliğe uyum gibi çok yönlü etkenlerle kırsal alanlardan gelen insanları barındırmak durumunda kalmıştır (s. 613).

Türkiye' nin kentleşme süreci Batılı sanayileşmiş ülkelerin kentleşme süreçlerinden tamamen farklıdır. Türkiye çok kısa bir zaman aralığında çok yoğun bir içgöç süreci yaşamıştır ve bu sürece sanayileşme eşlik etmemiştir. Bu da önemli sosyo- ekonomik sorunlara neden olmaktadır (Özer, 2006, s. 473).

Türkiye'de göçün yarattığı pek çok sorun vardır. Kentle bütünleşme sorunu bunlardan yalnızca biridir. Kentleşme sorununun bir boyutunu köyden kente göçenlerin kentlileşmesi, kentli değer yargılarını ve yaşam biçimlerini kabullenmesi sorunudur. Kentle bütünleşmenin birinci engeli, kentlilerin tepkisidir. İkinci nedeni içinde buldukları ekonomik şartlardır. Kentle bütünleşme sorununun bir yansıması olarak da , kente göçerek köylülükten çıkan bireyin kente de uyum sağlayamayarak 'köylü' ve 'kentli' nin dışında üçüncü bir kategori oluşturularıdır (Özer, 2006, s. 465).

Kocaeli, son 30 yıldır gelişen sanayinin yarattığı istihdam olanakları nedeni ile göç edenlerin umut kenti haline gelmiştir. Özellikle İzmit, sanayi bakımından kaldırabileceğinden çok daha fazla yük altındadır. İç göç, Kocaeli'nde kentsel yoksulluğun en önemli nedenidir (Kule ve Es, 2005, s. 296).

Benlik Saygısı

"Self-esteem" kavramına karşılık olarak, Türkiye' de yapılan çevirilerde ve araştırmalarda, "kendine saygı", "özsaygı" ya da "benlik saygısı" kavramları

kullanılmaktadır. Rosenberg (1965, s. 15) benlik saygısını "kendimize yönelik beğendiğimiz ya da beğenmediğimiz tutumlar" olarak tanımlamaktadır.(Uşaklı, 2006,s.87).

Psikologlar genel olarak benlik saygısını, *benlik bilinci* ile ilişkisi açısından tanımlar. Benlik saygısı, benlik bilincimizi kendimize özgü değerlendirmemizdir. Bu duygu, çocukluğumuzda edindiğimiz deneyimlere ve bizim için değerli kişilerin üzerimizdeki etkilerine ayrılmaz bir şekilde bağlıdır (Plummer, 2011, s. 20).

Coopersmith (1974), benlik saygısının (öz saygı) karmaşık bir kavram olduğunu söyler. Bu kavram, kendini değerlendirme (self evaluation), savunucu tepki ve bu sürecin değişik görünüşlerinden oluşur. Öz saygı, kişinin kendine karşı takındığı tavır ve tutumda belirlenen değerliliğin kişisel bir yargısıdır. Coopersmith'e göre benlik saygısı, gerçek benlik saygısı ve savunucu benlik saygısı olarak iki şekilde görülebilir. Gerçek benlik saygısı, gerçekten kendilerini saygın ve değerli hissedenlerde, savunucu benlik saygısı da kendilerini değersiz hisseden fakat bunu kabul edemeyen kişilerde görülür (Akt. Güçray, 1989, s. 32-33).

Alan yazın incelendiğinde; genel olarak benlik saygısının üç anlam taşıdığı görülmektedir (Akkuş, 2005):

- ❖ Kendini sevme veya öz sevgisi (self-love)
- ❖ Kendini kabul (self-acceptance)
- ❖ Yeterlilik (competence)

Coopersmith (1967), yüksek benlik saygısına sahip çocukları kendi yetenek ve kararlarına çok güvenen kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu güvenin sonucu olarak çocuklarda liderlik davranışı, yüksek derecede girişimcilik ve hareketlerde kesinlik görülmektedir. Grup tartışmalarında aktiftirler, arkadaşlık kurmada pek az güçlük çekerler, kendilerini rahatça ifade edebilirler.

Benlik saygısı az bir çocuk, çevresindeki insanların söyledikleri ve yaptıkları her şeyi, olumsuz benlik bilincini destekleyici biçimde yorumlama eğilimindedir. İnsanlar tüm yaşamları boyunca, başkalarının kendileri için yaptıkları değerlendirmelerden bir dereceye kadar etkilenmişlerdir. Ama genellikle çocuklukta yaşanan deneyimler olumlu ise,

kendilerini gerçekçi değerlendirebilir ve benlik değerlerini özümseyebilirler. Böylece başkalarının onayına daha az gereksinim duyarlar. Benlik saygısının temel öğeleri özgüven ve kendinin farkında olmaktır (Plummer, 2011, s. 21).

Sağlıklı bir benlik saygısının temel öğeleri şunlardır (Plummer, 2011, s. 24):

- ❖ Kendini tanıma,
- ❖ Kendisi ve ötekiler,
- ❖ Kendini kabul etme
- ❖ Kişisel yeterlik,
- ❖ Kendini ifade etme,
- ❖ Özgüvenli olma,
- ❖ Kendinin farkında olma.

Benlik saygısı (Öz saygı) gelişimine etki eden dört faktör vardır (Güçray, 1989, s. 36-37):

1. Faktör; bireyin çevresinden aldığı, kabul edici, saygı içeren davranış miktarıdır.
2. Faktör; başarının geçmişi ve toplumda edinilen yer ile ilgilidir. Rosenberg' in seçicilik ilkesine göre, bireyler üstün oldukları alanları seçerek benlik saygılarını yükseltmeye çalışırlar. Başarılar bireyin genellikle toplum içindeki tanınmasını sağlar.
3. Faktör; bireyin önemli gördüğü alanlardaki arzularını yaşayarak yüksek benlik saygısına erişmesiyle ilgilidir. Böylece birey yaşantılarını kendi değer ve arzularına göre yorumlar ve değiştirir.
4. Faktör ise bireyin değer düşürmeye karşı tepkisidir. Bireyler kendilerinden olduğu kadar diğerlerinden gelen küçültücü hareketleri azaltabilir, çarpıtabilir, baskı altına alabilirler. Başkalarının kendilerini yargılamasına izin vermeyebilir ya da tam tersine başkalarının yargılarına karşı çok duyarlı olabilirler.

Benlik saygısının gelişmesinde bireyin içinde bulunduğu toplumun etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Toplumsal beklentiler bireyleri büyük ölçüde etkilemekte; onlardan cinsiyetlerine, sosyo ekonomik düzeylerine, mesleki kimliklerine, üyesi oldukları aile, okul, arkadaşlık ve iş grupları gibi toplumsal kurumların beklentilerine göre davranmaları istenmektedir. Belli bir role uygun hareket edip etmeme, bireyin kendisini değerli bulma yargısına etki etmektedir (Tufan, 1990).

Kohl (1985), birçok gelişimsel görev için "öğretilbilir zaman" olduğunu ve bu nedenle görevin yapılması gereken zamana yakın anlarda yapılan müdahalelerin daha etkili olduğunu söylemektedir. Daha sonraki müdahaleler aynı etkiye sahip olmayabilir. Erken ergenlik ve ergenlik süreci, bireylerin çevrelerinde üretken ve becerikli olabilmeyi öğrenebilecekleri bir dönemdir (Kaya ve Saçkes, 2004, s. 51). O halde bu gelişim dönemlerinde kişinin kendini üretken ve becerikli hissedebileceği etkinliklere yöneltilmesi yerinde olacaktır. Bu tür etkinlikler bireyin benlik saygısına etki edecektir.

Kız ve erkeklerin benlik saygısı gelişimi farklılık göstermektedir. Erkekler bağımsızlık, kendine güven ve diğerlerinden farklı olmak arayışı içine girerken, kızlar duyarlılığa ve diğerlerinin mutluluğuna değer verme üzerine benlik saygısı geliştirirler. Yani kızların kendileri ile ilgili olumlu duygulara sahip olmaları, başkaları ile olan ilişkilerine bağlıdır (Chodorov, 1978, 1989; Akt. Owens ve ark., 2003). Türkiye' de de kadınların, fedakar oldukları ve başkalarını mutlu ettikleri müddetçe saygı görecekları ve kendilerinin de daha mutlu olacakları inancı yaygındır (Akt. Yılmaz ve Duy, 2013, s. 69).

Briggs, Staton ve Gilligan' a göre (2009, s. 127), yüksek benlik saygısı ergen kızların yaşamlarında karşılaştıkları stres kaynaklarına karşı koruyucu faktör olabilmektedir.

Denetim Odağı

Denetim odağı (kontrol odağı) kavramı ilk kez Sosyal Öğrenme Kuramı içinde Rotter (1966) tarafından kullanılmıştır. Rotter insanların yaşamlarını denetleyebilme güçleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterdiklerini gözlemiş ve "birey yapmak istediği davranış için gerekli olan gücü nereden alıyor?", "Bu gücü kendinde görüyor mu, yoksa bir başkasının iznine veya gücüne mi ihtiyaç duyuyor?" sorularını sormuştur (Cüceloğlu, 1993).

İçten veya dıştan olmak üzere genellenmiş pekiştireç beklentisi şeklinde tanımlanabilen denetim odağı, son yıllarda en fazla araştırılan kişilik değişkenlerindedir. Rotter (1966), denetim odağını bireyin davranışları ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkinin algılanması olarak kavramsallaştırmıştır. Bu durumda içten denetimli kişiler, ortaya çıkan sonucun önemli oranda bireyin çaba, yetenek gibi kendi davranışlarına bağlı olduğuna; dıştan denetimli kişiler ise şans, kader, talih veya güç sahibi diğer insanlar tarafından belirlendiğine inanmaktadırlar (Öngen, 2003, s. 438).

Öngen (2003, s. 438)' e göre denetim odağı, eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir değişkendir. Dıştan denetimli öğrencilere göre, öğretmenin övgüsü, arkadaşlık ilişkileri veya akademik başarı bireyin kişisel çaba veya yeteneği ile ilişkili değildir, dolayısıyla bunları kazanmak için çaba harcamaya gerek yoktur. İçten denetimli öğrenciler ise kendi çaba ve davranışları sayesinde istenilen sonuçlara ulaşabileceklerine inanırlar.

İçten denetimliler çevrelerinde özellikle de, içinde bulunmaktan hoşlanmadıkları durumlarda, kendi yararlarına, değişiklik yapmaya dıştan denetimlilere oranla daha yatkındırlar (Dönmez, 1984, s. 147).

Otoriter anne baba tutumlarıyla büyüyen çocuklar, bu durumla baş edebilmek için otoriteye boyun eğmekte ve kendilerinden beklenen davranışı sergilemektedirler. Bu çocukların çoğu yetişkin olduktan sonra da otoriteye sorgusuz uymayı sürdürmekte ve her ortamda gücü simgeleyen her şeye ve herkese boyun eğebilmektedirler. Çoğunlukla dıştan denetimli olarak nitelendirilebilecek bu kişiler, kendi gereksinimlerini görmezden gelmekte, kendi düşüncelerini savunamamakta ve aldıkları kararların da arkasında duramayabilmektedirler. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar kendini çevresindeki diğer bireylerin isteklerini yerine getiren bir araç olarak görerek, kendi yaptıklarından sorumlu olmadıklarını düşünebilmektedirler (Gordon 1996, 1999; Akt. Alisinaoğlu, 2003).

Anne -baba tutumlarının yanında çocuğun kardeş sayısı, cinsiyeti, doğum sırası, ailenin sosyo ekonomik düzeyi ve ebeveynlerin öğrenim düzeyleri gibi etkenler, çocuğun içten ve dıştan denetimli olmasını etkileyebilecek faktörlerdir (Alisinaoğlu, 2003).

Sürekli olarak “Yapmamalısın”, “Gitmemelisin”, “Dokunma” gibi yönergelerle yetiştirilen ve karar verme olanağı tanınmayan çocukların, neden-sonuç ilişkisi kurmaları,

sorumluluk almaları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri ve çevrelerini keşfederek denetim altına alabilme yeteneklerinin gelişimi engellenebilmektedir (Alisinaoğlu, 2003).

Denetim odağı ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları her zaman tutarlı olmamakla beraber, genel olarak içten denetimli bireylerin sorunlarını daha kolay kabul ettiklerini ve çözümünde daha etkili ve seçtikleri çözüm yolunda daha ısrarlı olduklarını göstermektedir. ayrıca bu kişiler, dıştan denetimlilere göre çevresel uyaran ve ipuçlarını daha kolay algılayıp değerlendirebilmektedirler. Rotter (1978), Lefcourt (1976), Phares (1976), Gilmore (1978), Nowicki ve Strickland (1973) gibi yazarlar, içten denetimli olmanın insanların başarılı ve mutlu olmalarında etkili olduğunu düşünmektedirler (Dönmez, 1983, s. 39).

İçten ve dıştan denetimli kişiler birbirlerinden birtakım kişilik özellikleri ile ayrılırlar. İçten denetimli kişiler, dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında;

1. Amaçlarına ulaşmada daha etkilidirler.
2. Çevrelerinde değişiklik yapmaya, toplumsal etkinliklere katılmaya ve başka insanlara yardım etmeye daha yatkındırlar.

3. Daha yaratıcıdırlar.

4. Kişilerarası ilişkilerinde daha rahat, içten ve başarılıdırlar.

5. Akademik açıdan daha başarılıdırlar.

6. Amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olabilecek çevresel uyaran ve ipuçlarını daha iyi değerlendirebilmektedirler ve bunlara göre hareket edebilmektedirler (Dönmez, 1984, s. 146).

Denetim odağının kızlarda daha dışa doğru olduğu genel bir kanıdır. Ancak Öngen (2003), denetim odağı algısı üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin bulguların çelişkili olduğunu söylemektedir. Bazı araştırmalar kızların daha dıştan denetimli olduklarını desteklerken, diğerleri denetim odağı algısında cinsiyet farkı olmadığını göstermektedir (Öngen, 2003, s. 439).

Çatışma Çözme Becerisi

Çatışma kavramı genellikle kavga, savaş, mücadele gibi olumsuzluklar çağrıştırır. Bunun için toplumlarda, bireyler ve gruplar arasında birlik ve beraberlik duygularının egemen olması için olağanüstü çabalar harcanır. Fakat çatışma, hem toplumlarda hem de doğada sürekli vardır (Sarpkaya, 2002, s. 416).

İnsanın bulunduğu her mekanda farklılıktan kaynaklanan çatışmanın olması doğaldır. Çünkü insan doğası gereği farklı kişilik, çıkar, istek, gereksinim, hedef, değer, tercih ve zevklere sahiptir. Bu nedenle, çatışmayı yadsımak ya da bastırmak değil, varlığını kabul etmek ve anlamaya çalışmak daha akıllıca bir tutumdur. Çatışma, yaşamın doğal bir parçasıdır (Türnüklü ve Şahin, 2002, s. 284).

Çatışma bu kadar açık biçimde yaşamımızın her alanında var olduğuna göre ondan kaçmak mümkün değildir. Girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan eğitim örgütlerinde çatışma daha somut ve gerçektir. Önemli olan çatışmadan kaçmak değil, onu yönetmenin yöntem ve tekniklerini öğrenmektir (Sarpkaya, 2002, s. 416).

Johnson ve Johnson (1996), 7-12 yaş grubu öğrencilerin yaptıkları tanımlardan yola çıkarak bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Buna göre, okulda yedi tür çatışma olduğu belirlenmiştir: Bunlar fiziksel şiddet ve kavga; küfür, aşağılama ve dedikodu; bahçede oynarken karşılaşılan çatışmalar; kaynaklara ulaşma, sahip olma ve kontrol etme çatışmaları; seçim, değer ve inanç çatışmaları; akademik çalışmalarla ilgili çatışmalardır (Türnüklü ve Şahin, 2002, s. 284).

Kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların ortaya çıkması doğal ve kaçınılmaz bir süreç ise, acaba bu çatışma ve anlaşmazlıkların çözüm süreci öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, ahlaki ve değer gelişimleri açısından bir fırsat ya da araç olarak kullanılabilir mi (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002, s. 576)?

Kişiler arası çatışmalar özünde ne olumludur, ne de olumsuzdur. Burada asıl sorun çatışmaların varlığı değil, nasıl yönetildiği ve nasıl çözüldüğüne ilişkindir. Yani kişinin sorunu çözmek için seçtiği yol, yapıcı ya da yıkıcı, olumlu ya da olumsuz olabilir (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002, s. 576).

Granvold (1994), çatışma çözme becerilerini iletişim becerilerinin davranışlar boyutunda ele almaktadır. Ona göre iletişim becerileri sosyal becerilerdendir ve bu beceriler kişiler arası ilişkilerde başarıya destek olmaktadır. Kişiler arası ilişkiler ve sosyal destek için dört bilişsel ve beş davranışsal yeterliği gerekli görmektedir (Akt. Deniz, 2003, s. 35):

Bilişsel Yeterlikler:

1. Kişiler arası ilişkilerle ilgili giriş bilgileri,
2. Algılama becerileri,
3. Karar verme becerileri,
4. Bilişsel yeniden yapılanma ve yerine koyma (empati) becerileri,

Davranışsal Yeterlikler:

1. Kendini gösterme becerileri,
2. İlişkiyi başlatma becerileri,
3. İlişkiyi sürdürme becerileri,
4. Çatışma çözme becerileri.

Empati Becerisi

Empati denildiğinde ilk akla gelen ve adıyla bu terimin özdeşleştirildiği Carl Rogers, empatiyi genel çizgileriyle şu şekilde tanımlamıştır: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilmektedir (Dökmen, 1996, s. 136). Rogers, empati kavramının psikolojide, günlük yaşamda ve kişiler arası ilişkilerde önemli bir iletişim ögesi olduğunu ileri süren ve etkili bir şekilde kullanan ilk kişidir.

Empati, bireyin başkalarının duygularına karşı duyarlı davranarak bu duyguları tanıması, anlaması ve yorumlaması anlamına gelir. Karşıdaki söylemeden onun

duygularını anlayabilmek empatinin özünü oluşturur (Moller, 2000; akt: Yüksel, 2009, s. 154). Empati çocukların büyük çoğunluğunda doğuştan oluşmaktadır. Empati ayrıca çocukluğun önemli gelişimsel görevlerindedir. Başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabilen ve onlarla empati kurabilen çocuklar, arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde daha yetenli görülmektedirler (Yüksel, 2009, s. 154).

Empati, gittikçe artan bir oranda kişiler arası etkileşim ve iletişimin birincil süreci olarak kabul edilmektedir.

Dökmen (1987), empati kurma becerisi ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde çok sayıda araştırmanın yapıldığını belirtmektedir. Bell ve Hall (1954), kişilerin empati kurma becerileri ile liderlik özellikleri arasında ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Lider olan kişiler iletişimin önemli bir parçası olan empatik davranışı göstermek durumundadırlar. Dökmen (1987)' e göre, empatinin cinsiyet ile ilişkisi konusunda yapılan araştırmalar, çelişkili sonuçlar vermektedirler.

Empati üç temel öğeden oluşur (Dökmen, 1996):

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir, kişiye özgüdür. Kişi karşısındakinin anlamak istiyorsa, dünyaya onun bakış açısıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için empati kurulan kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek olaylara onun gözüyle bakmaya çalışmalıdır.

2. Empati kurulan kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır. Kişinin, karşısındakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olması yeterli değildir. Empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Karşısındakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak bilişsel bir nitelik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşısındakinin hissettiklerinin aynısını hissetme ise duyuşsal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı olarak düşünülebilir.

3. Empati kuran kişi, zihninde oluşan empatik anlayışı, empati kurduğu kişiye iletmelidir. Kişi karşısındakinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasa dahi, eğer anladığını ona ifade etmez ise empati süreci tamamlanmış olmaz.

Empatik anlayış tutumu, tüm insan ilişkilerinde sağlıklı iletişimin kurulabilmesinde gerekli koşullardan biridir. Bir eğitimci, öğrencilerin gizil güçlerini daha iyi tanıyarak, kendilerini gerçekleştirmelerine yardım edebilmelidir (Akkoyun, 1982, s. 68).

Kişilerin empatik beceri düzeyleri, iletişim sürecinin kalitesinde çok önemli bir yer tutar. Empatik beceriye sahip olmayan bireylerin, iletişimlerinde karşıdakini yanlış anlamaları ve incitmeleri söz konusu olabilir. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. İlköğretim çağındaki öğrencilere kazandırılacak becerilerin en önemlilerinden birini iletişim becerileri oluşturmaktadır (Çetin ve Aytar, 2012, s. 474).

Ersever (1996), iletişimin sağlıklı olabilmesi için saydığı yedi madde içinde kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini hissedebilmesi becerisini de saymaktadır (Akt. Deniz, 2003, s. 39).

Sağlıklı iletişim kurabilen ve kendini doğru ifade edebilen bireylerin yetişmesinde, çocukların empatik becerilerinin desteklenmesi katkı sağlayacaktır (Çetin ve Aytar, 2012, s. 474).

Problem Çözme Becerisi

Giderilmek istenen her güçlük "problem"dir. Güçlüğü giderilmek istenmesi için insanı fiziksel ya da düşünsel olarak rahatsız etmesi gerekmektedir (Karasar, 2009, s.54). Cüceloğlu (2003, s. 219), yaşamın bir dizi problemin çözülmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ona göre problem, bireyin amacına ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar.

Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Ayrıca duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de vardır. Bu farklı problem türleri birleşerek büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler. Burada problem çözme kavramı devreye girmektedir. Problem çözümü, problemin türüne ve karmaşıklığına göre farklılaşabilmektedir (Cüceloğlu, 2003, s. 219).

Problem çözme kavramı ilk kez 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından tıp eğitimi alanında kullanılmıştır. Eğitim alanında ise ilk olarak John Dewey tarafından kullanılmış ve sistemleştirilmiştir (Serin, Serin & Saygılı, 2010, s. 448).

Problemin çözümü, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Genel olarak karar verme ve problem çözme süreçleri John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan aşağıdaki modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir (Sungur, 1997, s. 136):

1. Problem çözmeyi gerekseme
2. Problemi tanıma
3. Çözüm seçenekleri arama
4. Eylemi kararlaştırma
5. Kararı uyulama
6. Çözümü değerlendirme

Çocuklar ve ergenler içinde buldukları yaş dönemi itibarıyla çözmekte zorlandıkları problemler karşısında yoğun duygusal güçlükler yaşarlar. Karşılaşılan problemleri yardım almadan çözmeleri güçtür. Bu durum bireylerin problem çözme becerileri konusundaki eksikliklerinden kaynaklanabileceği gibi, problem çözme sürecine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip olmalarından da kaynaklanıyor olabilir (Aysan & Bozkurt, 2004; akt. Yıkılmaz & Hamamcı, 2011, s. 55).

Sönmez (2007, s. 299)' e göre problem çözme süreci, bilimsel araştırma sürecini içerir ve bu sürece göre aşağıdaki işlemlerin yapılması gerekir:

- ❖ Problemin farkına varma ve onu sınırlama,
- ❖ Çözüm ile ilgili kaynakları tarama, bilgi toplama
- ❖ Problemin çözümü için denenceler kurma
- ❖ Uygun araçları hazırlama ve verileri toplama
- ❖ Denenceleri test etme

❖ Çözümüne ulaşma

Kalaycı (2001, s. 41) ise, problem çözme tekniklerinin öğretilmesi ile aşağıdaki becerilerin kazanılabileceğini söylemektedir:

- ❖ Bilimsel düşünme becerisi,
- ❖ Sorumluluk duygusu,
- ❖ İşbirliği ile çalışabilme becerisi,
- ❖ İletişim becerisi,
- ❖ Zamanı yönetme becerisi,
- ❖ Dikkati geliştirme,
- ❖ Gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırma,
- ❖ Veri toplama becerisi,
- ❖ Verileri düzeyine uygun analiz edebilme,
- ❖ Çıkarımda bulunma,
- ❖ Bilgileri görselleştirebilme,
- ❖ Rapor hazırlama becerisi,
- ❖ Topluluk önünde soru sorabilme becerisi,
- ❖ Değerlendirme yapabilme becerisi.

Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde bulunduğu çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri vardır. Ancak bazı problemlerin çözümleri kesin değildir, tek bir doğru cevap yoktur. Bu problemlerin çözümü disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 2003).

Problem çözme yaşam boyunca ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu nedenle öğrenci liderlik programlarının hemen hepsinde önemli bir yer tutmaktadır.

Liderlik programları öğrencileri, problem çözme süreçlerini çeşitli etkinliklerle hazırlamaktadır. Bu tür programlar yardımıyla problem çözme stratejilerini öğrenen bir öğrenci okulda ya da okul dışı yaşantısında karşısına çıkabilecek problemlere karşı hazırlıklıdır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin lider olarak kabul ettikleri kişilerin, problemleri fark edip çözebilme yeteneğinde olmalarını beklediklerini göstermektedir (A. Breeze-Mead, 1991, Jen, 2003; akt. Tüysüz, 70).

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde öğrenci liderliği ve kız öğrenci liderliği ile ilgili yapılan çalışmalardan ve lider yetiştirmeyi amaçlayan kuruluşlardan örnekler verilmiştir:

Öğrenci Liderliği Araştırmaları:

Onur (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine, “Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı” adlı eğitim programı uygulanmıştır. Bu program ile Minnesota Administrative Training Program'ın uzman denetiminde Türk kültürüne uyarlanıp etkililiği sınanmıştır. 14 hafta boyunca, haftada 3 saat süren programa 40 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere toplam 80 öğrenci katılmıştır. Program sonrasında yapılan ölçümlere göre, “Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı”nın öğrencilerin bireysel yaratıcılık düzeylerini, motivasyon ve problem çözme becerilerini, liderlik davranışını arttırdığı ve mesleki değerlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi (2002), doğa eğitimi etkinliklerinin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasında nasıl bir rol üstlendiğini saptamaya çalıştığı araştırmasında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu IV. Sınıf öğrencilerinden 11 kız ve 20 erkek öğrenciye yedi günlük doğa eğitimi programı uygulamıştır. Araştırmada liderlik becerileri olarak, güven, risk alma, problem çözme ve takım çalışması ele alınmış

ve bu liderlik becerilerine yönelik davranışlar niteliksel olarak gözlenmiştir. Sonuç olarak doğa eğitimi süresince liderlik becerilerinden güven, risk alma, takım çalışması, problem çözme ve doğa yaşamına katılım gözlenmiş ve doğa eğitimi etkinliklerinin bu becerilere yönelik davranışların belirlenmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ülkemizde yapılan bir diğer çalışmada da, Pekkaya (2004) tarafından yapılan çatışmalara çözüm bulma amacıyla arabuluculuk eğitimi programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programının okullarda uygulanmasının ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırganlık davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisinin incelendiği bu çalışmada deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik gelişimlerinde, liderlik becerilerinde ve saldırgan davranışları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde, deney grubunun aldıkları eğitim sonrasında algıladıkları problem sayısında azalma olmamakla beraber, kontrol grubunun algıladıkları problem sayısındaki artışın deney grubunda görülmediği saptanmıştır.

Tüysüz (2007) tarafından yapılan çalışmada “biz lideriz” eğitim programının 6. sınıf öğrencilerin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisi araştırılmıştır. “Biz lideriz” eğitim programı temel liderlik, kişisel yetenek, toplumsal hizmet, problem çözme ve takım çalışması olmak üzere beş temel alanda öğrencilerin geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Program 5 gün boyunca, 26 ders saati süre ile araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 49 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda “biz lideriz” eğitim programına dahil olan öğrencilerde, dahil olmayanlara göre temel liderlik, kişisel yetenek, problem çözme, takım çalışması ve toplumsal hizmet boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur.

Türe (2008)' nin dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırma ise "Hera'nın Oğulları Liderlik Eğitim Programı" adını taşımaktadır ve bu programın, sınıf tekrarı yapan, devamsız veya sorunlu olarak nitelenen öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi test edilmiştir.

Ogurlu (2012), geleceğin liderleri olma şansları yüksek olan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile olmayan normal zekalı öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve karşılaştırılması amacıyla bir liderlik becerileri geliştirme programı

hazırlamış ve uygulamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın hem üstün zekalı ve yetenklili olan hem de normal zeka ve yetenek düzeyindeki öğrencilerin liderlik becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bazı araştırmalarda da öğrencilerin liderlik özelliği gösterip göstermedikleri betimsel olarak araştırılmıştır. Avcı (2009), "lider yetiştirme" nin, eğitim kurumlarının siyasal işlevlerinden birisi olduğunu belirtmektedir. Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Çankaya ilçelerinde ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin liderlik özelliği gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Bu amaçla 921 öğrenciden oluşan örneklem grubuna, amaca uygun olarak geliştirdiği ölçme aracını uygulamıştır. Sonuç olarak, içinde buldukları sosyo ekonomik düzeyin, ilköğretim okullarında birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin liderlik özellikleri göstermelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kız Öğrenci Liderliği Araştırmaları:

Çakır (2007), ön test son test kontrol gruplu modeli kullandığı araştırmasında, deney grubuna on üç hafta süreyle *kadın lider yetiştirme programı* uygulamış, kontrol grubuna hiç bir eğitim vermemiştir. Uygulanan program sonunda deney grubuna katılanların benlik saygıları, yaratıcılık düzeyleri, problem çözme becerileri artmış, çatışma eğilimleri düşmüştür. Denetim odağı, dış odaklıdan iç odaklıya yöneltildiğinde kişilik alt faktörlerinden ise yalnızca sezgi alt boyutunda artış olmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı bir değişim olmamıştır.

2008 yılında Babacan, "DEKALP" adını verdiği deneysel çalışmasında, cinsiyet ayrımcılığı yaşayan, erken yaşta evlenme ihtimali yüksek, sınıf tekrar etmiş ya da başarısı orta düzeyde olan kırsal alan ergen kızlara yaratıcılık, problem çözme becerileri, denetim odağı, öz - saygı ve liderlik algılarından oluşan bir eğitim programı uygulamıştır. Çalışma grubunu oluşturan 28 ergen genç kız, 20 haftalık liderlik eğitimi almıştır. Program sonucunda kırsal alan ergen genç kızların öz saygılarının yükseldiği, denetim odağının içselleştiği, problem çözme becerilerinin geliştiği ve liderlik algılarının geliştiği görülmüştür.

Liderlik Programları:

Young Guru Academy (YGA), geleceğin sosyal sorumlu liderlerini yetiştirmek amacıyla 2000 yılında Türkiye' de kurulan uluslararası bir sivil toplum örgütüdür. YGA liderlik programı;

- ❖ Lider Keşfetme Programı,
- ❖ Lider Yetiştirme Programı,
- ❖ Lider Gelişim Programı olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır
(www.yga.org.tr).

Bunun dışında Türkiye'de genç lider yetiştirmeye yönelik Genç Liderler Derneği, Sosyal Girişimci Genç Liderler Akademisi, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Lider Gençlik Kampları bulunmaktadır. Birçok eğitim kurumu da kendi bünyesinde lider öğrenci yetiştirme seminerleri, programları ya da kampları düzenlemektedir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yurt dışında öğrenci liderliği ve kız öğrenci liderliği ile ilgili yapılan çalışmalardan ve lider yetiştirmeyi amaçlayan kuruluşlardan örnekler verilmiştir:

Öğrenci Liderliği Araştırmaları:

Frazer (1991) yapmış olduğu araştırmada, ilkokul ikinci sınıfta okuyan bir grup öğrenciye liderlik beceri eğitimi vermiştir. Araştırmanın amacı Lockett tarafından 1982' de geliştirilen liderlik programının etkililiğini belirlemektir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmış, tesadüfi atama yoluyla belirlenen deney grubuna 16 hafta boyunca liderlik eğitimi verilmiştir. Verilen liderlik eğitimi dört ayrı liderlik becerisi üzerinde oluşturulmuştur:

1. a) Yazılı iletişim becerileri,
- b) Sözlü iletişim becerileri,
2. Grup liderliği teknikleri,
3. Karar verme becerileri,

4. Problem çözme becerileri.

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine oranla iletişim becerisi dışında anlamlı bir fark gösterdikleri görülmüştür (Frazee, 1991, s. 6).

Kız Öğrenci Liderliği Araştırmaları:

Edwards (1994), çalışmasında okul çağındaki kız öğrencilerin liderlik belirleyicilerin araştırmıştır. 4. 5. ve 6. sınıflara devam eden 16 kız izci grubu araştırılmıştır. Lider olarak seçilen kız öğrencilerde asıl olan kişilik özelliklerinin organizasyon becerisi ve hedefe yönlendirme olduğu belirlenmiştir.

Benjamin (2006), şehrin dış mahallelerinde yaşayan, üst orta sınıfa mensup ergen kızların liderliği ile ilgili bir analiz yapmıştır. Özellikle, şehrin dış mahallelerinden birinde, zengin sınıf ve ağırlıklı olarak beyazlardan oluşan bir toplulukta, kızların liderliğinin nasıl tanımlandığı, nasıl tartışıldığı ve uygulandığı incelenmiştir. Veriler gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla on ayda toplanmıştır. Sonuç olarak, ayrıcalıklı kızların liderliğinin, kültürel bir ikilemi yansıttığı görülmüştür. Bu ikilem bireysel farklılıkları ve sınıf avantajlarının artırılmasını ön planda tutan orta üst sınıf değerleri ile diğerlerinin ihtiyaçları konusunda özverili, destekleyici, koruyucu geleneksel kadınsı değerler arasındadır. Bu gerilim, gruptaki her bir kız ve yetişkin tarafından tecrübe edilmiş ve ayrıcalık ve gücün kullanımı konusunda derin bir kararsızlıkla sonuçlanmıştır.

Liderlik Programları:

4-H programı ilk olarak 1912 yılında Batı Virginia'da organize edilmiş gençlik programıdır. Hem şimdi hem de gelecekte gençlerin pozitif ve sağlıklı karar almaları için ihtiyaç duyacakları becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır (Mincemoyer, Perkins, 2001).

4-H çocuklar ve gençler için bir kulüptür. Buradaki "H" harfinin her biri bir sözcüğü temsil eder (WVU, 2013):

Head (Kafa): Gelişmekte olan yaşam becerileri ve bilgi

Heart (Kalp): Benlik saygısı ve pozitif değerlerle desteklenen karakter geliştirme

Hands (Eller): İyi bir vatandaş olma ve insanlara hizmet etmeye teşvik

Health (Sağlık): Sağlıklı alışkanlıklar kazanma.

4-H programları farklı türlerde olabilir; kayak kulüpleri, at kulüpleri ve diğer özel gruplarda uygulanabilmektedir. Değişik toplum hizmeti projeleri, ilgilenilen konular hakkında bireysel projeler yapılmasına olanak sağlar. Genç ve yetişkin liderlerle çalışılan bu gruplar yakın ve uzak yerlere geziler, uluslararası maceralar yaşamaktadırlar (WVU, 2013).

G.O.L.D., Teksas' ta faaliyet gösteren gençlik liderlik eğitim programıdır. Amacı liderlik potansiyeline sahip öğrencileri keşfetmek, onlara liderlik gelişim fırsatları sağlamak, çeşitli aktivitelerle kendilerine güven kazanmalarına, liderlik stillerini geliştirmelerine ve sorumluluk almaların sağlayarak destekleyici bir çevre yaratmaktır. Bu programlar yaz tatillerinde 5 günlük bir eğitim verir ve Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmektedir (<http://www.goldleadership.org>).

CIRA (1985), Kanada' da eğitim veren gençler için bir liderlik eğitim programı organizasyonudur. Amacı gençlerin liderlik becerilerini geliştirmek, sağlıklı yaşam becerileri kazandırmaktır. Programların felsefesi "gençler tarafından gençler için" dir. Programlar liderlik stilleri, ekip çalışması, problem çözme, planlama becerileri gibi liderlik rollerine odaklanır ve fiziksel ve sportif faaliyetler desteğiyle oluşturulur (<http://www.intramurals.ca>).

Kızların Liderlik Deneyimi Kampı (The Girls' Leadership Experience Camp-GLEC), Amerikan Okul Danışmanları Derneği (American School Counselor Association-ASCA) tarafından desteklenen bir okul danışmanları programıdır. Program sayesinde eğitim alan okul danışmanlarının gelecekteki çalışmalarında öğrendiklerini kullanacakları ve geleceğin kız liderlerini yetiştirecekleri düşünülmektedir. GLEC, toplumsal ve eğitim yapılarına yerleşmiş olan kadınlık rolleri ile ilgili inançları kısmen de olsa yok etmek ve kızların anahtar becerilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak için oluşturulmuştur. Ortaokula geçiş öncesi kızlara ulaşmak istemiştir, çünkü bu yaş grubunda sosyal baskılar gitgide yerleşmeye başlar (Kent, 2002, akt. Briggs vd.,2009, s.127). GLEC onların öz farkındalıklarını ve öz yeterliliklerini geliştirmek amacındadır. GLEC katılımcılarına günümüz gençlerinin yarının liderleri olduklarını hatırlatmakta ve onların öğrendikleri

programları yenilikçi yollarla yürüterek, pek çok çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacaklarını düşünmektedir (Briggs vd., 2009, s. 132).

ABD' de doğu New Jersey' in küçük bir banliyösünde hizmet veren Red Bank Borough devlet okulunda risk altındaki kız öğrenciler için liderlik eğitimi verilmektedir. 2007 öğretim yılının başında 16 farklı etnik kökenden gelen risk altındaki kız öğrenci, yüksek okula geçiş için okul personeli tarafından hazırlanmaktadır. Öğrencilerden bazıları davranış bozukluklarıyla, bazıları da akademik ve sosyal açıdan mücadeleler vermektedirler. Araştırmalar olumsuz olarak etiketlenmenin ve çözümler için yardım etmenin, bu tür öğrencilerin yaşamlarını kendi başlarına sürdürmelerine katkı sağlamadığını göstermektedir. Onların ihtiyaç duydukları asıl şey özgüven, yeterlilik ve bir karakter kazandıracak programlardır. Bu okulda eğitim gören kız öğrencilerin yüzde 31' i siyah, yüzde 51' i de latin kökenlidir. GLO, risk altındaki öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya çıkararak, onları lise okul başarısı için hazırlamaktadır. Bütün kızların liderlik potansiyeline sahip olduğu düşüncesiyle hareket etmektedir. GLO programı; Akıl (Mind) + Dil (Voice) + Cesaret/Yürek (Heart) + Ekip (Team) = Liderlik (Leadership) denklemi ile hareket eder. Lider olmak için öğrencinin asahip olması gerekenler şunlardır (Hamed, Reyes, Mocerri, Morana, & Elias, 2011):

- ❖ Akıl (Problemleri düşünme ve çözüm üretme yeteneği),
- ❖ Dil (Kendini ifade etme yeteneği),
- ❖ Cesaret/Kalp (Duygularını tanıma ve başa çıkma yeteneği),
- ❖ Ekip (Bir ekibin parçası olarak hareket etme yeteneği).

GLO programında öğrencilere; problem çözme, duyguları tanıma ve baş etme, iletişim, kendine güven ve takım çalışması becerileri verilmektedir.

BÖLÜM III

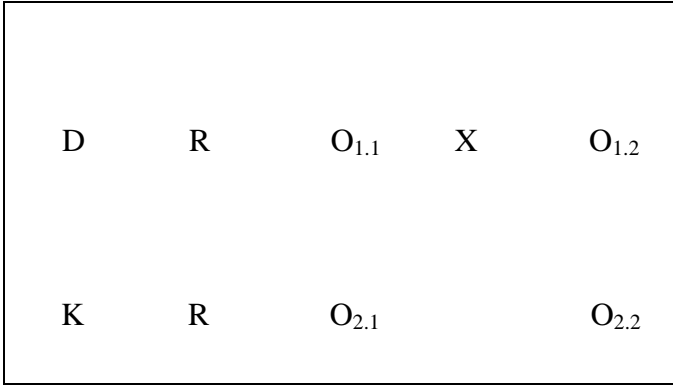
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın etiği konularında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İnanna Liderlik Eğitim Programı (İLEP)'nin, 4. ve 5. sınıflara devam eden kız öğrencilerin liderlik becerileri üzerindeki etkisi test edilmiştir. Bu amaçla, ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Karasar' a göre (2009, s. 97), ön test - son test kontrol gruplu modelde, yansız atama yoluyla oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Şekil 1' de modelin simgesel görünümü verilmiştir:

Şekil 1. Ön test - son test kontrol gruplu desen



D : Deney grubu

K : Kontrol grubu

R : Yansız atama

X : Liderlik Programı (Bağımsız değişken)

O_{1.1} : Deney grubu ön test

O_{1.2} : Deney grubu son test

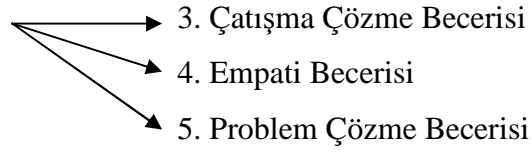
O_{2.1} : Kontrol grubu ön test

O_{2.2} : Kontrol grubu son test

İLEP, beş ayrı liderlik becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır:

Şekil 2. Liderlik programının simgesel görünüşü





Şekil 2' de de görüldüğü üzere; araştırmanın değişkenleri;

Bağımsız değişken: Liderlik programı

Bağımlı değişkenler: Benlik saygısı, denetim odağı, çatışma çözme becerisi, empati becerisi ve problem çözme becerisidir.

Çalışma Grubu

Şehit Öğretmen Erkan Aydın İlköğretim Okulu, Kocaeli ili İzmit ilçesinin, yoğun göçe maruz kalmış olan Tüysüzler mahallesinde bulunan bir devlet okuludur. Bu göçler, özellikle Doğu Anadolu Bölgesindedir. Çalışma grubu, 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında adı geçen okulun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 48 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun sınıf ve şubelere göre dağılımları tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Sınıf ve Şubelere Göre Öğrenci Dağılımları

Sınıf/ Şube	Deney grubu öğrenci sayısı	Kontrol grubu öğrenci sayısı	Çalışmaya katılmayan öğrenci sayısı	Kaynaştırma öğrenci sayısı	Toplam
----------------	-------------------------------	---------------------------------	---	-------------------------------	--------

4/A	7	6	2	-	15
4/B	4	5	2	-	11
5/A	7	8	-	1	16
5/B	6	5	-	-	11
Toplam	24	24	4	1	53

4/A, 4/B ve 5/A, 5/B sınıflarında öğrenim gören toplam 53 kız öğrenci ile, 01 Kasım 2011 tarihinde toplantı yapılmıştır. Öğrenci velilerine davetiye gönderilerek, 02 Kasım 2011 tarihinde, bilgilendirme amaçlı bir toplantı yapılmış, bu toplantıda öğrencilerin çalışmaya katılabilmeleri için velilerden izin alınmıştır. 53 öğrenciden 4 tanesinin velisi çeşitli gerekçelerle olumsuz yanıt vermişler, 1 öğrenci de kaynaştırma öğrencisi olduğu için çalışmaya dahil edilmiş ancak değerlendirmeye alınmamış, böylece 48 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Aşamaları

Araştırmanın aşamaları Tablo 2' de özet olarak verilmiştir:

Tablo 2

Araştırmanın Aşamaları

Yapılan çalışmalar

Tarih

	Öğrencilerle görüşme	01.11.2011
	Velilerle görüşme	02.11.2011
Deney öncesi işlemler	Kişisel bilgiler formunun doldurulması	03.11.2011
	SİDT' nin uygulanması	04.11.2011
	Ön testlerin uygulanması	14-18.11.2011
Deneysel işlemler	9-11 Yaş Kız Liderlik Programının uygulanması (Deney Grubu)	28.11.2011-09.03.2012 (14 Oturum)
	Deney sonrası işlemler	Son testlerin uygulanması

Deney Öncesi İşlemler

Araştırmaya katılan 48 kız öğrenciye 03 Kasım 2011 tarihinde, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu ve 04 Kasım 2011 tarihinde Somut İşlemsel Düşünme Testi uygulanmıştır. Somut İşlemsel Düşünme Testine verdikleri doğru cevapları denk olacak şekilde her sınıf düzeyinde iki grup oluşturulmuş, ardından seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Çalışma grubunun demografik özelliklerini görebilmek amacıyla, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır. Hazırlanmış olan kişisel bilgiler formu,

uygulamanın hazırlık aşamasında öğrencilere verilmiştir. Formdan elde edilen bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayıları

		Öğrencilerin kardeş sayıları									
		1		2		3		4		5+	
Toplam											
Gruplar		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney grubu	100	1	4.1	10	41	5	22	4	16.6	4	16.6
Kontrol grubu	100	1	4.1	5	22	7	29.1	4	16.6	7	29.1
Toplam	100	2	4.1	15	31.2	12	25	8	16.6	11	22.9

Tablo 3' de açıkça görüldüğü gibi, öğrencilerin sadece % 4,1' i (2 öğrenci) tek çocuktur. 48 öğrenciden 15' i (% 31.2) iki kardeş, 12' si 3 kardeş (% 25), 8' i 4 kardeş (% 16.6)' dir. Bunun yanında toplamda 11 öğrenci (% 22.9) 5 ve daha üzeri kardeş sayısına sahiptir.

Deney ve kontrol gruplarının babalarının öğrenim durumuna göre dağılımları tablo 4' de verilmiştir:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Durumu

	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Okuma-yazma bilmiyor	-	1	1
Okur-yazar	4	4	8
İlkokul mezunu	20	15	35
Ortaokul mezunu	-	2	2
Lise mezunu	-	2	2
Yüksekokul/üniversite mezunu	-	-	-
Toplam	24	24	48

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan 1 öğrencinin babasının okuma yazma bilmediği, deney grubunda ise okuma yazma bilmeyen baba olmadığı görülmektedir. Her iki grupta da 4' er öğrencinin babası okula gitmemiş olmalarına karşın okuma yazma bilmektedirler. Babaların çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu görülmektedir (deney grubunda 20, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 35). Ortaokul mezunu 2 ve lise mezunu 2 babanın kontrol grubu öğrenci velisi olduğu, buna karşılık hiçbir öğrenci babasının yüksekokul ya da üniversite mezunu olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımları tablo 5' de verilmiştir:

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Durumu

	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Okuma-yazma bilmiyor	6	6	12
Okur-yazar	3	3	6
İlkokul mezunu	14	13	27
Ortaokul mezunu	1	1	2
Lise mezunu	-	1	1
Yüksekokul/üniversite mezunu	-	-	-
Toplam	24	24	48

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda 6, kontrol grubunda 6 olmak üzere toplam 12 annenin hiç okuma yazma bilmediği, deney grubunda 3; kontrol grubunda 3 olmak üzere toplam 6 annenin herhangi bir okula gitmediği ancak okur yazar olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu anne sayısı deney grubunda 14, kontrol grubunda 13'dür. Ortaokul mezunu anne sayısı ise deney grubunda 1, kontrol grubunda 1'dir. Lise mezunu olan sadece 1 anne vardır ve kontrol grubundadır. Yüksekokul ya da üniversite mezunu anne bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının babalarının meslekleri ile ilgili sorulara, öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 6' da gösterilmiştir:

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Mesleği

	Deney grubu		Kontrol grubu	
	f	%	f	%
Sürekli bir işi yok	6	25	11	45.8
İşçi	10	41.6	6	25
Emekli işçi	1	4.1	1	4.1

Serbest meslek	1	4.1	3	12.5
Şoför	-	-	2	8.3
Pazarcı	3	12.5	-	-
Esnaf	2	8.3	1	4.1
Hayatta değil	1	4.1	-	-
Toplam	24	100	24	100

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin babalarının %25' inin (6 kişi), kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının ise % 45,8' inin (11 kişi) düzenli bir işi olmadığı görülmektedir. Bu babaların, genellikle inşaatlarda iş buldukça çalıştıkları ve çoğunluğunun sosyal güvencelerinin olmadığı bilinmektedir. Deney grubundaki 10 öğrencinin (% 41.6), kontrol grubundaki 6 öğrencinin babaları (% 25) işçi olarak çalışmaktadır. her iki grupta da 1' er öğrenci babası (% 4.1) emekli işçidir. Babasının mesleğini "serbest meslek" olarak tanımlayan deney grubunda 1 (% 4.1), kontrol grubunda 3 (% 12.5) öğrenci bulunmaktadır. kontrol grubunda 2 öğrencinin babası şoför (% 8.3), deney grubunda 3 öğrencinin babası (% 12.5) pazarcıdır. Babası esnaf olan deney grubunda 2 (% 8.3), kontrol grubunda 1 öğrenci (% 4.1) bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan bir öğrencinin babası vefat etmiştir; annesinin ise düzenli bir geliri yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerden sadece 1 tanesinin annesi, anasımında yardımcı hizmetli olarak çalışmaktadır. Diğer öğrencilerin tamamının annesi ev hanımıdır. Bir çok anne de zaman zaman ev temizliğine giderek aile bütçesine katkı sağlamaktadırlar.

Öğrencilerin doğum yerleri ve nüfus kütüklerinin bulunduğu il bilgileri e-okul sisteminden alınmış, coğrafi bölgelere göre dağılımlar tablo 7' de verilmiştir:

Tablo 7

Öğrencilerin Doğum Yerleri ve Nüfus Kütüklerinin Bölgelere Göre Dağılımları

Bölgeler	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Doğum yeri	Kütük	Doğum yeri	Kütük
Marmara (Kocaeli)	18	3	20	1
Marmara (Diğer)	1	1	-	-
Karadeniz B.	1	3	-	4
İç Anadolu B.	1	2	1	1
Doğu Anadolu B.	2	13	3	16
Güneydoğu A. B.	1	2	-	2

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun Kocaeli' de doğmuş oldukları (deney grubunda 18, kontrol grubunda 20 öğrenci) görülmektedir. Öğrencilerin nüfus kütüklerinin bulunduğu illerin Doğu Anadolu Bölgesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Deney grubunda 13, kontrol grubunda 16 öğrencinin kütükleri Doğu Anadolu bölgesindedir. Bu durum ailelerin özellikle Doğu Anadolu bölgesindeki illerden göç ettiklerini göstermektedir. Bunların dışında öğrencilerin doğum yerleri ve nüfus kütükleri az da olsa Karadeniz, İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Kocaeli dışındaki Marmara Bölgesi illerine dağılım göstermektedir.

Grupların Denkliği

DeneySEL işlem öncesinde grupları denkleştirmek amacıyla Somut İşlemsel Düşünme Testi (SİDT) uygulanmış, grupların verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için t testi yapılmış, sonuçlar tablo 7' de gösterilmiştir:

Tablo 8

Somut İşlemsel Düşünme Testi Deney ve Kontrol Grubu Puanları Karşılaştırması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	24	.44	.14	46	.92	.71
Kontrol grubu	24	.40	.11	43.2		
Toplam	48					

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, Somut İşlemsel Düşünme Testi ortalamaları deney grubunda 0.44, kontrol grubunda 0.40'dır. $t(46) = .92$, $p > .05$. Yapılan t testi sonucu deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında başlangıçta anlamlı bir farklılık olmadığı, dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının başlangıç itibariyle birbirine benzedikleri bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

DeneySEL İşlemler

Araştırmanın genel amacı, İLEP' in 4. ve 5. sınıf kız öğrencilerinin liderlik becerileri üzerindeki etkisini sınamaktır.

İLEP, 28 Kasım 2011 ile 09 Mart 2012 tarihleri arasında, deney grubunda yer alan 24 kız öğrenciye, 14 oturum olarak uygulanmıştır. Müze uygulaması dışındaki her bir oturum süresi, yaklaşık iki ders saatidir. Film izlenen oturum ise yarısı bir gün yarısı ertesi gün olmak üzere iki farklı güne bölünmüştür. Oturumlar başlangıçta ders çıkış saatlerinde planlanmış, ancak ilerleyen zamanlarda havanın erken kararması nedeniyle, ders saatleri kullanılmaya başlanmıştır.

İLEP Geliştirme Süreci

Öncelikle İLEP' in amaçları doğrultusunda kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmacı liderlik beceri alanlarının yanında, bu yaş grubunun bilişsel ve toplumsal gelişim özelliklerini ve cinsiyet farklılaşması ile ilgili de kapsamlı bir alan yazın taraması yapmıştır. Bütün bu araştırmalar sonunda, yurt dışı ve yurt içi örneklerden

yararlanarak hazırlanan program eğitim bilimleri uzmanları tarafından incelenmiş, yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Özellikle bir ülkenin insan potansiyelini yetiştiren kadınlara, küçük yaşlardan itibaren liderlik becerilerinin kazandırılması giderek önem kazanmaktadır.

Uygulanan eğitim programının amacı, üstün liderlik yeteneği olan kız öğrencileri tespit etmek değildir. Program genel olarak:

- ❖ Öğrencilerin kendi liderlik potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak,
- ❖ Kız öğrencilerin özellikle kendi yaşamlarının liderleri olmalarına yardımcı olmak,
- ❖ Benlik saygısı yüksek, sorumluluk bilinci gelişmiş, insan ilişkilerinde yaşanan çatışmaları yönetebilen, empati kurabilen, problem çözme becerisi yüksek kız öğrenciler yetiştirmek,

İLEP, kız öğrencilerin beş ayrı liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu liderlik becerileri, liderlik programları incelenerek ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bunlar:

- ❖ Benlik saygısı,
- ❖ Denetim odağı,
- ❖ Çatışma çözme becerisi,
- ❖ Empati becerisi,
- ❖ Problem çözme becerisidir.

Uygulama Süreci

İLEP' in etkililiğine yönelik olarak uygulanan çalışmaların, sayısal olarak elde edilemeyen ancak araştırmacının gözlemlerine dayanan bulguları bu başlık altında verilmiştir.

1. Oturum (28 Kasım 2011): Başlangıçta öğrencilerin çok heyecanlı oldukları görülmüştür. Program hakkında genel bilgi verilmiş, ardından ısınma etkinliği yapılmıştır. Isınma etkinliği kendilerine ön ad takma üzerinedir ve öğrencilerin çok güzel, yaratıcı ve komik isimler buldukları görülmüştür. Ardından kurallar belirlenmiş, tahtaya yazılmıştır, okunacak kitaplar için kitaplık görevlisi belirlenmiştir.

Sonra programda belirtilen öyküler yazdırılmıştır. Arzu eden öğrencilerin grupla paylaşımları istenmiş, önce pek cesaret edemeyenler olmuş, ancak sonunda hepsi öyküsünü grupla paylaşmışlardır.

2. Oturum (02 Aralık 2011): Ellerin kalıbını çıkararak kesip, beğendikleri ve beğenmedikleri özelliklerini yazmalarının istendiği etkinlikte, bir öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin yazdıklarını grupla paylaştıkları görülmüştür. Burada önemli olan hiç bir öğrencinin paylaşmaya zorlanmamasıdır.

Bir öğrencinin hiç bir şey yazmadığı dikkat çekmiştir. Nedeni sorulduğunda "Öğretmenim, ben hiç bir şeyimi beğenmiyorum." yanıtını vermiştir. Bunun üzerine başka bir öğrencinin ona dönerek; "Neden, senin gözlerin çok güzel." demesi araştırmacıyı etkileyen bir anekdot olmuştur.

3. Oturum (09 Aralık 2011): Bu oturum benlik saygısı teması çerçevesinde şekillenmiştir. Kendilerini çok daha rahat ifade ettikleri, grupla bütünleştikleri, etkinliklerden çok hoşlandıkları ve kendilerini ayrıcalıklı görmeye başladıkları gözlenmiştir. Fakat henüz hiç kitap okumamış öğrenciler vardır.

4. Oturum (16 Aralık 2011): Benlik saygısı ve denetim odağı bu oturumun liderlik beklentileridir. Öğrencilerin oturumları bir tür yeni oyun öğrenme olarak görmeye başladıkları görülmüştür. Bu durum araştırmacıda kaygı uyandırmıştır. "Yapamamları yok etme" etkinliği, öğrencileri çok etkilemiştir.

5. Oturum (23 Aralık 2011): Denetim odağı ve çatışma çözme becerisi bu oturumun liderlik beceri alanlarıdır. Öğrencilerden bazılarının "Ya/Ya da Seçimleri" etkinliklerinde, seçim yaparken çok zorlandıkları, uzun tereddütler yaşadıkları, bazılarının ise çok çabuk karar verdikleri görülmüştür.

6. Oturum (30 Aralık 2011): Liderlik beceri alanları denetim odağı ve çatışma çözme becerisidir. Oturum amaçları, "hayır diyebilme" adı altında verilmeye çalışılmıştır. Çok dolu, eğlenceli ve bilgilendirici bir oturum olmuştur. Öğrencilerin role girme konusunda çok istekli oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerden gelen dönütler, umut vericidir.

7. Oturum (06 Ocak 2012): Bu oturumda gruba bir isim bulma, şiir yazma, amblem ve afiş hazırlama etkinlikleri yapılmıştır. Grup beyin fırtınası yoluyla "Pırıltılı Çiçekler" adını kendilerine yakıştırmıştır. Başkalarının düşüncelerine saygı göstermeleri, çatışmaları olumlu yönde çözmeleri ve ortak bir nokta bulabilmeleri araştırmacının dikkatini çekmiştir. Oturum sonunda tüm öğrencilerin katılımıyla, çok güzel bir afiş hazırlanmıştır.

Not: Araştırmacının dikkatini çeken bir durum, öğrencilerin grup olma bilinci konusunda gösterdikleri başarıdır. İlk oturumda alınan kararlardan biri olan, "burada olan burada kalır" ilkesine tam uyum gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ve kimi erkek öğrencilerin, araştırmacının ayrımcılık yaptığı konusunda şikayetleri olmaya başlamıştır.

8. Oturum (12-13 Ocak 2012): Bu oturum, iki günde gerçekleştirilmiştir. Çünkü izlenen film, iki ders saatini aşacak uzunluktadır. Filmden çok etkilendikleri gözlenmiştir.

9. Oturum (19 Ocak 2012): İlk derste kadın polis memuru oturum konusudur, ikinci derste lider kadınların hayat hikayeleri üzerinde durulmuştur. Birinci dönemin son oturumudur. Öğrencilere "Bu program size ne kazandırıyor?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlardan bazıları şöyledir:

- Hayır demeyi öğrendim.
- Kızların ve erkeklerin farklı olduklarını, ama bunun erkeklerin daha üstün oldukları anlamına gelmediğini öğrendim.
- Artık daha kolay karar veriyorum.
- Daha çok kitap okuyorum.
- Yepyeni oyunlar öğreniyorum.

- Kendime güvenim arttı.
- Arkadaşlarımı daha iyi anlıyorum.
- Düşüncelerimi hiç çekinmeden söylüyorum.

Öğrencilerin arasında öykü yazmaya başlayanların olduğu görülmüştür.

10. Oturum (10 Şubat 2012): 15 günlük ara vermiş olmanın olumsuz etkileri olabileceği düşüncesi ile geçmiş oturumlar hatırlatılmıştır. Bu oturumda empati becerisi ile ilgili etkinlikler yapılmıştır.

11. Oturum (17 Şubat 2012): Kendilerini tanrıça olarak düşünmek çok hoşlarına gitmiştir. Bazı öğrenciler kostümlerinden memnun kalmamışlar, araştırmacı onları yüreklendirmiştir. Başlangıçta "tanrıça" kavramını yadırgamışlar, ancak araştırmacının müslümanlıkla bağ kurmamaları gerektiği ve mitoloji ile ilgili anlayabilecekleri şekilde bilgilendirmesi üzerine benimsemişlerdir. Ayrıca farklı inançlara saygı duyulması gerektiği de özellikle vurgulanmıştır.

12. Oturum (25 Şubat 2012): İzmit Arkeoloji Müzesi ile gerekli bağlantılar yapıldıktan sonra tüm günü kapsayan bir oturum planlanmıştır. Öğrencilerin en çok heyecanlandıkları oturumdur. Araştırmacı ilk etkinlik kapsamında, öğrencileri müzeye götürmeden önce müzenin bahçesindeki eserlerin farklı yerlerine kartlar yerleştirmiştir. Öğrencilerle müzeye gelindiğinde ilk etkinlik bu kartların bulunmasıyla ilgilidir. Etkinlik çok eğlenceli olmuştur.

Heykel çalışmaları ve ardından gidilen Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Güzel Sanatlar Eğitim Merkezinde yapılan sanatsal çalışmalar çok ilgilerini çekmiştir. Öğrencilerin pek çoğu bugünü hayatları boyunca unutamayacaklarını söylemişlerdir.

13. Oturum (02 Mart 2012): Bu oturumun liderlik becerileri alanı problem çözmedir. Öğrencilerin çok rahat oldukları ve bir çok farklı seçenek ürettikleri görülmüştür.

14. Oturum (09 Mart 2012): Bu oturum genel bir değerlendirmeyi içermektedir. Ayrıca program boyunca çekilen fotoğraflar slayt olarak izlenmiş, hazırlanan CD ler öğrencilere dağıtılmıştır. Son oturum olması nedeniyle oldukça duygusal anlar yaşanmıştır.

Deney Sonrası İşlemler

Deneysel işlemlerin tamamlanmasından bir hafta sonra, 19 Mart - 23 Mart 2012 tarihlerini kapsayan bir hafta boyunca deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu başlık altında araştırmada kullanılan veri toplama araçları konusunda bilgi verilmektedir.

Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu
2. E- okul kayıtları
3. Somut İşlemsel Düşünme Testi (SİDT)
4. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği
5. Çocuklar İçin Nowichki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği
6. Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği
7. Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği
8. Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Somut İşlemsel Düşünme Testi (Concrete-Operational Reasoning)

Somut İşlemsel Düşünme Testi, Ankley; P., Joyce; L. tarafından 1974 yılında geliştirilmiş ve çevirisi, Emir (2001), Alacapınar (2001) ve Dumanlı (2001) tarafından yapılmıştır. Test, Piaget' in Bilişsel Gelişim Kuramına dayanmaktadır. Bu test somut işlemsel dönemde kazanılması beklenen yetenekleri ölçmeye yönelik hazırlanmış olan toplam 30 sorudan oluşmaktadır. Testin, 11 alt boyutu vardır. Bunlar; Uzunluk Korunumu, Sınıflama, Madde Korunumu, Görsel Uzamsal İlişkiler, Alan Korunumu, Öklidyen Uzay,

Hacmin Korunumu, Bire Bir Eşleme, Hız ve Ağırlık Korunumdur. Ölçek bir kağıt kalem testidir. Bireysel ve grup uygulamalarına uygundur (Tunalı, 2007, s. 95-96).

Somut İşlemsel Düşünme Testinin geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışması Tunalı (2007) tarafından yapılmıştır. Geçerlik hesaplamaları için, kriter geçerliği ve ayırt edicilik hesaplamaları yapılmış, güvenilirlik için ise devamlılık katsayısı (test - tekrar test), eşdeğerlik katsayısı, iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu testin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini görmek amacıyla Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Coopersmith Özsaygı Envanteri) kullanılmıştır.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, 1967 yılında Stanley Coopersmith tarafından geliştirilmiştir (Yılmazel ve Günay, 2012, s. 22). Ölçek, benlik saygısının değerlendirilmesinde en yaygın olarak kullanılan testlerden biridir. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin 8-15 yaşları için ve yetişkinler olmak üzere iki ayrı formu vardır. Bu çalışmada 8-15 yaşları için geliştirilen 58 maddelik form kullanılmıştır.

Ölçek, çocuğun kendisinin yetenekli, başarılı, anlamlı ve değerli olduğuna ilişkin bireysel inançlarını içermesinin yanında, kendisine ilişkin yaptığı, alıştığı şekilde sürdürdüğü davranışları ve uygun bulduğu veya bulmadığı tutumları vurgular (Güçray, 1989, s. 65).

Ölçek toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Maddelere "evet" ya da "hayır" cevabı verilmektedir. Her maddeye verilen "evet" cevabı 1 (bir) puandır. Elde edilen puanın yüksekliği, bireyin benlik saygısının yüksek olduğunu; düşüklüğü ise düşük olduğunu göstermektedir. ölçeğin dört alt boyutu vardır.

Kağıt kalem testi olan özsaygı ölçeğinden toplam bir puan alınabilir; aynı zamanda beş ayrı alt ölçeği ilişkin puanlar da alınmaktadır. Söz konusu alt ölçekler şunlardır: 1) Genel özsaygı, 2) Sosyal özsaygı, 3) Okul-akademik özsaygı, 4) Aile ve eve ilişkin özsaygı ve 5) Yalan maddeler. Envanterin alt ölçeklerinden (yalan maddeler hariç) elde edilen puanların toplamı ölçeğe ilişkin toplam bir özsaygı puanı vermektedir. Envanterde bulunan ve yalan maddeler olarak adlandırılan 8 madde (26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58), özsaygıyı

ölçmek amacıyla değil de bireylerin savunucu tutumlarını ölçmek amacıyla envantere konulmuştur ve bu maddelerin 5 ve daha fazlasına evet yanıtı veren öğrencilerin özsaygı puanları gerçek özsaygıyı yansıtmayacağı için bu öğrenciler işleme alınmaz. Bu nedenle ölçek 50 madde üzerinden değerlendirilmekte ve dolayısıyla bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50 olmaktadır (Kabalcı, 2008, Kapıcı, 2004, s.5, Yılmazel ve Günay, 2012, s. 22).

Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliliği: Özoğul (1988), ilkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenilirlik katsayısını 0.77 olarak bulmuştur. Güçray (1993), aracı ilkokul 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri (23 erkek ve 28 kız) üzerinde iki hafta arayla uygulamış ve 0.70 güvenilirlik katsayısı bulmuştur. Güçray, daha sonra 9-11 yaşlarındaki 583 ilkokul çocuğu üzerinde uyguladığı aracın güvenilirlik (KR-21) katsayısını 0.83 olarak saptamıştır (Çetin, 2008, s. 67).

Çocuklar İçin Nowicki - Strickland Denetim Odağı Ölçeği

Araştırmada çocukların denetim odaklarını belirlemek amacıyla, Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, davranışları denetleyen pekiştirmelerin içte ve dışta odaklaşmasının algılanma düzeyini belirlemek için Nowicki ve Strickland tarafından 1973’de geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun on dokuz maddesi 3. -6. sınıflar, 21 maddesi 7. - 12. sınıflar için hazırlanmış toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Bu araştırmada Korkut (1986)’un ilkokul öğrencileri için kullanılan 19 maddesinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğu “Çocuklar İçin Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçme aracının maddeleri akademik yeterlilik, sosyal olgunlaşma, bağımsızlık, olayların üstesinden gelme ve kendi başına güdülenme davranışları ile ilgilidir. Araştırmada kullanılan 19 maddelik çocuklar için hazırlanmış formda, her bir maddenin içerdiği ifadenin, denetlemeyi dıştan algılama doğrultusundaki evet veya hayır ifadesine bir puan verilir. Dolayısıyla puanın fazlalığı dıştan denetimliliği, azlığı içten denetimliliği göstermektedir (Alpars, 2007, s.51, Alisinanoğlu, 2003).

Nowicki ve Strickland tarafından testin aralıklı tekrarı yöntemi ile yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı üçüncü sınıflar için. 63; yedinci sınıflar için. 71 olarak bulunmuştur (Alpars, 2007, s. 52).

Türkiye' de yapılan güvenilirlik çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Korkut (1986), ölçeğin ilkokul öğrencilerine uygulanabilen 19 maddesine dayalı olarak yaptığı güvenilirlik çalışmasında aynı yöntemi kullanmış ve güvenilirlik katsayısını üçüncü sınıflar için. 63; beşinci sınıflar için. 65 olarak bulmuştur.

Ölçeğin Puanlaması: Bireyin kendi kendine cevaplayabileceği bir ölçektir. Gruplara uygulanabilir. Testin nasıl kullanılacağına ilişkin bir açıklama bulundurulur. Ölçeğin maddeleri evet veya hayır tepkilerinden birinin işaretlenmesini gerektirir. Her bir maddenin içerdiği ifadenin, denetlemeyi dıştan algılama doğrultusundaki evet veya hayır ifadesine bir puan verilir. Dolayısıyla puanın fazlalığı dıştan denetimliliği, azlığı içten denetimliliği göstermektedir. Maddeler cevap anahtarına göre değerlendirilir (Alpars, 2007, s. 52).

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)

Araştırmada Sarı (2005) tarafından geliştirilen Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekte bütünleşme, kaçınma, uyma ve hükmetme olmak üzere dört alt boyut vardır. Ölçek toplam 26 maddeden oluşmaktadır ve beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-katılıyorum - 5-katılmıyorum) değerlendirilmektedir (Sarı, 2005, s. 91).

Birinci boyut olan Bütünleşme boyutu 8 olumlu maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla bütünleşme alt boyutundan alınan yüksek puan, öğrencilerin karşılaştıkları çatışmaları, yapıcı şekilde çözdüklerini göstermektedir.

Kaçınma alt ölçeği, ikinci alt boyuttur ve 6 olumsuz maddeyi kapsamaktadır. Kaçınma alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü açısından istenmeyen kaçınma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Uyma alt ölçeği 6 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen uyma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çatışma çözümü becerileri ölçeğinin son alt boyutu Hükmetmedir ve 6 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, çatışma

çözümü becerileri açısından istenmeyen hükmetme davranışının yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı, 2005, s. 91).

Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)

Bryant tarafından 1982'de geliştirilen Empati Beceri Ölçeği, Mehrabian ve Epstein'in Yetişkinler İçin Empati Ölçeğinden uyarlanmıştır. Bryant'ın uyarladığı ölçek 22 maddelik, kendini anlatma ve kağıt - kalem ölçeğidir. Bryant'ın çocuklar için geliştirdiği ölçek, gruplara ve bireylere uygulanmış ve bütün durumlarda yüksek puanın daha fazla empatiyi yansıttığı görülmüştür (Yüksel, 2003, Erken, 2009, s. 82).

Ölçek Türkçe'ye Yüksel (2003) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısının hesaplanması ve test-tekrar test tekniğiyle araştırılmış; ölçeğin iç tutarlılık düzeyi ile ilgili olarak Cronbach Alpha Katsayısı .70, ölçeğin kararlılık düzeyi ile ilgili olarak $r = .694$ ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır (Yüksel, 2003).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmış, maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. İki maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Yüksel, 2003).

Son haliyle 7-13 yaş arasındaki çocuklara uygulanan ölçek, 20 maddeden oluşmakta, maddelere evet ya da hayır şeklinde yanıtlar verilmektedir. Ölçekteki maddeler belirli bir cevap anahtarına göre değerlendirilmektedir. Doğru işaretlenen her ölçekten en yüksek 20, en düşük 0 puan alınabilmektedir. (Yüksel, 2009, s.159, Çetin, 2008, s. 64).

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE), Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, çocukların problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılayışlarını ölçmektedir .

Ölçeğin ölçme amacına uygunluğunu ve ölçülmek istenen amacı temsil edip etmediğini sınamak için kapsam geçerliği çalışması yapılmış, gelen öneriler doğrultusunda maddeler oluşturulmuştur (Serin, Serin ve Saygılı, 2010, s.450).

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 24 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin alt faktörlerinin ve tamamının güvenilirliği, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı 0,80 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliği sonuçlarının, ölçeğin tamamı için 0,85 olduğu görülmüştür (Serin, Serin ve Saygılı, 2010, s.455).

ÇPÇE, 24 maddelik, 1-5 arası puanlanan 5'li likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Problem becerisine güven, özdenetim ve kaçınma olmak üzere üç alt boyutu vardır. Özdenetim ve kaçınma eğilimini yansıtan maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireyin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir (Serin, Serin ve Saygılı, 2010, s.454).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının denkleğini sağlamak için yapılan Somut İşlemsel Düşünme Testine öğrencilerin verdikleri doğru cevap sayısına göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, daha sonra yapılan bağımsız gruplar t testine göre de grupların denkliği istatistiksel olarak görülmüştür.

Örneklem büyüklüğü 30'un altında olduğu için, her bir ölçek için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi yapılmış, bütün ölçekler için anlamlılık düzeyi 0,05' den büyük olduğu için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

DeneySEL işlem öncesinde uygulanan ön testler üzerinde, bağımsız gruplar t testi yapılarak, grupların liderlik beceri alanlarına göre deney öncesi durumları görülmüştür.

DeneySEL işlem sonrasında grupların ön test- son test farkına bakmak için, her iki gruba da ilişkili ölçümler t testi yapılmıştır.

Denenceleri sınamak için her bir ölçek için ön test puanları kontrol altına alınarak, kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Böylece son testlerde ortaya çıkan farklılığın deneySEL işlemden kaynaklanması hedeflenmiştir. Balcı (2004, s. 213), ön test son test kontrol gruplu deneySEL desende tercih edilmesi gereken istatistiki ölçünün kovaryans analizi olması gerektiğini söylemektedir. Kovaryans analizi ile ön test puanları birlikte değişen (covariate) olarak kullanılarak son test puan ortalamaları karşılaştırılır.

Kovaryans analizi, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri, doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneyin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk, 2010, s. 111).

Bütün bu istatistiksel teknikler için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiş ve SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bilimsel bir araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde uyulması gereken ahlaki ve bilimsel ilkeler, *araştırma etiği* olarak tanımlanabilir (TÜBA, 2002).

Araştırmada bilimsel etik ilkelerine dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında faydalanılan tüm kaynaklar, bilimsel yayın kurallarına uygun biçimde kaynak olarak gösterilmiştir. Veriler sadece bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deneylere dayandırılmış, varılan sonuçlar net ve açık biçimde ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler için gerekli izinler alınmış, bu izinler Ekler bölümünde gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde çalışma sırasında elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirmesi sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmacının yorumları yer almaktadır. Bulgular, ön testlere yönelik bulgular, denencelere yönelik bulgular olmak üzere iki ana başlık altında verilmiştir.

Ön Testlere Yönelik Bulgular

Araştırmada hangi tür analiz yöntemlerinin kullanılacağını görmek için öncelikle her bir ölçek için grupların normallik dağılımı test edilmiştir.

Kolmogorov - Smirnov Testi Sonuçları

Uygun analiz türünü seçebilmek için öncelikle verilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Eymen, 2007, s. 87). Parametrik testleri kullanmak için temel varsayımlarının karşılanması gerekir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı, yani evreni temsil edip etmediği kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011, s. 6). Parametrik testlerin kullanılabilmesi için genel olarak kabul edilen örneklem büyüklüğü 30' dur. Araştırmada örneklem büyüklüğü 24' dür. Bu durumda her bir ölçeğin normallik dağılımını test etmek amacıyla, Tek Örneklem Kolmogorov - Smirnov Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9' da gösterilmiştir:

Tablo 9

Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	K-Smirnov Z	p
Coopersmith	Deney Grubu	.86	.44
Benlik Saygısı Ölçeği	Kontrol Grubu	.46	.98
Nowicki-Strickland	Deney Grubu	1.05	.21
Denetim Odağı Ölçeği	Kontrol Grubu	.97	.30
Çatışma Çözümü	Deney Grubu	.90	.39
Becerileri Ölçeği	Kontrol Grubu	.68	.73
Empati	Deney Grubu	1.17	.12
Beceri Ölçeği	Kontrol Grubu	1.21	.10
Problem Çözme	Deney Grubu	.65	.78
Envanteri	Kontrol Grubu	.54	.92

Tablo 9' da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinden elde edilen Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine ilişkin puanların normal dağılıma sahip olduğu istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir ($Z= 0.86$; $p> .05$). Aynı ölçeğin kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen puanlarının dağılımı da normallik göstermektedir ($Z=0.46$; $p> .05$). Bu durumda Benlik Saygısı Ölçeği için parametrik testlerin kullanılabilmesi söylenebilir.

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinden elde edilen Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeğine ilişkin puanların normal dağılıma sahip olduğunun istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde belirlendiği görülmektedir ($Z= 1.05$; $p> .05$). Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen puanların dağılımı da normallik göstermektedir ($Z= 0.97$; $p> .05$).

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği için deney grubu ($Z= 0.90$; $p> .05$), kontrol grubu ($Z= 0.68$; $p> .05$) düzeyinde normal dağılım göstermektedir.

Empati Beceri Ölçeği normallik dağılımı deney grubunda ($Z= 1.17$; $p> .05$), kontrol grubunda ($Z= 1.21$; $p> .05$)' dir.

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen Problem Çözme Envanterine ilişkin puanların normal dağılıma sahip olduğu istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir ($Z= 0.65$; $p> .05$). Aynı ölçeğin kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen puanların dağılımı da normallik göstermektedir ($Z=0.54$; $p> .05$).

Bu durumda kullanılan ölçeklerin tamamının dağılımlarının 0.05 manidarlık düzeyinde normal olduğu söylenebilir. Bu da verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesini kanıtlamaktadır (Eymen, 2007. s. 90).

Deneyisel işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının, liderlik beceri alanlarına yönelik başlangıç durumlarını karşılaştırabilmek amacıyla, her bir ölçek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır.

Benlik Saygısına Yönelik Ön Test Bulguları

Tablo 10 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	24	.70	.10	46	.36	.71
Kontrol grubu	24	.69	.14	42.3		
Toplam	48					

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun benlik saygısı puan ortalamasının ($X=0.70$), kontrol grubunun puan ortalamasının ise ($X= 0.69$) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(46)}= 0.36$, $p> 0.05$), dolayısıyla yapılan t testi sonucu Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği için deney ve kontrol gruplarının başlangıç itibariyle birbirine benzedikleri bulunmuştur.

Denetim Odağına Yönelik Ön Test Bulguları

Tablo 11 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denetim odağı ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Nowicki - Strickland Denetim Odağı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	24	.41	.12	46	.44	.65
Kontrol grubu	24	.42	.14	44.6		
Toplam	48					

Tablo 11' e göre deney grubunun denetim odağı puanlarının aritmetik ortalaması ($X= 0.41$), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ($X= 0.42$)' dir. Deney ve kontrol grupları arasında denetim odağı ön test puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($t_{(46)}= 0.44$, $p> 0.05$). Yapılan t testi sonucu Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeğine göre deney ve kontrol gruplarının başlangıç itibariyle birbirine benzedikleri bulunmuştur.

Çatışma Çözümü Becerilerine Yönelik Ön Test Bulguları

Tablo 12 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözümü ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	24	2.16	.43	46	1.05	.29
Kontrol grubu	24	2.31	.52	44.34		

Toplam	48
--------	----

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubunun çatışma çözme becerileri puan ortalamasının ($X= 2.16$), kontrol grubunun puan ortalamasının ise ($X= 2.31$) olduğu görülmektedir. 0.05 manidarlık düzeyine göre yapılan t testi sonucu Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği deney ve kontrol grubu ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(46)} = 1.05, p> .05$), dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının başlangıç itibariyle birbirine benzedikleri bulunmuştur.

Empati Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları

Tablo 13 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empati becerisi ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	24	.66	.10	46	.41	.67
Kontrol grubu	24	.65	.16	38.45		
Toplam	48					

Tablo 13' e göre deney grubunun empati beceri ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması ($X= 0.66$), kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise ($X= 0.65$)' dir. Deney ve kontrol grupları arasında empati becerisi ön test puanlarına göre anlamlı bir fark

bulunamamıştır. ($t_{(46)} = 0.41$, $p > 0.05$). Yapılan t testi sonucunda Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeğine göre deney ve kontrol gruplarının başlangıç itibariyle birbirine benzedikleri bulunmuştur.

Problem Çözme Becerisine Yönelik Ön Test Bulguları

Tablo 14 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	24	3.80	.55	46	1.70	.095
Kontrol grubu	24	3.53	.55			
Toplam	48					

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubunun problem çözme puan ortalamasının ($X=3.80$), kontrol grubunun puan ortalamasının ise ($X=3.53$) olduğu görülmektedir. 0.05 manidarlık düzeyine göre yapılan t testi sonucunda Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri deney ve kontrol grubu ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(46)} = 1.70$, $p > 0.05$), dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının başlangıç itibariyle birbirine benzedikleri bulunmuştur.

Tüm işlem sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında ön testlere göre anlamlı bir farklılık görülmediği için deney ve kontrol gruplarının başlangıçta denk oldukları görülmektedir. Bu durumda deneysel işlem sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında yapılan ölçümlerde, deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkarsa, bu farkın uygulanan programdan kaynaklandığı söylenebilir.

Denencelere Yönelik Bulgular

Deneysel işlem sonrasında beş farklı ölçek son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde gelişimlerini görebilmek amacıyla her bir ölçek için grup içi ön test son test analizi t testiyle yapılmıştır. Son testlere göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek, başka bir deyişle denenceleri test etmek amacıyla, kovaryans analizi yapılmıştır. Bütün bu istatistiksel analizlerde manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Buna göre alt denencelere yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Alt Denence: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığına bakmak için gruplar içi t-testi yapılmıştır. Tablo 15, grupların benlik saygısı puan ortalamalarının ön test - son test farkını göstermektedir:

Tablo 15

Grupların Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Deney grubu	Ön test	24	.70	.10	23	2.70	.01
	Son test	24	.80	.09			
Kontrol Grubu	Ön test	24	.69	.14	23	1.10	.28
	Son test	24	.74	.12			

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir ($t_{(23)}= 2.70$, $p < 0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinde ise deneysel işlem sonrasında benlik saygısı düzeylerinde

anlamli bir artiş olmadığı bulunmuştur ($t_{(23)} = 1.10$, $p > 0.05$). Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi benlik saygısı puanlarının ortalaması ($X = 0.70$) iken, deneysel işlem sonrasında ($X = 0.80$)' e yükselmiş, kontrol grubu öğrencilerinin ise deneysel işlem öncesi benlik saygısı puanlarının ortalaması ($X = 0.69$)' dan, deneysel işlem sonrasında ($X = 0.74$)' e yükselmiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olması, liderlik programının öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu farklılığın deneysel işlemde kaynaklanabilmesinin yanında farklı dış etkenlerden de kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu yüzden benlik saygısı ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Analiz için, ANCOVA' nın varsayımlarının karşılanması gerekir. Bunun için grupları içi regresyon eğimlerinin (regresyon katsayıları) eşit olup olmadığı test edilmelidir (Büyüköztürk, 2010, s.114). Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için son testler üzerinde ön test x grup etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre son testler üzerinde ön test x grup ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir, $F(1,44) = 1.91$; $p > .05$. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı ön test puanlarına dayalı olarak son testlerin yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir.

Ardından grupların benlik saygısı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 16

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney grubu	24	.807	.809
Kontrol grubu	24	.740	.739

Grupların benlik saygısı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 16' da verilmiştir. Buna göre son test puan ortalamaları deney grubu

için ($X = .807$), kontrol grubu için ($X = .740$) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanları kontrol edilerek oluşturulan düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubunda ($X = .809$), kontrol grubunda ($X = .739$)'dur. Grupların ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	.017	1	.017	1.347	.252
Grup	.058	1	.058	4.596	.037
Hata	.566	45	.013		
Toplam	.638	47			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin benlik saygısı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir, [$F(1,45) = 4.596, p < .05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin benlik saygısı puanlarındaki değişim buldukları grup ile ilişkilidir.

Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş benlik saygısı son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu ortalaması ($X = .809$), kontrol grubu ortalamasından ($X = .739$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın 1. alt denencesinde ileri sürülen deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını destekler niteliktedir.

2. Alt Denence: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin denetim odağı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığına bakmak için gruplar içi t-testi yapılmıştır. Tablo 18, deney ve kontrol gruplarının denetim odağına ilişkin ön test - son test puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir:

Tablo 18

Grupların Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	24	.41	.12	23	1.49	.14
	Son test	24	.34	.16			
Kontrol grubu	Ön test	24	.42	.14	23	.44	.65
	Son test	24	.40	.16			

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubuna ait denetim odağı ön test puan ortalaması ($X= 0.41$) iken, son test puan ortalamasının ($X= 0.34$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test puanlarının ortalaması ($X= 0.42$), son test puan ortalaması ($X= 0.40$)'dır. Tabloya göre, her iki grubun ortalamalarında da düşüş olduğu, fakat 0.05 anlamlılık düzeyi düşünüldüğünde bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Deney grubu ($t_{(23)}= 1.49$, $p> 0.05$), kontrol grubu ($t_{(23)}= 0.44$, $p> 0.05$). Burada dikkat edilmesi gereken nokta puanların düşük olmasının, içten denetimin yüksek olması anlamına gelmesidir.

Bu bulgulara göre deney grubunda 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmaması, liderlik programının öğrencilerin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ancak bu bulguların deneysel işlemde kaynaklanabilmesinin yanında farklı dış etkenlerden de kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu yüzden denetim odağı ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için son testler üzerinde ön test x grup etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre son testler üzerinde ön testxgrup ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir, $F(1,44) = .548$; $p > .05$. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denetim odağı ön test puanlarına dayalı olarak son testlerin yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir.

Ardından grupların denetim odağı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 19

Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney grubu	24	.348	.348
Kontrol grubu	24	.405	.406

Grupların denetim odağı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 19' da verilmiştir. Buna göre son test puan ortalamaları deney grubu için ($X = .348$), kontrol grubu için ($X = .405$) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanları kontrol edilerek oluşturulan düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubunda ($X = .348$), kontrol grubunda ($X = .406$)' dur. Grupların ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın çok düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	Kareler	Anlamlılık
-----------	---------	---------	------------

Kaynağı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	Düzeyi (p)
Ön test	.002	1	.002	.080	.779
Grup	.040	1	.040	1.375	.247
Hata	1.312	45	.029		
Toplam	8.183	47			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin denetim odağı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir, $[F(1,45)= 1.375, p> .05]$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin denetim odağı puanlarındaki değişim buldukları grup ile ilişkili değildir.

Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş denetim odağı son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu ortalaması ($X= .348$), kontrol grubu ortalamasından ($X= .406$) düşük olsa da bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın 2. alt denencesinde ileri sürülen deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

3. Alt Denence: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığına bakmak için gruplar içi t-testi yapılmıştır. Tablo 21, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme becerisine ilişkin ön test - son test puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir:

Tablo 21

Grupların Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	24	2.16	.43	23	2.34	.02
	Son test	24	1.90	.44			
Kontrol grubu	Ön test	24	2.31	.52	23	-.03	.97
	Son test	24	2.32	.55			

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubuna ait çatışma çözümü ön test puan ortalaması ($X=2.16$) iken, son test puan ortalamasının ($X=1.90$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test puanlarının ortalaması ($X=2.31$), son test puan ortalaması ($X=2.32$)'dir. Tabloya göre deney grubu puan ortalamalarında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu ($t_{(23)}=2.34$, $p < 0.05$), kontrol grubu puanlarındaki düşüşün ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(23)}=-0.03$, $p > 0.05$). Burada dikkat edilmesi gereken nokta puanların düşük olmasının, çatışma çözümü becerilerinin yüksek olması anlamına gelmesidir.

Bu bulgulara göre deney grubunda 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılığın olması, liderlik programının öğrencilerin çatışma çözümü becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ancak bu farklılığın deneysel işlemde kaynaklanabilmesinin yanında farklı dış etkenlerden de kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu yüzden çatışma çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için son testler üzerinde ön test x grup etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre son testler üzerinde ön test x grup ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir, [$F(1,44)=1.713$; $p > .05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerisi ön test puanlarına dayalı olarak son testlerin yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir.

Ardından grupların çatışma çözme becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 22

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney grubu	24	1.907	1.905
Kontrol grubu	24	2.320	2.322

Grupların çatışma çözme becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 22' de verilmiştir. Buna göre son test puan ortalamaları deney grubu için ($X= 1.907$), kontrol grubu için ($X= 2.320$) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanları kontrol edilerek oluşturulan düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubunda ($X= 1.905$), kontrol grubunda ($X= 2.320$)' dur. Grupların ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	.007	1	.007	.030	.864
Grup	2.041	1	2.041	8.046	.007
Hata	11.414	45	.254		
Toplam	13.473	47			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin çatışma çözme becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$F(1,45) = 8.046, p < .05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin çatışma çözme becerisi puanlarındaki değişim buldukları grup ile ilişkilidir.

Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş çatışma çözme becerisi son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu ortalaması ($X = 1.905$), kontrol grubu ortalamasından ($X = 2.322$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Puanların düşüklüğü çatışma çözme becerisinin yüksek olması anlamını taşımaktadır.

Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın 3. alt denencesinde ileri sürülen deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4. Alt Denence: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin empati becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığına bakmak için gruplar içi t-testi yapılmıştır. Tablo 24, deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme becerisine ilişkin ön test - son test puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir:

Tablo 24

Grupların Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	24	.66	.10	23	-2.43	
	.02						
	Son test	24	.76	.15			
Kontrol grubu	Ön test	24	.65	.16	23	-.09	
	.92						
	Son test	24	.65	.14			

Tablo 24 incelendiğinde, deney grubuna ait empati becerisi ön test puan ortalaması ($X=0.66$) iken, son test puan ortalamasının ($X=0.76$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön test puanlarının ortalaması ($X=0.65$), son test puan ortalaması değişmemiş ($X=0.65$) olarak kalmıştır. Tabloya göre deney grubu puan ortalamalarında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($t_{(23)}=-2.43$, $p < 0.05$), kontrol grubu puanlarındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(23)}=-0.09$, $p > 0.05$).

Bu bulgulara göre deney grubunda 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılığın olması, liderlik programının öğrencilerin empati becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu farklılığın deneysel işlemde kaynaklandığından emin olabilmek amacıyla, empati becerisi ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için son testler üzerinde ön test x grup etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre son testler üzerinde ön testxgrup ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir, [$F(1,44) = .003$; $p > .05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empati becerisi ön test puanlarına dayalı olarak son testlerin yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir.

Ardından grupların empati becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 25

Empati Beceri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney grubu	24	.760	.761

Kontrol grubu	24	.656	.656
---------------	----	------	------

Grupların empati becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 25' te verilmiştir. Buna göre son test puan ortalamaları deney grubu için ($X = .760$), kontrol grubu için ($X = .656$) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanları kontrol edilerek oluşturulan düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubunda ($X = .761$), kontrol grubunda ($X = .656$)' dır. Grupların ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Empati Beceri Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	.000	1	.000	.008	.929
Grup	.130	1	.130	5.856	.020
Hata	1.001	45	.022		
Toplam	1.132	47			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin empati becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$F(1,45)= 5.856, p< .05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin empati becerisi puanlarındaki değişim buldukları grup ile ilişkilidir.

Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş empati becerisi son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu ortalaması ($X= .761$), kontrol grubu ortalamasından ($X= .656$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın 4. alt denencesinde ileri sürülen deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

5. Alt Denence: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığına bakmak için gruplar içi t-testi yapılmıştır. Tablo 27, deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerilerine ilişkin ön test - son test puan ortalamaları arasındaki farkı göstermektedir:

Tablo 27

Grupların Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	24	3.80	.55	23	-2.51	.02
	Son test	24	4.14	.40			
Kontrol grubu	Ön test	24	3.53	.55	23	-1.21	.23
	Son test	24	3.73	.61			

Tablo 27 incelendiğinde, deney grubuna ait problem çözme becerisi ön test puan ortalaması ($X=3.80$) iken, son test puan ortalamasının ($X=4.14$) olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu ön test puanlarının ortalaması ($X=3.53$), son test puan ortalaması ise ($X=3.73$)'dür. Tabloya göre deney grubu puan ortalamalarında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($t_{(23)}=-2.51$, $p < 0.05$), kontrol grubu puanlarındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(23)}=-1.21$, $p > 0.05$).

Bu bulgulara göre deney grubunda 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılığın olması, liderlik programının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu farklılığın deneysel işlemde kaynaklandığından emin olmak amacıyla problem çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği için son testler üzerinde ön test x grup etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre son testler üzerinde ön test x grup ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir, [$F(1,44) = .031$; $p > .05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi ön test puanlarına dayalı olarak son testlerin yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir.

Ardından grupların problem çözme becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 28

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney grubu	24	4.142	4.136
Kontrol grubu	24	3.736	3.742

Grupların problem çözme becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 28' de verilmiştir. Buna göre son test puan ortalamaları deney grubu

için ($X= 4.142$), kontrol grubu için ($X= 3.736$) olarak hesaplanmıştır. Ön test puanları kontrol edilerek oluşturulan düzeltilmiş son test puan ortalamaları ise deney grubunda ($X= 4.136$), kontrol grubunda ($X= 3.742$)' dir. Grupların ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 29

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	.026	1	.026	.095	.759
Grup	1.757	1	1.757	6.366	.015
Hata	12.420	45	.276		
Toplam	14.427	47			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin problem çözme becerisi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$F(1,45)= 6.366$, $p< .05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarındaki değişim buldukları grup ile ilişkilidir.

Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş problem çözme becerisi son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu ortalaması ($X= 4.136$), kontrol grubu ortalamasından ($X= 3.742$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın 5. alt denencesinde ileri sürülen deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları özetlenmekte, yorumlanmakta ve uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen İnanna Liderlik Eğitimi Programının etkililiği sınanmıştır. Program 2011-2012 öğretim yılında, Kocaeli İli İzmit

İlçesinin, düşük sosyo ekonomik düzeyde ailelerin yoğun olarak yaşadığı mahallelerinden biri olan Tüysüzler Mahallesiindeki bir devlet okulunda 4. ve 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Liderlik programı, benlik saygısı, denetim odağı, çatışma çözme becerileri, empati becerileri ve problem çözme becerileri olmak üzere beş liderlik beceri alanını geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Hazırlanan program eğitim uzmanlarının onayına sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan toplam 48 kız öğrenciye, deneysel işlem öncesinde Somut İşlemsel Düşünme Testi uygulanmış, test sonuçlarına göre grupların denkliği sağlanmıştır.

Ardından tüm öğrencilere, bir hafta süreyle ön testler uygulanmıştır. Ön test puan ortalamaları, ölçümü yapılan liderlik beceri alanında başlangıç düzeyi olarak alınmıştır. Buna göre deneysel işlem öncesinde beş ayrı liderlik beceri alanında da deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

14 oturum olarak uygulanan deneysel işlem sonrasında her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Grupların ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak test edilmiştir. Grup içi ölçüm sonuçları, denetim odağı dışındaki liderlik beceri alanlarında ön test - son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu yönündedir.

Son olarak denenceler doğrultusunda ön testler kontrol altına alınarak son testler karşılaştırılmıştır. Buna göre;

1. Benlik saygısı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuç uygulanan programın, benlik saygısının gelişimini artırma amacına ulaştığını göstermektedir.

2. Denetim odağı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Bu sonuç uygulanan programın denetim odağı açısından yeterli olmadığını gösterebileceği gibi farklı etkenlere de bağlı olabilir.

Denetim odağı, "birey yapmak istediği davranış için gerekli olan gücü nereden alıyor, bu gücü kendinde görüyor mu ya da başkasının iznine ve gücüne mi ihtiyaç duyuyor?" sorularına cevap vermektedir (Cüceloğlu, 1993). İçten denetimli kişiler bu gücü kendilerinde bulurken, dıştan denetimli kişiler başka bir kişinin yönlendirmesine, şansa, kadere ihtiyaç duymaktadırlar. Genel kamı kızların dıştan denetime daha yatkın olduğu yönünde olmasına rağmen, denetim odağı üzerinde cinsiyet faktörünün etkisi ile ilgili araştırma bulguları çelişkilidir.

Bu çalışmanın yapıldığı öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri de dikkate alındığında, onları yetiştiren annelerin de dıştan denetime daha yakın olabilecekleri, dolayısıyla kızlarda bunun yansımalarının görülebileceği düşünülebilir.

3. Araştırmanın 3. alt denencesi olan çatışma çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu bulgu uygulanan program sonucunda, çatışma çözme becerisi gelişimini artırma amacına ulaşıldığını göstermektedir.

4. Empati becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuç uygulanan programın, empati becerisi gelişimini artırma amacına ulaştığını göstermektedir.

5. Araştırmanın son denencesini test etmek üzere problem çözme becerisi ön test puanları kontrol altına alınmış, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu bulgu uygulanan program sonucunda, amaçlardan birisi olan problem çözme becerisinin gelişiminin sağlandığını göstermektedir.

Özetlemek olarak İnanna Liderlik Programı, denetim odağı liderlik becerisi dışındaki liderlik alanlarında etkili olmuştur.

Öneriler

Alan yazın incelendiğinde, liderlik eğitiminin ülkemiz için yeni sayılabilecek bir kavram olduğu, özellikle kız liderlik eğitimi ile ilgili örneklerin çok az olduğu görülecektir. Oysa gelişmiş ülkelerde, yıllardır eğitimin içinde ya da yanında çeşitli liderlik alanlarına yönelik liderlik beceri eğitimleri uygulanmaktadır. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kız çocukları, küçük yaşlardan itibaren ayrımcılığa maruz kalmakta, toplumsal cinsiyet kalıplarına göre yetiştirilmekte, benlik saygısı düşük, kendi kararlarını kendileri veremeyen, kendi içindeki gücü fark edemediğinden büyümektedirler. Büyüyüp anne olduklarında, devraldıkları kalıpları kendi çocuklarına aktaracak ve bu döngünün devamına katkı sağlayacaklardır. İnanna Liderlik Eğitimi Programı bu döngüyü kısmen de olsa kırma düşüncesiyle hazırlanmış ve uygulanmıştır.

İLEP' ten elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılara öneriler:

- ❖ İLEP, çalışma grubu ile sınırlıdır. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilere yönelik eğitimler verilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ❖ Liderlik Eğitimi, okul öncesinden başlayarak, ortaöğretimin sonuna kadar farklı yaş gruplarında uygulanabilir.
- ❖ Liderlik programları uygulandıktan bir süre sonra kalıcılık ölçümleri yapılabilir.
- ❖ Araştırmadan nitel veriler elde edilmemiştir. Benzer bir çalışma nitel araştırma yöntemleriyle yapıp, süreç içi değerlendirmelerden önemli sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Uygulayıcılara öneriler:

- ❖ Okullarda liderlik kulüpleri kurulabilir.

- ❖ Liderlik eğitimi alan kız öğrenciler akademik başarı durumları açısından izlenerek programın farklı sonuçları test edilebilir.
- ❖ İLEP cinsiyet temelli bir çalışmadır. Bu çalışmada gizil amaç, kız öğrencilerin kendi cinsiyetlerine değer vermelerini sağlamak, kızların ve erkeklerin eşit ve değerli olduklarını hissettirmektir. Özellikle maruz kalabilecekleri her türlü şiddet karşısında potansiyel güçlerini fark etmeleri ve "hayır" diyebilmeleri açısından özgüven gelişimine önem verilmiştir. Uygulayıcıların, kızların bu anlamda gizil güçlerini ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikler yapmaları önemlidir.
- ❖ Kız öğrencilere lider kadınlarla ilgili filmler izletilebilir, kitaplar okutulup tartışmaya açılabilir ya da lider kadınlar sınıfa davet edilerek farkındalık artırılabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

Fakültesi Dergisi, 15(1), 63-69. <http://dergiler.ankara.edu.tr>. (Erişim tarihi: 15.05.2012)

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Özsaygı ve Denetim Odağı ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Alisinanoğlu, F. (2003). *Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı ile Anne Tutumları)*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). <http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv.html/> (Erişim11.07.2012).

Alpars, G. (2007). *Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Denetim Odağı Algılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Avcı, B. (2009). *Öğrencinin Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Babacan, H. (2008). *Demeter Kırsal Alan Liderlik Programı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baştürk, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Benjamin, B. C. (2006). *What to Give the Girl who has Everything: Creating Leaders in an Affluent Suburban Adolescent Girl*. Doctoral Dissertation of Education, Harvard University, USA.
- Boyd, B. L. (2001). Bringing Leadership Experiences to Inner-City Youth. *Journal of Extension* [on line], 37 (4). <http://www.joe.org/joe/2001august/a6.html>. (Erişim tarihi: 12.04.2012).
- Briggs, M. K., Staton, A. R. & Gilligan, T. D. (2009). The Girls' Leadership Experience Camp: A Paralel Process of Leadership Skill Development for School Counselors-in-Training. *Professional School Counseling*, 13 (2), 125-133. <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=235> (Erişim tarihi: 14.04.2011).
- Büyüköztürk, ř. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C.M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayınları.
- Canadian Intramural Recreation Association (CIRA). (1985). <http://www.intramurals.ca/about-us> (Erişim tarihi: 07.06.2011).
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Conner, J. O. & Strobel, K. (2007). Leadership Development: An Examination of Individual and Programmatic Growth. *Journal of Adolescent Research*, 22 (3), 275-297. <http://jar.sagepub.com>. (Erişim tarihi:15.04.2011).
- Cüceloğlu, D. (1993). Dıştan Denetimli Kişi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30, 4-5.

- Çakır, A. (2007). *Kadın Lider Yetiştirme Programını Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Çelebi, M. (2002). *Doğa Eğitimi Etkinliklerinin, Liderlik Becerilerinin Ortaya Çıkarılmasındaki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çetin, C. N. & Aytar, A. G. (2012). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeyleri ile Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 473-488.
http://www.kefdergi.com/pdf/20_2/20_2.html (Erişim tarihi: 16/08/2012).
- Deniz, İ. (2003). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Gelişim Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 155-187.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 183-207.
<http://dergiler.ankara.edu.tr> (Erişim tarihi: 13/05/2011).
- Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

- Dönmez, A. (1983). Denetim Odağı ve Çevre Büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 37-47. http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi_id=513 (Erişim tarihi: 13.05.2011).
- Dönmez, A. (1984). Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 143-158. http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi_id=517 (Erişim tarihi: 13.05.2011).
- Edwards, C. A. (1994). Leadership in Groups of Scholl Age Girls. *Development Psychology*, 30(6), 920-927.
- Erken, M. (2009). *Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Erol, M. (2008). Toplumsal Cinsiyetin Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 199-219.
- Eş, M. & Ateş, H. (2004). Kent Yönetimi, Kentleşme ve Göç: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (48), 205-208. <http://www.iudergi.com/tr/index.php/sosyalsiyaset/index> (Erişim Tarihi: 04/12/2012).
- Eymen, U. E. (2007). *SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri*. <http://www.istatistikmerkezi.com> (Erişim Tarihi: 23/08/2012).
- Frazee, M. (1991). *A study of effects on second-grade students of a leadership curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation of Education Department of Educational Leadership, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

GOLD Youth Leadership Program. <http://www.goldleadership.org>. (Erişim tarihi: 07.09.2011)

Güçray, S. S. (1989). *Çocuk Yuvasında ve Ailesi Yanında Kalan 9. 10. 11 Yaş Çocuklarının Öz-saygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Hamed, H., Reyes, J. Mocerri, D. C., Morana, L. & Elias, M. J. (2011). Girls Leading Outward. *Educational Leadership*, April, 70-72. <http://www.ascd.org> (Erişim tarihi: 14.07.2011).

İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

Kabalıcı, T. (2008). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo - Demografik Değişkenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

KA.DER, (2011). *2011 Kadın İstatistikleri*. <http://www.ka-der.org.tr/tr/container.php?act=unlimited00&id00=105> (Erişim tarihi: 28.04.2011).

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar - İlkeler - Teknikler*. Ankara:

Nobel Yayıncılık.

Kaya, A. & Saçkes, M. (2004). Benlik Saygısı Geliştirme Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56. <http://www.pdr.org> (Erişim tarihi:07.03.2012).

Kızılkaya, H. (2006). *Anasoyluluktan Günümüze Kadın*. İzmir: İlya Yayınları.

Kıray, M.(1982). Toplumsal Değişme ve Kentleşme. *Kentsel Bütünleşme*. Ankara: TGAV Yayınları ss. 57-66.

Kocaoluk, M. Ş. & Kocaoluk, F. (1998). *İlköğretim Okulu Programı 1-8. Sınıfların Yıllık Pplanı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi. Cilt 3.

Korkut, F. (1986). *İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Köknel, Ö. (2013). *Şiddet Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

KSGM, (2012). *Türkiye' de Kadın*. Ankara. <http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr> (Erişim tarihi: 19.11.2012).

Kule, H. & Es, M. (2005). Türkiye'de Kentsel Yoksulluk: Kocaeli Örneği. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 260-300. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/sosyalsiyaset> (Erişim tarihi: 04.12.2012)

Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Ed.):B. Yeşilyaprak. (s.89-107). Ankara: Pegem A Yayınları.

Meyer, E.D.(1996). *Leadership Academy: Effectiveness of Leadership Skills Development in Eight Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drake University, USA.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK).Resmi Gazete. 14574. 24 Haziran 1973

Mincemoyer, C. C., Perkins, D. F. (2001). Building Your Youth Development Toolkit: A Community Youth Development Orientation for Pennsylvania 4-H/Youth Programs. *Journal of Extension*, 39(4).www.joe.org/joe/2001august/a6.html.

Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Onur, V. (1998). *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının Etkililiği*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 436-447. <http://www.pegem.net/akademi/1-654-Kuram-ve-Uygulamada-Egitim-Yonetimi.aspx> (Erişim tarihi: 18.09.2011).

Özer, İ. (2006). Türkiye' de Kent, Kentleşme ve Kentsel Değişme, *Türkiye' nin Toplumsal Yapısı*, (Ed.): M. Zencirkıran. (445-477). Ankara: Nova Yayıncılık.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam Dergisi*, 7 (3). 4-9. <http://www.dusunenadamdergisi.org/tr/ArsivList.aspx?SayiID=13> (Erişim tarihi: 12/04/2011).

Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Pheko, M. (2009). Strategies to Ensure that No Motswana Female Leader “Starts from Behind” by Giving Young Batswana Girls a Head Start at Primary Schools. *The International Journal of Learning*, 16 (6). <http://www.learning-journal.com>, (Erişim tarihi: 14.07.2011).

Plummer, D. M. (2011). *Benlik Saygısı Çocuklarda Nasıl Geliştirilir?* (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1). 1-28.

Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 414-429. <http://www.pegem.net/akademi/1-650-Kuram-ve-Uygulamada-Egitim-Yonetimi.aspx> (Erişim tarihi: 11.06.2011).

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Serin, O., Serin, N. B. & Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 446-458. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi:15.08.2011).

Seven, M. A. & Engin, A. O. (2007). Türkiye'de Kadının Eğitimi Alanındaki Eşişsizlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 177-188. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/issue/archive> (Erişim tarihi: 27.11.2010).

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayınları. Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

TDK Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>.

Thornton, M. M. (2004). *A Qualitative Study of Leadership in adolescent Females*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Utah, Utah, USA.

Tufan, B. (1990). Benlik Saygısı Kavramı ve Yaşam Boyunca Benlik Saygısının Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 8(1-2-3), 29-40. <http://www.tsh.hacettepe.edu.tr/Arsiv/1990-123.pdf>. (Erişim tarihi: 25.11.2012).

Tunalı, S. (2007). *Somut İşlemsel Dönemdeki Üstün ve Normal Zekalı Çocukların Somut Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testinin 8-9 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenirlilik Ön Norm Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

TÜBA (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları. <http://www.tuba.gov.tr/tr/component/content/article/887.html> (Erişim tarihi: 07.02.2013).

TÜİK (2012). *İstatistiklerle Kadın*. Ankara. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13458>.

Türe, M. (2008). *Hera' nın Oğulları Liderlik Eğitim Programı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Türkdoğan, O. (2003). *Çağdaş Türk Sosyolojisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Türnüklü, A. & Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(30), 283-302.

Türnüklü, A., Şahin, İ. & Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(32), 574-597.

Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci Liderliği Programınının 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Rollerini ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

UNİCEF (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*. Ankara. http://www.unicef.org/turkey/gr/_ge21.html (Erişim tarihi: 01.03.2011).

UNİCEF (2011). *Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu*. Ankara. <http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/detail/1354/turkiye-de-cocuk-ve-genc-nufusun-durumunun-analizi-2011> (Erişim tarihi: 01.04.2013).

Uşaklı, H. (2006). *Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

WVU Extension Service (2013). *What is 4-H?* West Virginia University. <http://4-hyd.ext.wvu.edu/about4h/whatis4h>.

YGA (Young Guru Academy). <http://www.yga.org.tr>

- Yıkılmaz, M., Hamamcı, Z. (2011). Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Algılanan Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-65.
<https://www.pdr.org.tr/dergi/index.php/PDRD/issue> (Erişim tarihi: 12/04/2013).
- Yılmaz, B. Ş. & Duy, B. (2013). Psiko - Eğitim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançları Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.
- Yılmazel, G. ve Günay, O. (2012). Çorum İli Kargı İlçesinde Öğrenim Gören 12-17 Yaş Arasındaki Öğrencilerde Özsaygı ve Depresyon. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 21(1), 20-29.
- Yüksel, A. (2003). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 1* (25), 153-165.

EKLER

- Ek-1 : Kişisel Bilgi Formu
- Ek-2: Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (İlk sayfası)
- Ek-3: Nowicki - Strickland Çocuklar İçin Denetim Odağı Ölçeği (İlk sayfası)
- Ek-4: Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (İlk sayfası)

- Ek-5: Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği (İlk sayfası)
Ek-6: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (İlk sayfası)
Ek-7: Program Oturum Örneği
Ek-8: Deney Grubuna Okutulan Kitaplar

Ek-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili çocuklar; aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Lütfen bu sorulara doğru yanıtlar veriniz.

Adınız Soyadınız:

Sınıfınız:

Numaranız:

Doğum yeriniz:

Doğum Tarihiniz:

Kaç Kardeşsiniz?:

Anne ve Babanız Sağ mı?:

Kiminle Yaşıyorsunuz?:

Babanızın Eğitim Durumu:

Annenizin Eğitim Durumu:

Babanızın mesleği:

Annenizin mesleği:

Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz?

Çok iyi İyi Orta Kötü Çok kötü

Oturduğunuz mahalleye ailenizin nereden ve neden geldiğini biliyor musunuz?

Ek-2

COOPERSMITH ÖZSAYGI ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda bazı cümleler göreceksiniz. Bu cümlelerin bazılarını kendinize uygun bulacaksınız. Kendinize uygun bulduğunuz cümleler için altındaki "bana uygun" ifadesinin yanına (X) işareti koyunuz. Kendinize uygun bulmadığınız cümleler için de altındaki "bana uygun değil" ifadesinin yanına (X) işareti koyunuz.

1- Hayal kurmakla çok vakit geçiririm.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

2- Kendime genellikle güvenirim.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

3- Sık sık başkası olmak isterim.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

4- Cana yakın bir çocuğum.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

5- Annem ve babamla birlikte çok iyi vakit geçiririz.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

6- Hiçbir şeyi kendime dert etmem.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

7- Sınıfın önünde konuşmak bana zor gelir.

Bana uygun () Bana uygun değil ()

Ek-3

ÇOCUKLAR İÇİN DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki cümleleri okuyarak, sizin için doğru olan seçeneği daire içine alınız.

1- Bazı çocuklar doğuştan şanslı mıdır?

a- Evet

b- Hayır

2- Nasıl olsa hiçbir şeyin istenen biçimde sonuçlanmadığı düşüncesiyle, çok çalışmanın hiçbir işe yaramadığı kanısında mısınız?

a- Evet

b- Hayır

3- Çoğu zaman anne babaların çocuklarının söylediklerine gereken önemi verdikleri kanısında mısınız?

a- Evet

b- Hayır

4- İyi dileklerde bulunmanın, iyi şeylerin oluşmasını sağlayacağına inanıyor musunuz?

a- Evet

b- Hayır

5- Herhangi bir konuya ilişkin olarak anne babanızın düşüncesini değiştirebilmenin hemen hemen olanaksız olduğunu düşünüyor musunuz?

a- Evet

b- Hayır

6- Yanlış bir şey yaptığınızda, onu düzeltmek için yapabileceğiniz pek bir şey olmadığı kanısında mısınız?

a- Evet

b- Hayır

7- Çocukların çoğunun doğuştan sporda yetenekli olduğuna inanıyor musunuz?

a- Evet

b- Hayır

Ek-4

ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (ÇÇBÖ)

Sevgili öğrenciler; Bu ölçek, günlük yaşamınızda karşılaştığınız çatışmalarla ilgilidir ve aşağıdaki ifadelerin düşüncelerinize ne ölçüde uyduğunu araştırmaktadır. Ölçek sonuçları yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum, (5) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.		Kesinlikle Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.					
2.	Tartıştığım öğrencilerle, okul bahçesinde karşılaştığımda yolumu değiştiririm.					
3.	Arkadaşlarım kırılmasın diye, onların her istediğini yaparım.					
4.	Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi tercih ederim.					
5.	Okulumdaki arkadaşlarımla olan sorunlarımızı çözerken kimin haklı olduğunu bulmaktansa, sorunumuzu çözecek en iyi yolu bulmaya çalışırız.					
6.	Bir arkadaşımın bana lakap taktığını duysam, bir daha onunla konuşmam.					
7.	Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi yapmalıdır.					
8.	Arkadaşım beni insanların önünde küçük düşürse de ona kızmam.					
9.	Bana lakap (takma isim) takan arkadaşlarıma bu davranışlarının beni kırdığını çekinmeden söylerim.					
10.	Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşımın aynı sırada oturmamak için elimden geleni yaparım.					
11.	Benim oynamak istediğim oyunu beğenmeyen arkadaşımın ne düşündüğünü bilmek istemem.					
12.	Bir tartışmada karşımdakini üzmeğe kendim üzülmeğe tercih ederim.					

Ek-5**ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ BECERİ ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısında "D" kutucuğunun altına, doğru olmadığını düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		

Ek-6

ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

		Her zaman böyle	Sık sık böyle	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1.	Sorunlarımdan kaçmak yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2.	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3.	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4.	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5.	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6.	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7.	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8.	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9.	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10.	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11.	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12.	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13.	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14.	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15.	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16.	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17.	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					

Ek-7**3. OTURUM:**

Oturumun Adı	Olumlu ve Olumsuz Özelliklerimle Bu Benim
Süre	40'+40'
Kazanımlar/Hedef ve Davranışlar	1. Beğenmediği yönlerini tanır. 2. Kendini kabul eder. 3. Değişiklik yapmaya kendini hazır hisseder.
Liderlik Roller	Benlik Saygısı
Araç-Gereçler	Öğrenci sayısı kadar boş kağıt, makas
Etkinlikler	<p>Okunan kitaplar hakkında konuşulur. Artık yavaş yavaş kendilerinin de öyküler yazmaları ve gelecek oturumlarda fırsat oldukça paylaşımları istenir.</p> <p>Etkinlik 1: Değişim Dükkanı Oyunu: Bulduğumuz sınıfın değişim dükkanı olduğunu düşünün. Bu dükkanın sahibi öğretmenin kendisi. Bu dükkana gelip, beğenmediğiniz her hangi bir özelliğinizi satabilir, yerine istediğiniz bir özellik alabilirsiniz. Burada önemli olan sattığınız özelliklerin kesinlikle size ait olması ve değiştirmek istiyor olmanız. Satacağınız özelliği temsilen elinizde her hangi bir nesneyle dükkana gelin. Örneğin: 'Merhaba ben çok sabırsızım, sabırsızlığımı satmak ve yerine bolca sabır almak istiyorum.' gibi (Plummer, 2011: 127). Öğrencilerin tamamı ile oyun oynanır.</p> <p>Etkinlik 2: Bu, Benim: Sevdiğin bir arkadaşın seni birine tanıtmak isteseydi, senin için neler söylemesini isterdin? (Plummer, 2011: 122). Konuşmak isteyen öğrenciler, olmak istedikleri özelliklerini söyledikten sonra, kağıtlar dağıtılır ve tahtaya şunlar yazılır:</p> <p>1. Değişim dükkanındasattım,aldım.</p> <p>2. Arkadaşımın benim hakkımda; 1..... 2..... 3..... olduğumu söylemesini isterim.</p> <p>Bütün öğrencilerin bu derste yapılan etkinliklere dayanarak boşlukları doldurmaları istenir.</p>
Değerlendirme	Bugünkü etkinliklerin size kazandırdıkları nelerdir?

Ek-8

DENEY GRUBUNA OKUTULAN KİTAPLAR

SIRA NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYINEVİ	YAYIN YILI
1	Yalancı Aynalar (Güzel Açıköz Cesur Kızlar 1)	Beatrice Masini	Can Çocuk Yayınları	2011
2	Sevgi Masalı	Samed Behrengi	Say Yayınları	2011
3	Topal Bir Atın Günlüğü	Aydoğan Yavaşlı	Çizmeli Kedi Yayınları	2010
4	(Çıtır Çıtır Felsefe) Ben ve Başkaları	Brigitte Labbe P.-F. Dupont-Beurier	Günışığı Kitaplığı	2010
5	(Çıtır Çıtır Felsefe) Liderler ve Diğerleri	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2009
6	(Çıtır Çıtır Felsefe) Oğlanlar ve Kızlar	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2010
7	(Çıtır Çıtır Felsefe) Başarı ve Başarısızlık	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2010
8	(Çıtır Çıtır Felsefe) Özgür Olan ve Olmayan	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2011
9	(Çıtır Çıtır Felsefe) Bildiklerimi ve Bilmediklerimiz	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2009
10	(Çıtır Çıtır Felsefe) İyi ve Kötü	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2009
11	(Çıtır Çıtır Felsefe) Beden ve Akıl	Brigitte Labbe P.-F. Dupont-Beurier	Günışığı Kitaplığı	2011
12	(Çıtır Çıtır Felsefe) Doğa ve Kirlilik	Brigitte Labbe Michel Puech	Günışığı Kitaplığı	2010
13	Küçük Kara Balık	Samed Behrengi	Say Yayınları	2011
14	Gel Zaman Git Zaman	Muhsine Helime Yavuz	Can Çocuk Yayınları	2011
15	Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed Behrengi	Can Çocuk yayınları	2010
16	Kocaman Ayaklı Çocuk (Güzel Açıköz Cesur Kızlar 2)	Beatrice Masini	Can Çocuk Yayınları	2011
17	Peter Pan	J. M. Barrie	Kültür Yayınları	2011
18	Pirates ve Fiyasko	Özge İlayda	Pia Yayınları	2010

19	Küçük Prens	Antoine de Saint-Exupery	Mavi Bulut Yayınları	2006
20	Kuşlar Kralı Kim Olacak?	Gülsüm Cengiz Akyüz	Say Çocuk Yayınları	2010
21	Martı	Richard Bach	Epsilon Yayınları	2011
22	Kediler Padişahı	Tahir Alangu	YKY yayınları	2009
23	Fareler Cumhuriyeti	Erol Toy	Cumhuriyet Kitapları	2010
24	Gizemli Anne	Erol Büyükmeriç	Kaynak Çocuk Yayınları	2004
25	Porselen Bebek	Selçuk Baran	YKY Yayınları	2007
27	5 Çocuk 5 İstanbul	Betül Sayın	Günışığı Kitaplığı	2011