T.C.

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DEMETER KIRSAL ALAN LİDERLİK PROGRAMI

(DEKALP)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HANİFE BABACAN

ANABİLİM DALI :EĞİTİM BİLİMLERİ

PROGRAMI :EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ

KOCAELİ, 2008

T.C.

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DEMETER KIRSAL ALAN LİDERLİK PROGRAMI

(DEKALP)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HANİFE BABACAN

ANABİLİM DALI :EĞİTİM BİLİMLERİ

PROGRAMI :EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ

DANIŞMAN : PROF. DR . NURAY SUNGUR OAKLEY

KOCAELİ, 2008

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DEMETER KIRSAL ALAN LİDERLİK PROGRAMI

(DEKALP)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi hazırlayan: Hanife BABACAN
Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Tarihi ve No: 02.07.2008, 2008/19

Prof Dr. Cevat CELEP

Prof Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

Yrd. Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK

KOCAELİ, 2008

ÖZET

Cinsiyet ayrımcılığı yaşayan, erken yaşta evlenme ihtimali yüksek, sınıf tekrar etmiş ya da akademik başarısı orta düzeydeki kırsal alan ergen genç kızların yaratıcılık, problem çözme becerileri, denetim odağı, öz- saygı, liderlik algılarından oluşan eğitim programından sonra algılarında beklenilen yönde değişimin olup olmadığını sınamak bu tezin amacıdır. Yurt içi ve yurtdışı ilgili alan yazında araştırma yapılarak 20 haftalık kırsal alan liderlik programı geliştirilmiş ve uygulanılmıştır. Uygulanılan liderlik programına "DEKALP" adı verilmiştir.

Çalışma öntest- sontest kontrollü yarı deneysel modelidir. Çalışmada veriler 14 ergen genç kızdan oluşan kontrol, 14 ergen genç kızdan oluşan deney grubuna uygulanan, Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçeği, Rotter Denetim Odağı Ölçeği, Heppner Problem Çözme Envanteri, Bogenç Benlik Saygısı, Ana-Baba Tutum Ölçeği ve Sever, Dormody, Clason tarafından 1993 yılında geliştirilen Ergen Gençlik Liderliği Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Bu altı farklı ölçek, deney başlamadan hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmış, iki grubun aralarında herhangi bir anlamlı farkın olup olmadığına T testiyle bakılmıştır. Aynı ölçekler deney sonrası da uygulanarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Whitney U testiyle bakılmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının gelişimini görebilmek amacıyla her bir ölçek için grup içi öntest sontest analizi Wilcoxon testiyle yapılmış 3 testte de hata payı 0,05 olarak kabul edilmiştir ve aşağıdaki denenceler ve alt denenceler sınanmıştır.

Denence

DEKALP, 16/ 17 yaş kırsal alan ergen genç kızlarının liderlik potansiyellerini açığa çıkarmada etkili bir program mıdır?

Alt Denenceler

1. Deney grubu ile kontrol grubu *özsaygı* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu *aile algıları* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu *denetim odağı* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu *yaratıcılık* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu ile kontrol grubu *liderlik algıları* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu ile kontrol grubu *problem çözme becerileri* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Bulgulara bakıldığında DEKALP uygulanan deney grubu ergen genç kızların DEKALP uygulanmayan kontrol grubu ergen genç kızlara göre öz-saygı düzeylerinde, denetim odağını içselleştirmelerinde, problem çözme becerilerinde, liderlik algılarında olumlu düzeyde farklılık, artış saptanmasına rağmen Ana-Baba Tutum algılarında ve yaratıcılık düzeylerinde deney grubu lehine herhangi bir artış, farklılık kaydedilmemiştir.

Bulgulara dayanarak DEKALP'in kırsal alan ergen genç kızların öz-saygılarının yükselmesinde, denetim odağının içselleşmesinde, problem çözme becerilerinin gelişiminde, liderlik algılarının gelişiminde etkili bir program olduğu söylenebilir, fakat Ana-Baba Tutum algılarında ve yaratıcılık düzeyinin gelişiminde etkili bir program olduğu söylenemez.

Anahtar kelimeler: Liderlik, Gençlik Liderliği, Kırsal Alan, Ergen Genç Kızlar.

ABSTRACT

The aim of the study is to examine -after the education program which consists of rural area adolescent young girls' who suffer sex discrimination, have the possibility of getting married quite early and have an average academic success creativity, problem solving skills, locus of control, self-esteem and leadership perceptions is applied -whether there are any changes in the rural area adolescent young girls' perceptions in the sense of expected changes.

The study is quasi-experimental model. The data is obtained by applying How creative are you?, Rotter Locus of Control Scale, Heppner Problem Solving Inventory, Bogenç Self-Esteem, Parent Attitude Scale and Adolescent Youth Leadership Scale to control and experiment groups.

These six different scales have applied both to control and experiment groups before the experiment and the meaningful difference between two groups have been examined through t-test. The same scales have been applied after the experiment and meaningful difference between control and experiment group has been examined through Mann Whitney U Test. Wilcoxon Test has been used to find out whether there is a progress within in the groups. In all tests the error portion has been assumed 0,05 and the following hypothesis and sub-hypothesis have been examined.

Hypothesis

Is DEKALP an effective program to expose the leadership potentials of rural area adolescent young girls aged between 16 and 17?

Sub-Hypothesis

1. Is there any meaningful difference between control group's self-esteem points and that of experiment's in favor of experiment group?

2. Is there any meaningful difference between control group's parents perception

points and that of experiment's in favor of experiment group?

3. Is there any meaningful difference between control group's locus of control points and that of experiment's in favor of control group?

4. Is there any meaningful difference between control group's creativity points and that of experiment's in favor of control group?

5. Is there any meaningful difference between control group's leadership perception points and that of experiment's in favor of control group?

6. Is there any meaningful difference between control group's problem solving skills points and that of experiment's in favor of control group?

According to the findings, there have been meaningful differences in experiment group – to which DEKALP has been applied- adolescent young girls' self-esteem level, internalizing locus of control, problem solving skills and leadership perceptions when compared to control group -to which DEKALP has not been applied- adolescent young girls' self-esteem level, internalizing locus of control, problem solving skills and leadership perceptions. There have been no differences in creativity and parents' attitude of experiment group though DEKALP has been applied to.

Based on the findings, it can be said that DEKALP is an effective program in enhancing the self-esteem, internalizing locus of control, developing problem solving skills and leadership perceptions and not an effective program in developing parents' attitude and creativity level of rural area adolescent young girls.

Key words: Leadership, Youth Leadership, Rural Area, Adolescent Young Girls.

TEŞEKKÜR

Çalışma boyunca desteğini, emeğini, bilgeliğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Nuray Sungur Oakley'e katkılarından ve yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Değerli eşim Göksel Babacan'a sabrı, yardımları, bana ayırdığı vakit için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans yolculuğu içinde beni yetiştiren değerli bölüm hocalarıma, hep yanımda olan ve onlardan güç aldığım sevgili aileme, çalışmam boyunca bana hep destek olan değerli arkadaşlarım Yusuf Gelpiş, Nuh Gün ve Salih Koç'a teşekkürü bir borç bilirim.

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Deney Ve Kontrol Grubuna Uygulanan Testler 56

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Maddelerin faktör yük değerleri 60

Tablo 2 Ergen öğrenci liderliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri…... 61

Tablo 3 Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 64

Tablo 4 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 65

Tablo 5 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Ana-Baba Tutum Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları 66

Tablo 6 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Rotter Denetim Odağı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları 68

Tablo 7 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Kendine Saygı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları 68

Tablo 8 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Heppner Problem Deney Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları 69

Tablo 9 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları 70

Tablo 10 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları 72

Tablo 11 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Ana-Baba Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu..... 82

Tablo 12 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Rotter Denetim Odağı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu 84

Tablo 13 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Kendine Saygı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu 85

Tablo 14 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik Puanlarına İlişkin Mann- Whitney "U"Testi Sonucu.....85

Tablo 15 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Heppner Problem Çözme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu 88

Tablo 16 Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Yaratıcılık Mann-Whitney "U"Testi Sonucu 88

Tablo 17 Deney – Kontrol Grubu Öntest Son Test Wılcoxon Testi Sonuçları 90

Tablo 18 Deney – Kontrol Grubu Öntest Son Test Wılcoxon Testi Sonuçları 91

Tablo 19 Deney – Kontrol Grubu Öntest Son Test Wılcoxon Testi Sonuçları 92

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ..... **Error! Bookmark not defined.**
ÖZET ..... **Error! Bookmark not defined.**
TEŞEKKÜR 6
ŞEKİLLER DİZİNİ 7
BÖLÜM I 14
1.1 Giriş 14
1.2 Problem 14
1.3 Amaç 20
1.4 Araştırmanın Önemi 21
1.5 Sayıltılar 22
1.6 Sınırlılıklar 22
1.7 Tanımlar 22
BÖLÜM II 23
ALANYAZIN
2.1 Liderlik 23
2.2 Ekonomi ve Kadın 23
2.3 Yönetim ve Kadın 24
2.3.1.Liderlik Ve Kadın Rolü 28
2.4 Ergenlik Dönemi 30
2.4.1 Ergenlikte Gelişim Görevleri 32
2.5 Lider Olmak İçin Becerilerinizi Geliştirebilirsiniz 32
2.5.1 Liderliği Herkes Öğrenebilir 33
2.5.2 Liderlik Gelişimi Ve Eğitimi 34
2.6 Gençlik Liderliği 36
2.7 Ergenlere Liderliğin Öğretimi 41
2.8 Cinsiyet Ayrılıkları 44
2.8.1 Küçük Yaşlardan İtibaren Kalıplaşma Ve Okulun Rolü 44
2.8.2 Çoklu Roller 46
2.8.3 Dış Engeller 46
2.9 Ailenin Ergen Genç Kızların İş Gelişimleri Üzerindeki Etkisi 49
2.9.1 Ergen Genç Kızlar Arasında Kariyer Gelişim İhtiyacı 50
2.9.2 Öz Yeterlilik 51
2.10 Kendine Güven 51
2.10.1 Benlik Saygısı 52
2.10.2 Ergenlik Dönemi Ve Benlik Saygısı 53
2.11 Denetim Odağı 55
2.11.1 İçten-Dıştan Denetim Gelişimi 55
2.11.2 Özsaygı ve Denetim Odağı Etkileşimi 56
BÖLÜM III 59
YÖNTEM
3.1 Deneme Modeli 59
3.1.1 Yarı Deneme Modelleri 60
3.1.2 Ön ve Son Test Kontrollü Yarı Deneme Modeli 60
3.1.3Evren Örneklem 61
3.2 Araştırmada Kullanılan Ölçekler 61
3.2.1 Rotter Denetim Odağı Ölçeği 61
3.2.2 Problem Çözme Envanteri 62
3.2.3 Ergen Gençlik Liderliği Ölçeği (EGLÖ) Araç Gelişimi 63
3.2.3.1 Ergen Gençlik Liderliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Güvenirlik Çalışması 63
3.2.4 Ana Baba Tutum Ölçeği 66
3.2.5 Yaratıcılık Ölçeği 67
3.2.6 Kendine Saygı Ölçeği 67
3.3 Deneklerin ve grupların oluşturulması 68
3.4 DEKALP Oluşum Süreci 69
BÖLÜM IV 72
BULGULAR

4.1 T Testi Sonuçları ... 72
4.2 Araştırmacının Gözlemleri ... 78
4.3 Deney Sonrası Ölçümlerin Analizleri ... 87
4.3.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları ... 87
4.3.2 Wilcoxon Testi Sonuçları ... 95
4.4 Deneysel Çalışmada İç- Dış Geçerlilik ... 98
BÖLÜM V ... 99
TARTIŞMA
BÖLÜM VI ... 102
SONUÇLAR VE ÖNERİLER
6.1 Sonuçlar ... 102
6.2 Öneriler ... 108
KAYNAKÇA ... 110
EKLER ... 120
Ek 1 . ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ ... 120
Ek 2.KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ ... 122
Ek 3.LİDERLİK ÖLÇEĞİ ... 123
Ek 4.PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ ... 124
Ek 5.ROTTER DENETİM ODAĞI ... 126
Ek 6.NE KADAR YARATICISINIZ? ... 129
Ek 7. DEKALP ... 131
7.1 YARATICILIK DÜZEYİ ... 131
7.2 YARATICILIK DÜZEYİ ... 132
7.3 YARATICILIK DÜZEYİNİN GELİŞİMİ ... 133
7.4 DENETİM ODAĞININ İÇSELLEŞMESİ ... 134
7.5 DENETİM ODAĞININ İÇSELLEŞMESİ ... 135
7.6 ÖZ-SAYGI DÜZEYİNİN GELİŞİMİ ... 136
7.7 ÖZ-SAYGI DÜZEYİNİN GELİŞİMİ ... 137
7.8 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 139
7.9 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 140
7.10 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 141
7.11 PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 142
7.12- ÖZ-SAYGI DÜZEYİNİN GELİŞİMİ ... 143
7.13- PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 144
7.14 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 145
7.15 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ ... 146
7.16 PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN GELİŞİMİ ... 147
Ek 8. TÜRKİYE VE YURT DIŞINDA LİDERLİK EĞİTİMİ VEREN KURUM VE KURULUŞLAR. ... 148
ÖZGEÇMİŞ ... 154

DEMETER (Ceres) ve PERSEPHONE (Prosperina-Kore)

Homeros destanlarındaki güzel saçlı, güzel örgülü kraliçe. Toprak ve bereket tanrıçası. Hesiodos'a göre Kronos ile Rheia'nın kızı, yani ikinci kuşak tanrılar soyundandır. Ekinleri ve özellikle buğdayı simgeler. Zeus ile birleşmesinden Persephone doğmuştur.

Demeter'in yatağına girdi Zeus
Canlıları doyuran, tarlalar tanrıçasının.
Ak kollu Persephone'yi doğurdu Demeter,
yer altı tanrısı Aidoneus
kaçırdı onu anasının koynundan
ve bilge Zeus bıraktı kızını ona.**(Hesiodos, Theogonie, 911 b.t; Akt. Köroğlu, 2008). Demeter ekinleri ve özellikle buğdayı simgeler. En çok tapınım gördüğü yerler İtalya, Girit ve Trakya'dır. Onun tek efsanesi mevsimlerle ilgilidir. Bu efsane Yunan dünyasının daha çok buğday üreten bölgelerinde gelişmiş ve tutulmuştur. Hem efsanede, hem de tapınımında kızı Persephone ile birlikte anılır, bunlara "iki tanrıça" denir. Efsaneye göre Persephone bir gün oyun arkadaşlarıyla birlikte çayırda çiçek toplarken toprak yarılmış ve Hades arabasıyla çıkarak kızı yeraltı ülkesine kaçırmış ve orada ona nar yedirmiştir.İnanışa göre ölüler ülkesinde bir şey yiyen Hades'ten geri çıkamaz. Çok üzülen Demeter kızını aramak için yollara düşmüş ancak hiç bir yerde bulamamıştır. Bunun üzerine yaşama küserek ıssız bir köşeye çekilmiştir. Demeter'in küsmesiyle toprağın bereketi uçup gitmiş, kıtlık başgöstermiştir. Tanrı Zeus duruma müdahale ederek sorunu çözümlemiştir.Bundan sonra Persephone kışı kocası Hades'in, bahar ve yazı Demeter'in yanında geçirmeye başlamış ve toprağa yeniden bereket gelmiştir.**

Demeter'in çeşitli sevgilileri ve bu ilişkilerinden pek çok çocuğu olmuştur.Bunların içinde en ünlüsü, ölümlü bir erkek İasion'dan olan oğlu Plutos (Servet ve zenginlik tanrısı)'tur.

Zeus'la Demeter'in kızı olan Persephone, Kore yani genç kız olarak da anılmaktadır. Önceleri bereket ve toprağı simgelerken Hades tarafından kaçırılmasından sonra ölüler ülkesinin tanrıçası olmuştur.(Köroğlu, 2008)

KÖY KADINI VAVEYLA GİBİ

Ayakları yalın ayak,
Kocaman donlarında yırtık yamaları,
Yürekleri ezik,
Ellerinde kabuklu nasırlar,
Yıllanmış heykel gibi suskun,
Kara sabanı,davarı,toprağı
Öz evladı gibi bağırlarına basarlar,
Nedense hiç ağlamazlar,
Acı ekmeğe,yüreklerindeki umutlara,
Yüce dağlar gibi yalnız,
Yeni bir günü,bir nefesin soluk sesinde,
Şefkatin en büyük varlığı onlarda,
Köy kadını şeytan değilliği kati,
Sevimli tapılacak bir melektir,
Hizmetli olarak görür onu eşrafı,
Sopayı hep o yer yağlı ve paslı,
Ekmeği yavan ve tadımlıktır,
Ama asla unutmaz teşekkür dolu zikri,
Gülmek eğlenmek şöyle dursun,
Evinde yatmaktan yinede o fukara,
Eksik etmezler yüzlerindeki,
Bembeyaz kara yazılı ak nurları,
Yıldızlarla bir tutarlar sevgiyi,
Mecburi namus peçeli afiyetli alın terleri,
Bir fiske bile istemez,
Alnında yoktur kara lekesi imajı,
Onlar;
Dağ yamaçlarında bir çiçektir,
Çaresizlik rüzgarında bir yamaçtan,
öbür yamaca savrulurlar,
Filizlenip olgunlaşıp meyve verirler,
Bir solukluk zamandan sonra,
Çaresizliklerinde boğulurlar,
Yinede tutsaklıklara layık kalırlar,
Çığlıklarıyla hep kendi kalır baş başa,
Göz yaylaları batık batık,
Durur yine sükunet içinde,
O kadın değil daldan dala konan
O kadındır kurumuş gülü yaşatan,
Köy kadını otuz beşinde olmuş seksenlik,
Kadın vardır hayatını yaşar doya doya,
Köy kadını vardır kıvrılır gider yaşamak uğruna,
Kimi kadına süslü güzelliğine bakmaya doyamazsın,
Köydeki kadın vardır,
çile dolu ve çökmüş ağlamaktan kendini alamazsın,
Şehirde kadın sanki kadın olmak için doğmuş,
Köy kadını kadın olmaktan yorulmuş,
Köylü kadın uzun kış gecelerde döşek,
Harman tarlasında işleyen köçek,
Öncelik uhdeli doğurma şerefli sahibi,
Tapılacak annedir anne

Ibrahim özdemir

BÖLÜM I

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

1.1 Giriş

Liderlik eğitimi, yetişkinlerin çalışma dünyasına katılacak olan gençlerimize, çocuklarımıza gerekli becerileri kazandırarak kendilerini sorumluluk sahibi, bakıcı anne- baba ve iyi vatandaşlar olarak geliştirmelerine uygun zemin hazırlamaktadır.

Liderlik eğitimi sadece kişilerin lider olma potansiyellerini arttıran bir unsur değil, yaşamlarında daha başarılı kişiler olma olasılıklarını da arttıran bir unsurdur. Özellikle kırsal alanlarda daha dezavantajlı olan ergen genç kızların liderlik eğitimiyle desteklenilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Geleceğe en iyi şekilde yön vermenin yolu, eğitimin çıktıları olan öğrencilere iyi bir liderlik eğitimiyle onların güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlayıp, zayıf yönlerini geliştirerek hayatlarına iyi bir şekilde yön vermelerini sağlamaktır.

Kızların okullara katılımını sağlamak ölüm kalım meselesidir. Eğitim, özellikle genç kızlar ve kadınlar için, yoksulluğu , açlığı ve sağlık hastalık döngüsünü kırmanın en iyi yoludur (Kailash, 2008).

1.2 Problem

Türkiye'de kız çocuklar ve erkek çocuklar Cumhuriyetin ilk yıllarından beri eğitimin her düzeyindeki okullara erişim açısından yasalar önünde eşit konuma sahiptirler. Temel Öğretim (ilköğretim eğitimi) zorunlu bir haktır. İlköğretimi takip eden eğitim düzeylerine devam ise, öğrenci ve ailesinin isteğine bırakılmıştır. Ancak uygulamada, kızlar ve erkeklere karşı bu eşitlikçi davranış, etkili olan olumsuz güçleri eğitimin her aşamasında dengeleyebilecek düzeyde bir 'olumlu ayrımcılık' uygulanmadığı durumlarda, erkekler lehine bir durum yaratmaktadır. Tercih durumlarında, özellikle de farklı cinsiyete sahip çocuklar

arasında seçim yapma zorunluluğunun olduğu hallerde kız çocuk yerine erkek çocuğun okula kaydedilmesi uygulamaları dikkat çekici biçimde görülmektedir. Kız çocuklarının okula kaydettirilmemesi veya kayıttan birkaç yıl sonra okula devam ettirilmemesi şeklindeki geleneksel davranış biçimlerinin günümüzde de düşük gelir gruplarında ve/veya kırsal alanlarda devam ettiği görülmektedir (UNICEF, 2003).

Ayrıca 2008 OECD Türkiye Eğitim Raporuna göre Türk eğitim sistemi erkek ayrıcalıklıdır. Cinsiyet ayrımı, eğitim süreçlerinde de sıklıkla izlenmektedir. Öğretmenlerin içinde yetişmiş oldukları sosyal ortam, sosyalleşme biçimleri, ve eğitimleri, genelde onların neyin geleneksel olduğunu sorgulamalarını engellemektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin okullarının erkek egemen bir yapıda olup olmadığı konusunu sorgulamadan görmezden geldiklerini; bu nedenle cinsiyetçi yaklaşımlara, ders kitaplarının tutucu ve hatta cinsiyet hatalı içeriklerine dikkat etmediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen gösterememeleri onların da geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirmiş olmalarının bir göstergesi olarak tanımlanabilir (Gök ve Türkoğlu,1999; Akt. UNICEF, 2003).

Buna göre kız çocukların öğrenme ortamının farklı ve kendine özgü bir boyutu vardır. Kızların öğrenim gördükleri psikolojik ortam hakkında derlenmiş sistematik veri bulunmamaktadır. Ancak yapılmış bulunan çok sayıda araştırma ve gözlem, bu psikolojik ortamın ne ifade ettiği hakkında bazı ipuçları vermektedir. Bir psikolojik ortam olarak okul, sadece öğrenme süreçleri bağlamında değil, tırnaklar, saçlar, giysiler, arkadaş ilişkileri gibi konularda da otoritenin kontrolüne tabi olması nedeniyle, tanımı gereği stresli bir ortamdır. Burada kızlar özellikle mercek altındadırlar ve sıklıkla da öğretmenleri tarafından davranış biçimleri ses tonu vb, konularda ek kısıtlamalara tabi tutulurlar. Bu nedenle kızlar çareyi dikkatleri üzerlerine çekecek davranışlardan, soru sormaktan, tartışmalardan ve karar verme süreçlerine katılımdan kaçınmakta bulurlar. Böylece alacakları riskler azalır. Ancak bu

durumda etkin öğrenme için gereken ilişkiler de en aza indirgenmiş olur. Bu stratejinin bir sonucu olarak, özellikle de kırsal alanlarda, kızların daha az disiplin sorunları olmakta, kızlar geleneksel cinsiyet rollerine uygun beklentiler doğrultusunda temizlik, hizmet, okul içi ve dışında dayanışma gibi konularda gönüllü olarak ortaya çıkmaktadırlar (Acar, Ayata, ve Varoğlu; Akt. UNICEF, 2003).

Ayrıca kız ve erkek çocuklar uyuma dinlenme ve oyun oynama konusunda eşit olanaklara sahip mi, sorusuna Gürkaynak (2003)' ın verdiği cevabı görelim,

"Hayır kızlar, özellikle kırsal alanlarda yaşayanlar küçük yaşlardan itibaren, ev işlerine yardım etmek, küçük kardeşlerine bakmak ve hatta tarımsal üretime katkıda bulunmakla yükümlüdür. Kız çocuklarının küçük yaşlardan itibaren daha fazla görev ve sorumlulukları vardır".

Celep (2004), genel olarak kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha fazla sorumluluk yüklendiğini ayrıca çocuk sayısının artması, annenin eğitim düzeyinin düşük olması, hanenin gelir diliminin düşük olması, kırsal alan ve gelişmemiş yörelere gidildikçe çocuk eğitiminde sıkı disiplinin çok gerekli olduğu yönündeki görüşün güçlendiğini ifade etmiştir ve ergenlerin karşılaştıkları sorunları şöyle ifade etmiştir:

13- 18 yaş grubundaki gençlerin karşılaştıkları en önemli sorunlar;

- Sigara %55
- Kötü arkadaşlar edinme%27
- İşsizlik %26
- Uyuşturucu %24
- Alkol kullanımı %22
- Kendine güvensizlik %21
- Ailenin ilgisizliği %13
- Okulda başarısız olma %11

- Ailenin baskısı %11
- Çevre baskısı %10
- Büyüklerin anlayışsızlığı %9
- Toplumun kız ve erkek arkadaşlığa izin vermemesi %8.8
- Gençlere güvenilmemesi ve onlara söz hakkı tanınmaması %9 (AAK, 1997; Akt. Celep, 2004 s.9)

Bunun yanı sıra Gökçe (1984), genç insanların birtakım dezavantajları olduğunu söylemiştir. Bunları çevreyi tanımamak, çevresini hiçe saymak, otoriteye karşı gelmek, saldırgan davranışları benimsemek, kabadayılığa özenmek, aileden bağımsız ve fakat kendi seçtiği arkadaş grubuna bağlı hareket etmek gibi karasızlığın ve kendini bulamamışlığın verdiği dengesiz hareketler olarak sıralamıştır.

Sirman (1993), kırsal kesim veya köy topluluklarında kişilerin toplumsal statüsünü incelemiş toplumsal statüyle kimlik kuşanma mücadeleleri iç içe olduğunu , kadınların da, erkeklerin de ancak evlendikten ve toplumsal ilişkilere girdikten sonra tam olarak yetişkin sayılıp toplumun farklılaşma modelinde bir yere oturtulduğunu saptamıştır.

"Kırsal kesimde, evlenecek adayların eş seçiminde özellikle kız çocuğunun kiminle evleneceğinin kararlaştırılmasında ana – babanın büyük etkisi vardır. Köy ailesinde evlenme yaşı özellikle kız çocukları bakımından çok küçüktür" (Merter, 1990, s. 31) .

Kırsal kesimde kızların hatırı sayılır bir meslek eğitimi görüp, kendine yeterlilik kazanmaları engellenir. Kadın çalışma yaşamında etkin bir rolü üstlenip, fazla işgücü harcamasına rağmen, aile yaşamında da geleneksel, edilgen role girmek zorunda kalmaktadır (İlal, 1992, s.109).

Altun'un (2004) yaptığı araştırmaya göre Kandıranın köylerinde evlilik çağı, evlilik yaşıyla başlamaktadır. Köylerde buluğa eren her ergen genç kız ve erkek için evlenme çağının geldiği düşünülmektedir.

Köylerde 13-14 yaşlarına gelmiş ergen genç bir kıza, 16-17 yaşlarına gelmiş bir

erkeğe evlenebilir gözüyle bakılmaktadır. Bu aşamaya gelen ergen genç kız ve erkeğin ekonomik, toplumsal pek çok sorumluluğu bulunmaktadır. Buluğ çağına eren genç kız, oyundan elini eteğini çekip, ev işlerine yoğunlaşmaktadır. Ekmek yapmayı, çamaşır yıkamayı, inek bakmayı, keten yolmayı, mısır biçmeyi öğrenmesi gerekir. Erkek çocuk, ailesinin ve çevresinin ondan beklentilerine cevap verebilmeli, aileye ekonomik katkıda bulunmalı, askerliğini yapmalı, yeri yurdu azsa, şehir yerde iş bulmalıdır.(Altun, 2004, s. 43)

Ancak günümüzde evlilik yaşı ve çağı köylerde değişmiştir. Buluğa eren kız ve erkeğe evlenme yaşına geldi gözüyle bakılmamaktadır artık. Gençler arasında okumak, şehre gidip bir iş sahibi olmak, eline parasını almak düşüncesi yaygınlık kazanmaktadır. Buna bağlı olarak evlilik yaşı değişmektedir. Genç bayanlarda 20-24; erkeklerde 24-28 olabilmektedir. (Altun, 2004, s.44)

Kırsal alanlarda ilk evlenme yaşına bakıldığında 18 yaş altı evliliğin % 24.6, 18- 24 yaş arası evliliğin %58 olduğu, Doğu Marmara Bölgesi'ne bakıldığında ise 18 yaş altı evliliğin %18.2, 18-24 yaş arası evlilik oranının ise % 61.1 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2006).

Öğrenim yılı başında, kızların ilköğretimin ikinci basamağındaki (12-14 yaş grubuna karşılık gelen 6, 7 ve 8 sınıflarda) okullulaşma oranları kırsal alanlarda sadece %67.3'tür. Bu oran erkeklerde %82.2'dir. Kentsel alanlarda ise bu oranlar %79.8 ve %89.8 'dır (DİE 2002). MEB, 2008 Okullaşma oranı kızlar için %55.81 erkekler için % 61.17'dir.

Kandıra ilçe merkezinde toplam 5 Ortaöğretim Okulu bulunmaktadır. 2007/ 2008 eğitim öğretim yılında bu okullara devam eden toplam kız öğrenci sayısı 679, erkek öğrenci sayısı 907'dir fakat aynı eğitim öğretim yılı içersinde okulu bırakan kız öğrenci sayısı 80 ve okulu bırakan erkek öğrenci sayısı ise 118'dir. Edinilen bilgiye göre kız öğrencilerin okulu bırakma sebepleri; akademik başarısızlık, aile ya da erken evliliktir.

Kırsal kesimde yaşayan ergen genç kızların kendini birey olarak görmesi zor

gözükmektedir. Kızların doğumundan itibaren kızlardan beklenen şeyler belli gibidir. Dış engellerde de görülebileceği üzere bazı kızlar hala okula gönderilmek istenmemekte, kızlara uygun biçilen roller onlara bir şekilde yaptırılırken kızların fikri dahi sorulmamaktadır. Bu roller de el işi, ev işi ve toprak işinden öteye geçmemektedir. Ergen genç kızların tek olarak evden dışarı çıkmaları hoş karşılanmamakta, ya da yanında tercihen aileden birinin de olması uygun görülmektedir. Bu durum deney grubu kızların ifadeleriyle onlarda eksiklik, kendine güvensizlik, dış dünyaya karşı tecrübesizlik, erken evlenme gibi sonuçlarla ortaya çıkarabilmektedir.

Kırsal alandaki ergen genç kızlar aile ve okul ortamında cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmakta, genç kızların omuzlarına daha fazla sorumluluk yüklenilmekte, anneleri gibi kendilerinden de edilgen role girmeleri beklenilmekte, ergenlik girmesiyle beraber evlilik çağının geldiği düşünülmekte, mesleki eğitim almaları engellenmekte ve ergenlik dolayısıyla öz-saygıları düşmekte, daha az hırslı olmaktadırlar.

Johnson ve Johnson'a (1982) göre, liderlik nitelikleri doğuştan gelen özellikler değil, öğrenilip uygulanabilen beceriler bütünüdür. Okul rehberlik öğretmenleri genç bayanlara liderlik becerilerini öğretebilmek için en uygun zamanın ergenlik dönemi boyunca görülebileceğini, çünkü Amerikan kızlarının 7. ve 12.sınıflar arasına denk gelen bu dönemde daha az güvenli, hırslı ve iddialı oldukları.

Okullarda liderlik eğitimi için öğretmenler ve müdür tarafından seçilecek öğrenciler okulun gözde ya da yüksek seviyedeki öğrencileri olmamalıdır (Bostling, 2006).

Amerika'da uyum, kendine güven, hırslı olma, problem çözme, kendini ifade etme sorunu yaşayan çocuk ve gençlerin devlet okullarında düzenlenen liderlik programlarına seçildikleri ya da katıldıkları fark edilmiştir. Türkiye'de de bu sorunlara karşı çözüm liderlik eğitim programı olarak düşünülebilir ve şu soruya cevap aranmaktadır:

DEKALP, Kandıra'daki 16/17 yaş ergen genç kızların liderlik gizil güçleri hakkında iç görü ve farkındalık kazandırır mı?

1.3 Amaç

Bu tezin amacı, cinsiyet ayrımcılığı yaşayan, erken yaşta evlenme ihtimali yüksek, sınıf tekrar etmiş ya da akademik başarısı orta düzeydeki kırsal alan ergen genç kızların yaratıcılık, problem çözme becerileri, denetim odağı, öz- saygı, liderlik algılarından oluşan eğitim programından sonra algılarında beklenilen yönde değişimin olup olmadığını sınamaktır. DEKALP, Türkiye ve yabancı alan yazın incelenerek uzman gözetiminde hazırlanmış ergen genç kız lider yetiştirme programıdır. Bu amaçla DEKALP, Kandıra ATL, METEM 'de 14 ergen genç kıza uygulanmıştır. Buna göre aşağıdaki denence ve alt denenceler sınanmaya çalışılmıştır.

1.3.1 Denence

DEKALP, 16/ 17 yaş kırsal alan ergen genç kızlarının liderlik potansiyellerini açığa çıkarmada etkili bir program mıdır?

Alt Denenceler

6. Deney grubu ile kontrol grubu *özsaygı* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu ile kontrol grubu *aile algıları* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubu ile kontrol grubu *denetim odağı* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu ile kontrol grubu *yaratıcılık* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney grubu ile kontrol grubu *liderlik algıları* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney grubu ile kontrol grubu *problem çözme becerileri* ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Liderlik eğitimi sayesinde ergen genç kızların silkelenip kendine gelmesi, öz-güvenini kazanması bu çalışmada liderliğin alt boyutları olan iletişim, karar verme, diğerleriyle anlaşabilme, öğrenme, yönetim, kendini anlama, grupla çalışma becerilerini kazanarak, kendi hayatlarına yön verebileceği umuduyla harekete geçip yol alacak ergen genç kızlar yetiştirmek önemlidir.

Bu araştırma ergen genç kız öğrencilere liderlik algısını kazandırma ve lider olma potansiyelini arttırma açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ergen kızların liderliği çalışmasında kullanılan programın diğer liderlik programlarında kullanılabileceği, esin kaynağı olabileceği düşünülebilir.

Liderlik eğitiminin, Ortaöğretim Okul Müfredatı'na eklenmesine bir fikir vermesi açısından önemlidir.

Liderlik eğitimi sayesinde, kırsal alanlardaki ergen genç kızların edilgen kimliklerinden sıyrılıp, kişisel gelişimlerini daha aktif olarak gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.

Amerika'nın yüz yıldır büyük önem verdiği, yaptığı liderlik eğitiminde ergen genç kızların liderliği diğerlerine göre bir adım daha öndedir, daha çok kaynak ayrılmaktadır. Fırsat verildiğinde, desteklendiğinde, eğitim verildiğinde ki liderlik bir beceriler bütünüdür öğrenilebilir, ortaya çıkan sonuç inanılmaz olacaktır. Türkiye genelinde okullarda uygulanacak olan iyi planlanmış liderlik programı şu andaki eğitim sisteminin eksikliklerinden biridir. Fakat en azından farkında olma sürecinin başladığına dair izler mevcuttur. O da 10 Ocak 2008 de ilk defa Milli Eğitim ile Hayal Ortakları Derneği arasında "Oku, Düşün, Paylaş" adıyla geleceğin liderlerini ortaya çıkarmak için bir protokol imzalanmasıyla olmuştur.

1.5 Sayıltılar

Araştırmanın sayıtlısı;

1. Deneme ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin ölçeklere verdikleri yanıtlar, onların gerçek algı ve özelliklerini yansıtmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

1. Bu araştırma 2007-2008 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Araştırma Kocaeli ili Kandıra ilçesi ATL, METEM okulundan elde edilen 16- 17 yaş grubu deney ve kontrol grubunu oluşturan 28 ergen genç kızla elde edilen bulgularla sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçekler daha önce çok sayıda araştırmada kullanıldığı için geçerli ve güvenilir kabul edilmektedir.
4. Bu araştırma sınanan 6 denence ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Lider Öğrenci: Lider öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varıp amaçlarını oluşturabilen, başkalarıyla işbirliği yapabilen öğrencidir.

Gençlik Liderliği : Öz saygısı yüksek, başına gelen olayların denetimini kendi elinde tutabilen, problem çözme yeteneğine ve liderlik potansiyeline sahip genç insanlardır.

Ergenlik: Bireyin, çocukluktan yetişkinliği geçiş dönemidir.

Cinsiyet: Bireyin anatomik yapısına göre kadın veya erkek olarak belirlenmesi sağlayan özelliktir.

Cinsiyet önyargısı: Bireyin kadın veya erkek olmasına göre ayrımcılık yapılmasına neden olan yargıdır.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

Bu bölümde liderlik, ekonomi ve kadın, yönetim ve kadın, liderlik ve kadın rolü, ergenlik dönemi, ergenlikte gelişim görevleri, lider olmak için becerilerinizi geliştirebilirsiniz, liderliği herkes öğrenebilir, liderlik gelişimi ve eğitimi, liderlik öğretilebilir, gençlik liderliği, gençlik liderliği eğitim müfredatını seçme, ergenlere liderliğin öğretimi, cinsiyet ayrılıkları, küçük yaşlardan itibaren kalıplaşma ve okulun rolü, çoklu roller, dış engeller, ailenin ergen genç kızların gelişimleri üzerindeki etkisi, ergen genç kızlar arasında kariyer gelişim ihtiyacı, öz yeterlik, kendine güven, ergenlik dönemi ve benlik saygısı, ana-baba tutumlarının benlik saygısını ölçmeye yönelik çalışmalar, denetim odağı, öz saygı ve denetim odağı etkileşimi konuları yer almıştır.

2.1 Liderlik

Liderliği anlatan birçok tanım vardır, Bennis ve Nonus (1985) liderliği sevgi gibi herkesin var olduğunu bildiği kimsenin tam olarak ne olduğunu anlayamadığı bir olgudur olarak tanımlamışlardır Lider nedir? İnsanlar liderlik eğitimi alarak mı lider olurlar yoksa lider olarak mı doğarlar? James MacGregor Burns'e (1978) göre liderlik dünyada en çok gözlemlenen ve en az anlaşılan olgudur. Burns o zaman bile liderliğe ait 130 tanım olduğunu iddia etmiştir. Du Brin (1995) göre sadece 20. yy 'da 30000 araştırma makalesi, süreli makaleler ve kitaplar liderlik üzerine yazılmıştır.

Peter Northhouse Liderlik Teori ve Uygulama da "liderlik ortak bir amaca ulaşmak için bir kişinin bir grubu etkileme sürecedir." (Northouse, 2001, s.3)

2.2 Ekonomi ve Kadın

Kadınlar, erkekler gibi kendilerine ait ya da başkalarının arazisinde el ve ev sanatlarında ücretli, ücretsiz, özgür ya da köle olarak çalışmışlar, sürekli bir gelir kazanmak için ekonomik faaliyetlerde bulunmuşlardır .

Kadın istihdamı açısından sanayi devriminin oluşumu bir dönüm noktası olmuştur.

Kadınlar evlerinin dışında, makine başında, toplu halde ve belirli sürelerde çalışma düzenine geçmişlerdir. Bu değişime bağlı olarak da ekonomik yaşamda kadın, ücretli işçi statüsünde görev almaya başlamıştır .

Ataerkil toplumların bir sonucu olarak kadınlar çalışma ve para kazanma alanlarında erkeklere oranla daha geride kalmışlardır. Bu durumun sonuçlarının evrensel olduğu düşünülmekle beraber kadın haklarına, kadının statüsüne daha çok önem veren toplumlar zaman içinde artmış ama istenen seviyeye gelmemiştir. Kadınların özgürlüklerinin ilk adımı kabul edilebilecek unsur ekonomik özgürlüktür ve dolayısıyla kendine yetebilme unsurudur ki kadının öz- saygısını kazanma ve yükseltmede son derecede önemlidir. Fakat güvenilir istatistiklere baktığımızda durum pek iç açıcı değildir. Türkiye' de çalışan kadın oranlarının 1992 / 2005 yılları arası ortalama yıllık büyümesi OECD tarafından yapılan araştırmaya göre % -2.26 olarak tespit edilmiştir. Türkiye'den sonra sırayı % -0.93 ile Polonya almaktadır. Japonya % 0.16, İngiltere % 0.59 , Fransa % 0.88 , İspanya ise % 3.75 lik bir artışla ilk sırayı almaktadır. (OECD, 2007) .

Türkiye'de çalışan kadın sayısının yıllık ortalama büyüme oranına bakıldığında OECD ülkeleri arasında en son sırayı aldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye'de kadınların ekonomik özgürlüklerini yeterli oranda kazanamadıklarını ifade etmektedir.

2.3 Yönetim ve Kadın

Türkiye'de bazı meslek gruplarında kadın işgücü oranları incelediğimizde avukat %28, mimar % 39, mühendis %14, diş hekimi %39, akademisyen % 33 dür. Orta ve üst kademe yöneticiliği konumunda yer alan kadınların oranı *% 0.19* dur (DİE,2005).

Akiş (2004), yönetim alanındaki kadınların oranının bu kadar az olmasının sebebini *cam tavan etkisi* ile açıklamaktadır. Yazar cam tavanın alan yazında kadın yöneticiler için kullanılan bir terim olduğunu ifade etmekte, çoğu zaman aynı iş deneyimine sahip olmasına rağmen kadın yöneticinin yetkinliği paylaştığı erkek yöneticinin önüne geçememesinin ve terfi ettirilmemesinin arkasında belli klişeleşmiş

önyargılar bulunduğunu iddia etmektedir. Yani üstüne camdan bir tavan örterek kendi sınırını çizmekte ve ötesine geçmemekte ya da belli bahanelerden dolayı bir üst basamağa erkek yöneticiler ulaşabilmektedir.

Buna göre kadın liderlerin önündeki engelleri Akiş (2004) iç ve dış olmak üzere ikiye ayırmaktadır:

Dış Engeller

1. Kadın iş değerlerine karşı ön yargı: Kadın yöneticinin seyahat edemeyebileceği, geç saate kadar çalışamayacağı, çocuk doğurup işi ikinci plana atabilir önyargısı.

2. Cam Tavan (Glass Ceiling) Engeli:

3. Cam Duvar (Glass Wall) Engeli: Cam tavanda olduğu gibi kadın yöneticilerin dikey yükselmelerinin önlenmesinin yanı sıra, yanal olarak da hareket kabiliyetlerini kısıtlayarak mesleki anlamda kedilerini farklı kulvarda geliştirmelerini ve üst kademelerde yer almalarını zorlaştırmak, kadın çalışanları tekdüzeliğe itmek olarak tarif edilmektedir.

İç Engeller

1. Başarma Korkusu
2. Kadın Cinsiyet Rolleri Beklentileri
3. Özel Yaşam ve İş Yaşamı Arası Denge, olarak sunulmaktadır.

Yönetimde kadınlara ilişkin konular 1970 ' li yılların başında araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan ilk araştırmalar " kadınlar yönetici olabilir mi ? " sorusuna yanıt aramıştır. Bu dönemde temel sorun, kadınların yönetim pozisyonuna girebilmesi olarak görülmektedir.

1970'li yılların ikinci yansı ve sonları arasında, araştırmacıların ikinci sorusu olan " kadın ve erkek yöneticiler örgütlerdeki davranışları açısından farklılık gösterirler mi ?" sorusu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların temel noktası, yönetsel pozisyonlardaki kadın ve

erkeklerin tutum ve davranıştan arasında bir farklılığın 1980' den günümüze kadar yapılan son araştırmalar ise" kadınlar neden üst düzey yönetsel pozisyonlara gelemiyorlar? " sorusu üzerinde odaklanmıştır (Bell ve Nikomo 1994, s.236-237).

Kadın yöneticiler konusunda yapılan en önemli araştırmalardan biri 1977 yılında Henning ve Jardim tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar" The Managerial Woman" adlı eserlerinde, yönetici kadınlara ilişkin bir profil çizmeye çalışmıştır. Bu çalışmada 25 beyaz kadın yönetici ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlarının genelleştirilememesine rağmen bu araştırma, türünün ilki olduğu için önemlidir. Yazarlar, araştırmaya katılan kadın yöneticilerin özgeçmişlerini ve yaşamlarındaki benzerlikleri tanımlamaya çalışmıştır. Ulaştıkları sonuçlar arasında şu tür ortak yönler görülmüştür:

- Yönetici kadınların çoğu ilk çocuktu.

- Çoğunun annesi ev kadını idi.

- Çoğu kolej eğitimi almıştı.

- Bu kadınların çoğu mesleki kariyerlerini sürdürmek için özel hayatlarını ikinci plana itmişlerdi. Bu kadınların azı evli ve çocuk sahibi idi.

-Bu araştırmanın ilginç bir sonucu ise, erkekleri taklit eden yönetici kadınların orta düzeyden daha ileri gidememeleri, üst basamaklara ulaşabilenlerin ise kadınlıktan ile profesyonelliklerini uyumlu bir şekilde bir araya getirebildikleri şeklindedir (Karsten, 1994, s.18).

Laden (1985), rekabetçilik, hiyerarşik otorite, sıkı kontrol, duygusal olmama ve analitik problem çözme gibi niteliklerle karakterize edilen " erkeksi" bir yönetim şekli olduğunu iddia etmiş ve kadınların, işbirliği, daha az kontrol, akılcılığın yanı sıra empati ve sezgiye dayalı problem çözme ile karakterize edilen " kadınsı " bir liderlik modelini tercih ettiklerini ve bu şekilde davranma eğilimi gösterdiklerini ileri sürmüştür.

Statham (1987) , 22 kadın ve 18 erkek yönetici ve onların sekreterleri ile bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre kadınlar göreve dönük, insana

yatırım yapan bir yönetim tarzına sahipken, erkekler imaja dönük ve özerkliğe yatırım yapan bir liderlik tarzı kullandıklarını saptamıştır.

Maccoby ve Jacklin (1974)' e göre cinsiyete ilişkin tek farklılık, erkeklerin kadınlardan daha atak olmasıdır (Statham, 1987: 410). Hatcher (1991) tarafından yapılan araştırmada orta ve üst düzeylerdeki kadın ve erkeklerin cinsiyete ilişkin "yardım etme"," saldırganlık " vb özellikler bakımından oldukça benzer olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Kadınlardaki güven eksikliği çoğu kez gözlenebilir düzeydedir. Economist (1992,s.22) dergisinde yer alan bir araştırmada bir fakülte toplantısında erkek akademisyenlerin kadın meslektaşlarından daha uzun konuştuğu, erkeklerle eşit sayıda olmalarına rağmen akademik düzeyde gerçekleştirilen bir konferansta daha az katkıda bulunduktan ifade edilmiştir. Fransa 'da bir yönetim okulunda yapılan bir araştırmada okuldaki kız öğrencilerin " böyle düşünmüyor musunuz ?"," öyle değil mi ? " gibi güvensizlik içeren ifadeleri erkek öğrencilerden daha sık kullandıktan dergide yer alan önemli bir bulgudur.

Bununla beraber Türkiye'de yapılan bir çalışmada Akiş (2002) kadın liderlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

Kadınlar:

- İşbirlikçidirler: Her ortamda paylaşıma açık oldukları için kolaylıkla ortaklık kurabilirler.
- Uzlaşmacıdırlar: Kararları alırken dediğim dedik tarzı yaklaşımdan ziyade takım üyelerinin mutabakatını sağlamaya çalışırlar.
- Katılımcıdırlar: Etkileşimli yönetim tarzı kadın lider için idealdir.
- Destekleyicidirler: Kadın liderin annelik özelliklerinden kaynaklanan doğal bir destekleyici özelliği vardır. Bu nedenle çalışanları daha mutlu ederler. (197)

Yine Akiş (2004) literatür taramaları ve kendi çalışmaları sonucu liderlik özelliklerini 21 başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1. Vizyon sahibi olması
2. Tutkulu ve fedakâr olması
3. İnançlı, kararlı ve tutarlı olması
4. Örnek teşkil etmesi
5. Güven
6. Motive etmesi
7. Beklentileri vizyonla bütünleştirmesi
8. İlham vermesi
9. Gelişim odaklı olması
10. Adalet duygusunun olması
11. Mütevazı olması
12. İyi bir dinleyici olması
13. Açık iletişim kurması
14. İnsanlara karşı duyarlı olması
15. Durumlara karşı duyarlı olması
16. Yenilikçi olması
17. Hızlı ve etkin karar vermesi
18. Esnek olabilmesi
19. Hız (zamanı etkin kullanması)
20. Sinerjik takım kurabilmesi
21. Bilgi sahibi olabilmesi. (s.62)

2.3.1.Liderlik Ve Kadın Rolü

Anna Fels'in (Akt. Yetiş, 2004) "kadınlar hırstan yoksun mu?" adlı makalesinde kadınların başarılarının fark edilmemesini yine kadınlara bağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, hırs kelimesinin kadınlar için kendini beğenmişlik, bencillik ya da başkalarını kendi çıkarları için kullanma gibi olumsuz çağrışımlar yaptığını göstermektedir. Oysa

erkekler için hırs, başarılı olmak adına son derece gerekli ve hayatlarında önemli yer tutan bir unsurdur. Fels'e göre kendilerini kuşatan engellere rağmen başarılı olmuş kadınlar, bu durumla erkekler gibi övünmek yerine kendilerini geri plana çekmekte ve başarılarını başkalarına mal etmektedir.

Daha önceki araştırmalar, kadınlardaki başarıyı paylaşma güdüsünü, kadınların empati kurma ve karşısındakilerin duygularına önem verme özelliğinin erkeklerden daha gelişmiş olmasına bağlamaktadırlar. Kadınlar empati yetenekleri nedeniyle başkalarının bir başarı sonucu kazanılan takdirden pay almamalarına katlanamamaktadırlar. Fels (2004) ise bu durumu başarılı kadınların hırstan uzak durmalarının ardında bir çeşit korku yattığını ileri sürerek açıklamaktadır. Fels çalışmasında kadınların başarılarıyla ön plana çıkmak istememelerinin sosyalleşme sürecinde sürekli olarak onlara empoze edilen kadın imajıyla bağlantılı olduğunu gösteren örnekler vermekte, kadınların başarma korkularının, toplumda kabul gören kadın imajıyla ters düşme endişesiyle ilişkili olduğunu savunmaktadır (Akiş, 2004, 198).

Stanford Üniversitesi öğrencilerine uygulanan cinsiyet özellikleri anketinde 60 sıfatı kadın özellikleri, erkek özellikleri ve nötr özellikler olarak sınıflandırmaları istenmiş. Kadınlığı tanımlayan özellikler şöyle sıralanmıştır: Uysal, sadık, neşeli, merhametli, utangaç, cana yakın, şefkatli, diğerlerinin ihtiyaçlarına önem veren, öven, anlayışlı, incinmiş duyguları onarmaya istekli, tatlı dilli, sıcak, yumuşak, kolay aldanan, çocuksu, sert konuşmayan, çocukları seven , nazik kadınsı. Akiş'in (2004) bu özelliklere dayanarak yaptığı değerlendirmeye göre kadınlığı ifade eden en önemli unsurun vermek olduğunu belirtmiştir (s.199).

Bu durum neden kadınların liderlik söz konusu olduğunda erkeklere göre daha çekimser davrandıklarını açıklar niteliktedir. Sürekli vermeye alışmış bir kişinin, sürekli fedakârlık yapan bir kişinin bir grubu sürükleyip, onlara yön vermek için gerekli cesaret ve öz- saygıya sahip olmayabilir. Peki liderliğin ve öz-saygının öğrenilebilir, geliştirilebilir

beceriler bütünü olduğunu göz önüne alırsak sonuç kadınlarımız ve genç kızlarımız için nasıl olur? Bunun cevabını tarihimizde bulmak mümkündür.

Akiş (2002) tarafından aynı anket otuz Türk kadın yöneticiye uygulanmış bunun sonucunda kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre daha merhametli(%83), kibar (%53), anlayışlı (%73), sıcak (%83), şefkatli (%83), sadık (%93) olarak görülmektedir. Kadın yöneticilerin, değerlendirmeye aldıkları cinsiyet rolleri kapsamında erkekleri kadınlara oranla daha agresif ama aynı zamanda kendine güvenen, lider gibi hareket eden, özgür ve risk almaya istekli olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır.

2.4 Ergenlik Dönemi

Bu çalışmadaki bulgular, 16-17 yaş 28 ergen genç kızdan elde edilmiştir. Deney grubu kızlar yaş itibariyle ergenlik dönemi içindedirler. Kızların davranışlarını anlamak için bu dönemin özelliklerini bilmek gerekir.

Psikologlar, antropologlar, filozoflar, ana-babalar ve hatta ergenlerin kendileri ergenliği tanımlamayı çok uzun zamandan beri denemektedir. Modern ergenlik psikolojisinin babası olan G. Stanley Hall ergenliği "fırtına ve stres" (Hall, 1904) zamanı olarak betimledi, ama bu görüş yeni araştırmalarla desteklenmedi. Ergenlik başkaları tarafından değişik biçimlerde de tanımlandı. Ergenlik, Blos tarafından psikoseksüel gelişimin dört evresinin sonuncusu olarak tanımlanır. Sieg (1995), ergenliği "insanda, bireyin yetişkine özgü ayrıcalıklarının kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi" olarak tanımlar. Schulz ise "genç yetişkine değişik yetişkinlik rollerini vatandaşlık sorumluluğunun sonuçlarına katlanmak zorunda kalmadan denemesine izin verildiğinde yaşanan normatif bunalım" şeklinde bir tanım sunar (Onur, çev.,1998).

Koç, (2003) ergenlik dönemini, çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında psikolojik açıdan önemli problemleri olan bir gelişim dönemi olarak tanımlamıştır. Bundan dolayı söz konusu dönem için ruh sağlığı da ayrı bir önem taşıdığını, dolayısıyla ergenin ruh

sağlığı gelişimi sabit bir doğru değil, tam aksine fazla zikzaklar çizen bir profile sahip olduğunu belirtmiştir. Bu duruma en tipik örnek olarak davranışlardaki tutarsızlığı vermiştir. Bunun en önemli sebebi ise ergenin kimlik oluşturma çabasıdır. Bu anlamda ergen, her kimlik oluşumuyla birlikte ruhsal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamaya çalışmakta, hem de döneme özgü gelişim ödevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Zira bu ödevlerindeki başarı ya da başarısızlık büyük ölçüde ergenin yetişkinlik dönemine adaptasyonunu ve başarısını belirleyeceğini ifade etmiştir.

Erken Ergenlik (12 -14 yaş)

Erinlik, (buluğ) bedensel gelişimin yaşandığı evre olup boy uzaması, kilo artışı, iç organlarda gelişme ve bunlara bağlı fiziksel kapasite artışı, bilişsel gelişme ve buna bağlı olarak somut düşüncenin yerini soyut düşüncenin alması ve yetişkinlikteki cinsiyet özelliklerinin kazanılması bu evrenin başlıca gelişimsel konusudur. Ergenin bu konularda bilgilendirmeye gereksinimi vardır.

Orta Ergenlik (15 – 17 yaş)

Bedensel gelişimin büyük ölçüde tamamlanmış olduğu bu evrede ergen daha çok ruhsal alandaki gelişimsel sorunları çözmek durumundadır. Arkadaş ilişkilerinin önem kazanması, kendisini sosyal alanlarda ortaya koyabilmek, anne babanın değersizleştirilmesi, otorite çatışması, ayrışma ve bireyleşme bu dönemin başlıca gelişimsel konularıdır. Grup arkadaşlıkları önem kazanır ve karşı cinsle ilişkiler artar, cinsel kimlik gelişimi ilerler.

Geç Ergenlik (18 yaş ve üstü)

Ergenliğin bu son evresi kimlik gelişiminin tamamlandığı ve kimlik duygusunda bir bütünlüğe erişildiği aşamadır. Kimlik duygusu şu şekilde tanımlanmaktadır: "Ben kimim?"sorusuna her bireyin kendi içinde verdiği yanıt o bireyin kimliğini tanımlar. Kimlik bütünlüğü çocuklukta edinilmiş olan içsel aynılık ve süreklilik duygusunun bu dönemde toplumsal olarak da kazanılması ve buna güven duyulmasıyla sağlanır. Meslek seçmek, yaşam biçimini belirlemek, karşı cinsle sevgiye dayalı ilişkiler kurmak, siyasi, felsefi, dini

görüşler geliştirmek, grup içinde olabilmek ve bir gruba ait olabilmek, kendine ait bir değer sistemi edinmek kimliğin kazanılmasında genel unsurlardır (TÜBA – UNFPA Raporu, 2004).

2.4.1 Ergenlikte Gelişim Görevleri

Bir insan bugününün ve geleceğinin sorunlarıyla başarılı biçimde uğraşacaksa, bebeklikten ve ilk çocukluktan ergenliğe, ergenlikten ileri yetişkinliğe doğru özel davranış türlerinin kazanılması gerekmektedir. Bu özellikler;

- Bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak
- Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek
- Her iki cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak
- Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek
- Ekonomik bir mesleğe hazırlanmak
- Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak
- Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek
- Davranışın rehberi olarak bir dizi değer ve bir ahlak sistemi kazanmak, bir ideoloji geliştirmek (Gander, Gardiner, ve Hary W. ,1998).

2.5 Lider Olmak İçin Becerilerinizi Geliştirebilirsiniz

Woyach (1993) ‘a göre liderlik becerilerinizi geliştirmek için temel olarak belirtilen 4 kavram üzerine odaklanmak gerekir:

Motivasyon: Liderler bir şeyleri başarmak isteyen kişilerdir. Başkalarının yaşamlarında farklılık yaratmak isterler. Liderlik hiçbir zaman amaçsız değildir. Bir şeylere bağlılığı yansıtır. Bu büyük bir sosyal çalışma ya da sadece bazı grupları ayakta tutma olabilir. Liderliğe hazırlama bu amacı bulmadır, yön vermek için motivasyonu bulmaktır.

Kendine güven: Daha geni çevreler katılmış için, gerçekte liderlik becerilerini uygulamak için neresi olduğu fark etmez, risk almak için istekli olmalısınız. Egonuzu ve isminizi yan yana koymak için istekli olmalısınız. Başka insanların sizin yanıldığınızı

düşünmelerine istekli olmalısınız. Bütün liderler bazen hata yaparlar. Hata yaptığınızda kendinizi toplamak ve tekrar denemek için kendinize güveninizin olması gerekir. Liderliğe hazırlamak riskleri almak için kendine güven kazanmayı içerir.

Katılım: Liderlik üzerine uzmanları, liderliğin gelişimi zamanla ufkunuzu gelişmesi süreci olarak düşünmektedirler. Bugün sadece okulunuzdaki kişilerin üye olduğu bir kulübe üye olabilirsiniz. Yarın liderliğinizi uyguladığınız grubun üyeleri bütün halktan olabilir. Bir gün liderliğini bölgesel ya da ulusal örgütle bile uygulayabilirsiniz. Sizlerden birileri, liderliğinizi uygulamak için bir grup içinde ya da bütün dünyadan insanların katıldığı çalışmalarda katılamayabilir. Liderlik için hazırlanma risk almak için kendine güven kazanmayı içerir.

Beceri: Son olarak, liderlikteki başarı ve başarısızlık arasındaki fark sizin liderlik becerilerinizi bağlar. Bu becerilerin ne olduğuna ilişkin bir çok fikirler vardır.

Herkes liderliği uygulayabilir. Kadın ya da erkek, sessiz ya da atik olmanız, genç ya da yaşlı olmanız bir problem değildir. Genç bayanlar ve erkekler yarının liderleri olacaklardır. Ancak, hiçbir liderlik modeli, liderlik üzerine hiçbir kitap sizi lider yapamaz. Lider olmak için öğrendiğiniz modeller ve görüşleri alarak onları uygulamaya koymalısınız (s. 5).

2.5.1 Liderliği Herkes Öğrenebilir.

Yüzyıllar boyunca, bir çok insan neden bazı kişilerin lider olup diğerlerinin olamadığını merak etmişlerdir. Liderliği etkili olarak uygulamak için bir çeşit karizma ya da doğuştan gelen özel kişisel yeteneğin gerekli olup olmadığını merak etmişlerdir. Daha yakınlarda, insanlar liderliğin mutlu bir tesadüf sonucu ortaya çıktığını bile önermişlerdir. "Doğru yetenekleri olan kişilerin doğru zamanda, doğru yerde olmaları sonucu- voila !" (Woyach, 1993, s.25)

İnsanlar doğuştan ya da zamanla lider olsun ya da olmasınlar, bu görüş ortak bir düşünceyi paylaşır: liderlik öğrenebilecek bir şey değildir.

Liderliği etkili bir şekilde uygulamak demek uygun becerileri kullanarak hedefler yaratma, insanları motive etme, çatışmaları çözme ve grubun özel ihtiyaçlarını karşılamaktır.Ancak, bu becerilerin her biri sadece şudur: bir beceri; insanlar becerileri öğrenebilir. Bunları bu beceriler sahip olan kişilerin gözlenmesini içeren çalışma yoluyla öğrenebilirler. Sonuçta uygulama yoluyla gerçek liderlik durumları içerisinde beceriler hakkına ne biliyorlarsa uygulamak için deneyerek öğrenilir. Liderliğe hazırlanmak için sarf ettiğimiz çaba, liderlik için gerekli olan temel becerileri geliştirmeye doğru herhangi bir zamanda bir grubun liderlik ihtiyaçlarına cevap vermede ne kadar başarılı olduğunuzu belirleyebilir (Woyach, 1993, s.25).

Liderlik öğrenilebilir ve öğrenilmelidir de. Çok azımız başlangıçtan beri etkili lideriz. Çoğumuz nasıl yönlendireceğimizi öğrenmek zorundayız ve çoğumuz hata yaparak öğreniriz. Öyleyse eğer liderliği öğrenmek istiyorsanız ilk adım; yönlendirmek için kendinize izin verin , şimdi ve sonra hata yaparak öğrenmek için kendinize izin verin (Woyach, 1993, s.26).

2.5.2 Liderlik Gelişimi Ve Eğitimi

Kouzes ve Posner (1987)'e göre liderlik gözlenebilen bir takım uygulamalardır. Bu ifadeyi kabul etmemiz durumunda liderliği uygulama olarak tanımlayabiliriz ve ayrıca liderliği öğretebileceğimizi de kabul ederiz. Liderlik gelişim aracı yeterliliklerin ve yeteneklerin geniş bir dizimidir ve bütün bunlar bir kişinin çalışma arkadaşlarıyla, müşterileriyle iletişimini ve kişisel özellikleri ahlaki bağlılıklarını ve yönetim becerilerini etkiler.

Son birkaç yıldır liderlik gelişimi ve eğitimine artan bir ilgi vardır. Öncelikle teknolojideki, iş dünyasındaki, küresel iletişimdeki hızlı değişimler liderlik eğitimine dikkati çekmiştir. Dünya hızla değişmektedir. Değişimler olduğu sürece dünya liderleri talep edecektir. İkinci olarak bu değişim ve gelişimi yakalayabilmek toplumda kadına bakış açısıyla yakıdan ilgilidir. Bir toplumdaki kadınların, ergen genç kızların statüsüne ve haklarına bakılarak o toplumun ne derece ilerlediği anlaşılabilir. Bu yüzden kadın ya da

ergen genç kız liderlerin yetiştirilmesi ya da yetiştirilme talebi yalnız içinde bulunulan aileyi, toplumu değil-tüm ülkeyi etkileyecek bir unsurdur. Bunun için önce ergen genç kızların kendine saygısını geliştirmek, yeteneklerinin farkındalığını açığa vurmak gerekir.

Kaagon (1998)'e göre liderlik eğitiminde dört boyut vardır. Bu boyutlar birlikte, liderlik gelişim programlarını değerlendirme ve planlamada bir çok karışıklığı, yapılabilir çerçeveye ayarlamak için kullanışlı bir yol sunar. Dört boyut şunları içerir:

1- Kim liderlik eğitimi vermelidir?

2- Ne zaman ya da hangi periyot içinde yapılmalıdır?

3- Nerede liderlik gelişimi olmalı ya da kimin yerinde düzenlemelidir?

4- Nasıl belirlenmeli ya da liderliği öğretmek için hangi araçlar ve yöntemler kullanılmalıdır?

Woyach (1993) e şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir.” Öncelikle kim liderliği yönetmelidir? 40 yıl önce cevap üniversite profesörleri öğretmeli olurdu. Ancak son yıllarda danışmanlar liderlik eğitiminin köklü ve önemli bir parçası olmuşlardır. Çünkü onlar akademik meslektaşlarından daha hızlı ve doğrudan cevap verebilirler. Sonraki soru, ne zaman liderlik eğitimi yapılmalıdır? Soru liderlik eğitiminin uzun ya da kısa süreli olup olmayacağı ile ilgilidir” (s.30).

Kaagan (Akt. Woyach, 1998) göre nasıl sorusu diğerlerinden ayrı tutulamayacak öncelikli sorudur. Zaman ve zamanlama bir program planlanırken yöntem ve içerik açısından kritiktir. Kaagan ayrıca daha fazla zamanla, daha uygun öğrenme etkinlikleriyle daha büyük bir etkinin oluşabileceğini söylemiştir.

Üçüncü olarak liderlik eğitimi nerede yapılmalıdır? Tekrar Kaagan (Akt. Woyach 1998)’a göre eğitimciler bu soruyu sadece yöntemin ve içeriğinin sorularına cevapladıktan sonra nerede sorusuna cevap verebilirler. Liderlik öğretecek kişiler bu amaçlarına uygun düşecek yeri bulmalıdırlar.

Son olarak ne ve nasıl liderlik eğitimini yönetmeliyiz? Liderlik gelişimini yapmadaki

ve tasarlamadaki temel noktalar; amaçlar, içerik ve yöntemdir. Bu üçü programın kaynaklarıdır. Bunlar katılımcıların deneyimlerinin kalitesini belirler. Ne ve nerede, ne zaman hatta kim sorularının eksikliklerinin üstesinden gelinebilir. (s. 30)

2.6 Gençlik Liderliği

Gençlik liderliği kavramı geçerli bir tanım ortaya çıkarmak amacıyla incelenmiştir. Gençlik liderliğinin bazı tanımları, gençlik liderliği ortak bir amaç veya vizyon için insanların birlikte çalışmalarını sağlamaya veya insanları yönlendirme olarak belirtilmektedir (Rutgers Cooperative Extensin, 2003; US Department of Health and Human Services, 1996; National Order of the Arrow, 1992). Genel olarak gençlik liderliğinin tanımları kendini yönlendirme ve başkalarıyla çalışabilme kabiliyetine odaklanmaktadır. İnsanları etkileyerek onları harekete geçirmeye fazla odaklanmamaktadırlar (ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1990).

Tanımlar sürekli olarak gençlik liderliğini, gerekli değişimin veya amacın genişletilmesi, amacın gerçekleştirilmesini sağlayacak eylemin yapılması, sonuçların sorumluluğunu üstlenme, iş arkadaşlarıyla anlaşabilme, insanlarla iyi iletişim kurabilme yeteneği olarak karakterize edilmektedir. Tanımlar incelendiğinde açıkça görülmektedir ki gençlik liderliği iç ve dış yetenek olarak tanımlanabilmektedir. Bu sebeple NCWD/ Youth gençlik liderliğinin iki yönlü kullanılan tanımını kabul etmiş görünmektedir. Birinci yön gençlik liderliğini bir eylem süresince insanları yönlendirme ve onlara rehberlik etme, insanların davranışlarını ve düşüncelerini etkileme ve önderlik ederek yolu gösterme (Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998) kabiliyeti olarak tanımlamaktadır.

İkinci yönü gençlik liderliğini bir kişinin kendi zayıf ve güçlü yönlerini analiz etme, kişisel ve mesleki amaçlar oluşturma ve bunları sürdürmeyi sağlayacak özsaygıya sahip olma kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Gençlik liderliği toplum kaynakları belirleme ve onları kullanma yeteneğini sadece bağımsız olarak yaşamayı değil aynı zamanda toplumda rol almayı sağlayarak destek örgüsü oluşturarak pozitif sosyal değişimi etkileyecek yeteneği

içerir (Adolescent Employment Readiness Center, Children's Hospital, b.t).

NCWD/Youth (National Collaborative on Workforce and Disability for Youth *gençlik için engelli ve işçi gücü üzerinde ulusal işbirliği*) aynı zamanda liderlik programına katılan, genç insanların ve araştırmacıların mevcut çalışma ve araştırmalarını inceleyerek gençlik liderliğinin programlamasına etkilerini araştırmıştır. Woyach ve Cox (1996) gençlik liderlik programlarını 25 öncü araştırmacıyla incelemiş ve gençlik liderliği programları için önemli 12 ilke oluşturmuşlardır (Woyach, 1996). 12 ilke aşağıda listelenmiştir. Liderlik programlarını içeriği ve sonuçları aynı zamanda liderlik gelişim süreci hakkında bilgi vermektedir.

1- Liderlik ile ilgili yeteneklerin ve belirli bilgilerin öğretilmesi için gençliğe yardım edin.

2- Gençliğe toplumlarının inanışlarını, değerlerini ve tarihini anlamalarına yardımcı olun.

3- Bireysel olarak güçlü yönlerin 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 yansıtma ve öğrenme sürecini bireysel ve işbirlikçi olarak kolaylaştırın.

10- Gençliği işbirlikçi deneyimlere, takım çalışmalarına ve yaşıtlarıyla bağ kurmaya katılımlarını sağlayın.

11- Gençliğin hocalarıyla, pozitif rol modelleriyle ve yetişkinlerle etkileşime girmelerini sağlayın.

12- Belirlenmiş amaç ve hedefler çerçevesinde gelişimi sağlayın (s.42).

2001'deki bir çalışmada Boyd gençliğin deneyimsel öğrenme ile gerçekleştirilen liderlikle ilgili farklı kavramlar içeren haftalık seanslara devam ettiği Fort Worth ve Teksas'daki 4-H gençlik programının etkisini incelemiştir. Programdaki kurs süresince, gençler toplumdaki hizmet projelerini tamamlarken diğer taraftan da yeni edindikleri becerileri ve kavramları uygulamışlardır.

Boyd deneyimsel öğrenmeyi şu şekilde tanımlamıştır; "Bir kişi bir etkinliğe katıldıktan sonra, eleştirel olarak yaptığı faaliyeti inceler, hatırlamaya değer yararlı ve önemli noktalara karar verir ve bu bilgiyi diğer etkinliklerde kullanır (Boyd, 2001).

Boyd (2001), deneyimsel öğrenme ve toplumsal öğrenme birleşiminin gençlerin karar alma, amaç belirleme, diğerleriyle çalışabilme ve topluma hizmeti gibi liderlik yetenekleri bilgilerini önemli ölçüde arttırdığını bulmuştur.

Sipe, Ma ve Gambone (1998) gençlik liderlik faaliyetlerinin 3 çeşide (formuna) katılmış ve topluluk arasından seçilmiş gençlerin öz-güven seviyesini arttırmıştır.

Formal Rol: Bir takımın kaptanı veya koçu olmayı ve grup, kulüp yetkilisi ya da lideri olarak hizmet vermeyi içerir.

Informal Rol: Faaliyetleri planlamaya yardımcı olmayı, grup kurallarını oluşturmayı ve araç-gerecin tedarik edilmesinden sorumluyu olmayı içerir.

Mümessillik: Bağış toplamayı ve grup adına sunum yapmayı içerir.(NCWD, 43)

Sipe, Ma veGambone (1998) en çok sayıda liderlik erkinliklerine katılan en üst seviyede öz yeterlilik sergilediğini ve hiçbir liderlik etkinliğine katılmayan en alt seviyede öz yeterlilik sergilediğini saptamıştır.

Araştırma sonucu göstermiştir ki gençler çoğunlukla liderlik yeteneklerini kulüpler, hizmet organizasyonları, spor programları ve güzel sanatlar gibi yapılandırılmış etkinliklerle geliştirebilmektedir (Wehmen, 1990). Çünkü yetersizlikleri olan gençlerin bu çeşit etkinliklere katılması fazla muhtemel değildir (Moon, 1994). Araştırmacılar bu yetersizliği

olan gençliğin yeterlilikleri olan ve olmayan yaşıtlarının bulunduğu liderlik gelişimi etkinliklerine katılmalarını teşvik edebilir (Zygmunt, Larson ve Tilson, 1994) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Kendini savunma ve kararlılık yeteneği oluşturmada yetersizlikleri olan gençlerin gelişiminin önemli unsurları olduğu görülmüştür (Agran, 1997; Sands ve Wehmeyer, 1996; Van Reusen, Bos, Schumaker ve Deshler, 1994; Wehmeyer, Agran ve Hughes, 1998)

2.6.1 Gençlik Liderliği Eğitimi Müfredatını Seçme

Liderlik gelişimi müfredatı, hedeflenen gençlerin farklı gelişim ihtiyaçlarını karşılar ve bir çok farklı ebatta ve şekilde karşımıza çıkar. Genellikle liderin *karakter özellikleri* ya da liderlerin geliştirmesi gereken *beceriler* gibi örgütlenmiş ilkeye ya da konuya odaklanarak bir liderlik programı oluşturmak, araştırmacıya yardımcı olacaktır. Verilen örnekler üç farklı örgütlenmiş konulara göre hazırlanmış programlardır; karakter özellikleri, geliştirilecek beceriler, yeteneklerin farkındalığı.

Program 1: Karakter Gelişimi

Bu tarz bir program iyi vatandaşlığın bir parçası olarak karakter gelişimine vurguyla birlikte açıkça güven odaklı olarak adlandırılabilir.

- Yaratıcılık
- Sorumluluk
- Güven
- Mizah anlayışı
- Disiplin
- Dürüstlük
- Örgütlenme
- Değişimi yönlendirebilme
- İyimserlik

- Azim
- Risk alma
- Cesaret
- Anlayışlı olma
- İleriyi görme
- Güvenilirlik

Örnek: Becoming a Mentsh" Aileler ve Gençler için Yahudi Enstitüsü tarafından uygulanmaktadır.

Program 2: Becerileri Geliştirme

Bu tarz liderlik programları liderlerin geliştirmesi gereken farklı becerileri vurgulamaktadır örneğin;

- *Kişisel Beceriler* (bu tür programlar kendini yansıtma, problem çözme, amaç oluşturma gibi dersleri içerebilir)
- *Sosyal Beceriler* (buradaki vurgu , takım oluşturma, toplumla işbirliğini güçlendirme becerilerindir. Dersler topluma karşı konuşma, çatışma çözme,iletişim gibi konulara odaklanabilir)
- *Eğitimsel / Mesleki Beceriler* (yüksek öğrenim, kariyer planlaması, öğrenim biçimi)
- *Ekonomik Gelişim Becerileri* (bütçeleme, tasarruf, girişimcilik)
- *Politik Beceriler* (politikaları tanımlama, nasıl katılım sağlanacağını öğrenme)

Örnekler **:** Öğrenci Liderliği Eğitimi El Kitabı Dennis Tiger, McLuen and Chuck Wysong tarafından hazırlanmıştır. 101 Liderlik Mariam Mac Gregor tarafından hazırlanmıştır.

Program 3: Yeteneklerin Farkındalığı

Bu tarz programlar liderliğin farklı yönlerini ve alanlarını vurgularlar, örneğin:

- Bilgi (liderlik kavramı ya da felsefesi)

- Beceriler ve hassasiyet (yönlendirme becerisi)
- Deneyim (liderliği uygulama)

Örnek: Genç liderlik gelişimi yardımcı kitabı; New Light Leadership Coalition

2.7 Ergenlere Liderliğin Öğretimi

Yurt dışında ve yurt içinde gençlere yönelik liderlik eğitimi veren ve en çok bilinen kuruluşlar aşağıda sıralanmıştır. Bunun yanında konuyla paralel olduğu düşünülen bireysel çalışmalara da yer verilmiştir. Yurt dışındaki liderlik programlarının çoğunda iyi planlanmış bir eğitim, kamp programı olduğu gözlenirken, yurt içindeki liderlik programlarının hemen hemen çoğunda seminer, yemek, gezi gibi faaliyetler olduğu gözlenmektedir.

Günümüzde ulusal çapta liderlik eğitimini sağlayan en büyük kuruluşlardan biri 4-H örgütleridir. 4- H 'nin açılımı "head, heart, hand, health" dir.

4-H dünyadaki en büyük gençlik örgütlerinden biridir. ABD'de 5 milyon gence hizmet vermektedir. Örgütün temelleri kırsal alanlardaki gençlere tarımı, yaparak öğrenme metodu ile öğretmeye dayanır. 1990 ların başında erkeklerde çiftçilik ile ilgili uygulamalar öğretilmiş ve mısır yetiştirme çalışmaları yapılmıştır. Kızlara ise konserve yapımı ve ev ekonomisine yönelik dersler verilmiştir.

1916–1920 yıları arasında erkek ve kız kulüplerinin çalışmaları, geçliğin bireysel gelişimine odaklanmaya başlamıştır. Teepi Kendrick, Batı Virjinya 4-H kulüp lideri, 4-H hakkında gelişim kavramı bağlamında konuşmaya başlamış ve bunu da günümüzde hala kullanılan dörtlü gelişimsel yaklaşım ile yapmıştır. Bu dörtlü yaklaşım kafa, kalp, eller ve sağlığı içerir. Kendrick eğer erkeğin veya kızın H' sini geliştirirse eğitimin bir liderlik eğitimi haline geleceğine inanmıştır ki bu da öncelikli hedeftir (Stewart, 1969, s.25)

4-H şimdilerde üyelerin vatandaşlık ve sivil eğitim, iletişim ve güzel sanatlar, Tüketici ve aile bilimleri, çevresel eğitim ve dünya bilimleri, kişisel gelişim ve liderlik, bikriler ve hayvanlar, bilim ve teknoloji hakkında bilgiler öğrenebileceği çeşitli projeler ve programlar sunmaktadır.

4-H programları çeşitlendirilmiştir. Bunun sebebi örgütün amacı olan sorumlu ve üretici vatandaşlar yetiştirmeyi gerçekleştirmektir. (National-411 Council online, 1999)

4-H'nin çocuklara kendine saygıyı, işbirliği yeteneklerini, sorumluluğu, liderliği ve insanları ve hayvanlar ile empati ve hızlı bir şekilde değişen dünyayı öğrettiği ifade edilmektedir (Sauter, 1993). 4-H programında yer alan faaliyetler, projeler, kulüpler, panayırlar, kamplar ve ulusal-uluslararası toplantıları kapsar. 4-H gençlik gelişim programı hayat boyu sürer. Yetenekleri yerleştirmeye odaklanır ve bu yetenekler yaşam yetenekleri dediğimiz gençlerin potansiyellerini geliştirir.

Bu potansiyel (yaşam yetenekleri) kişilerin yaşamda kalmalarını, başkaları ile yaşayabilmelerini ve karmaşık toplumlarda başarılı olmalarını sağlar (Hamburg, 1989 s.18).

Yaşam yetenekleri, hedefleri, 4H ve gençlik gelişiminin önemli bir özelliğidir ve dörtlü gelişim ve yaşam yetenekleri teorilerini 4H programlarının müfredatlarına uygun, sürdürülebilir bir araç haline getirir. Kaliteli gençlik gelişim deneyimleri rastgele olmaz. En iyileri dikkatlice planlanır (Hendricks 1996 s.5) .

4H programları gençlik yaşam yeteneklerini iki yolla gerçekleştirir. Bunlar 4H kulüpleri ve kamplarıdır. 4 H kulüpleri toplum ya da komşuluk tabanlı olabilir, bir okulda örgütlenebilir ve yönetilebilir. Batı Virjinya da 4H'ye katılabilmek için 9-21 yaşları arasında olmak gerekir.

4H kulüpleri gençlere ailede, topluluklarda ve toplumda olan değişiklikleri anlamalarına yardımcı olur. 4H kulüpleri gençlerin başarıya ulaşmasını sağlayacak bireyselliğin, sorumluluğun ve işin önemine odaklanır. 4H programları üyelerine dünyada, ülkede ve toplumda vatandaşlığın sorumluluklarını öğretir. 4-H kulüpleri gençlere karar verme, problem çözme yeteneklerinde ve grup dinamiklerinde yardımcı olur. (Jackson, 1997). 4H kampları gençliğin etkileşiminin en yoğun metotlarından olabilir.

Kampta kalanlar grupta yaşama şartlarına ve faaliyetlerine maruz kalırlar. Bu da onların içsel yeteneklerini ve kendine güvenlerini geliştirmesine neden olur. 1915 Ağustos ta

Randolph County çiftliği Batı Virjinya da ilk 4H kampına eve sahipliği yaptı. Bu kampa "iyi şanslar" kampı adı verildi. Batı Virjinya aynı zamanda 1922'de ilk devlet kampına ev sahipliği yaptı. Devlet kampları orijinal bir şekilde oluşturdu. Çünkü büyük bir kamp kampta kalanlara uygun bir liderlik eğitimi sağlayabilir. (Stewart, 1969). West Virjinya'daki 4H kamp programı değişik eğlence dolu faaliyetler içermektedir. Kampta kalanlar için kampın amaçlarından biri öğren ve liderlilik yeteneklerini uygula ve liderlik rollerini tatmin edici hale getir.

Diğer bir çalışma ise , Stiles'ın (1986) , 14 - 17 yaş arası 15 kıza uyguladığı liderlik eğitimi programıdır. Program sonucunda kız öğrencilerde daha yüksek öz-güven görülmüştür. Uygulanan programın hakkındaki bilgiler anketler, görüşmeler , informal ve sistematik gözlemlerle toplanmış.

Stiles'ın programı 2 günlük liderlik programıdır ve şunları içerir:

1. Aktif dinleme ve iki yönlü iletişim gibi iletişim farkındalığı aktiviteleri
2. Liderlik kavramları, özellikle liderlik rollerinin gözlenmesi süreci (Johnson ve Johnson, 1982)
3. Karar verme yöntemleri, okulu asma, kopya çekme gibi disiplin problemlerini içeren tartışma alıştırmaları
4. Karşılıklı komplimanları içeren grup oluşturma etkinlikleri
5. Kadınsı olma ve liderliğin tartışılması ve 10 tanınan kadın liderin tanıtılması
6. Amaç koyma ve amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının değerlendirilmesi.

Ayrıca Bostingl (2006), ilkokul öğrencilerine yönelik liderlik eğitim programı uygulamış, programı ortaklık ve takım çalışması, yaratıcı problem çözme olarak boyutlandırmıştır.

Çakır (2007) tarafından Kadın Lider Yetiştirme Programının Etkililiği adlı çalışma yürütülmüş, 13 haftalık liderlik programı uygulanmıştır. Uygulanan program sonucunda deneklerin benlik saygısında, yaratıcılık düzeylerinde, problem çözme becerilerinde artış

olduğu çatışma eğilimlerinin düştüğü , denetim odağının içselleştiği saptanmıştır.

2.8 Cinsiyet Ayrılıkları

Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsel özellikleri temel alınarak bireyi erkek ve kadın olarak sınıflandırmak için kullanılan terimdir.

Küçük yaşlardan itibaren erkeklere ve kızlara farklı davranılmakta ebeveynler, öğretmenler ve diğer bakıcılar tarafından sosyal rol ile ilgili beklentilerimiz öğretilmekte. Örneğin kızların şirin pembe kıyafetler içinde oyuncak bebekler ile oynamasını beklenirken, erkeklere oyuncak kamyonlar, arabalar, sportif araç gereçler verilerek erkeklerin güçlü ve sert olması beklenir.

Sharf, (2002) cinsiyet rolünün klişeleşmesini bir kişinin cinsiyeti temel alınarak onun için neyin uygun olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlamıştır. Owens, Smothers ve Love,(2003) da cinsiyet önyargısını, kız ya da erkelere farklı davranarak ya da bir cinsiyeti diğer cinsiyetin önünde tutarak ayrım yapmak olarak tanımlamışlardır.

Avard (2000), cinsiyet rolünün klişeleşmesinin ve cinsiyet önyargısının erkeklerin ve kadınların sosyalleşme tarzlarına hatta ne tür işleri elde etmeyi arzulamalarını bile şekillendirebileceğini iddia etmiştir.

Araştırmalara göre meslek seçimi ve mesleğe hazırlık ilgili araştırmalar göstermiştir ki cinsiyet ile ilgili fikirlerle mücadele etmeden eğitimsel alanları kısıtlayarak seçimlerinin hazırlıklarını yapmaktadırlar (Chliwiniak, 1997; Ostling ve Urguhart, 1992; Schuster, 1991) genellikle kısıtlı iş seçenekleri cinsiyet temelli sıralama ortaya çıkarmaktadır (Watson, Quatman ve Edler, 2002).

2.8.1 Küçük Yaşlardan İtibaren Kalıplaşma Ve Okulun Rolü

Araştırmacılar, maalesef okulların cinsiyetle ilgili önyargıları yok etmek yerine, klişeleşme ve cinsiyetle ilgili önyargıların etkisini azaltma yerine bunları sürdürmede önemli rol oynadığını bulmuştur (AAUW, 1990 ve 1992).

Eskiden beri, bayanlar pasif ve evcil rollerde tasvir edilirken, erkekler atletik, problem

çözücü ve saldırgan, atılgan olarak resmedilmişlerdir. Bir genç kızın kendine saygısı ve kendi yeterliliğine güveni liseye başladığında çok zayıftır. Araştırmacılar bu düşüşün kısmen öğretmenlerin öğrencilerle iletişim şeklinden dolayı olduğunu bulmuşlardır (AAUW, 1990, 1992, 1998; Sadker ve Sadker, 1994).

Belirtilen araştırmalarda yurt dışında okullarda cinsiyet ayrımcılığının yaşandığı kızlara karşı önyargılı yaklaşıldığı söylenebilir. Türkiye'de de benzer durum olduğu aşağıda yer alan rapora dayanarak belirtilebilir.

Milli eğitim bakanlığı'nın isteği üzerine OECD'nin eğitim politikaları komitesi'nin hazırladığı rapor (2008 OECD Türkiye Eğitim Raporu) :

- Türk eğitim sisteminin erkek ayrıcalıklı olduğu belirtildi.
- Raporda, Türk eğitim sisteminin "sosyoekonomik durum ve cinsiyete (erkek için ayrıcalıklı) kabul edilmez derecede" dayandığı belirtilerek, sistemin "herkes için eğitim fırsatını" kapsayacak şekilde tasarlanması önerildi.

"Kızların ortaöğretime daha fazla katılımı önündeki engelleri kaldırın" denilen raporda, kız öğrencilerle ilgili şu önerilere yer verildi:

- "2010'dan önce kızların ve erkeklerin katılımı arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırma yönünde hedef belirleyin. Kız öğrenciler için barınma imkânlarının olmaması gibi açık engelleri ortadan kaldırmak için okullara derhal hedeflenmiş yardımlar sağlayın.
- İl müdürlerini, kızların ortaöğretime katılmasındaki eşitsizliklerin azaltılması ve ilgili standartlara paralel eğitim kazanımlarındaki ölçülebilir iyileştirmeler elde edilmesi konusunda sorumlu tutun.
- Erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin fen ve açık liselere katılımının neden önemli derecede düşük olduğunu araştırın."

Üçüncü bölümde de belirtildiği üzere yaş itibariyle kızlar orta ve geç ergenlik dönemindedirler. Bu dönemlerin gençler üzerindeki etkisi incelendiğinde kariyer planlama gibi önemli bütün hayatlarını etkileyecek bir boyut olduğu görülmektedir. Okulun bu noktada

etkisi çok önemli, göz ardı edilemeyecek düzeydedir.

Okul rehberlik programının bir parçası olarak kariyer rehberlik etkinliklerinin gelişimi ve uygulaması öğrencilerin kariyer gelişimlerine yardım etmek için gereklidir (Kraus ve Hughey , 1999, s.388) bu ifade bilhassa genç bayanlar için doğrudur. " klişeleşme , davranışsal engeller ve cinsiyet önyargılarından dolayı genç kızlar kariyer seçeneklerini ergenliğin ilk dönemlerinde sınırlayabilmektedir, gerçekte zaten birçok fırsatları kaçırmışlardır" (Gottfredson, 1981; Akt. Rainey ve Borders, 1997,s.17).

Genç kızların mesleki ve bireysel gelişimleri özellikle rehberlik faaliyetleri tekrar yapılandırılarak, öğrencilerin kendine saygı, kendine güven duymalarına geliştiren eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemek eğitim sistemimizin ve toplumumuzun öncelikli ihtiyaçlarındandır.

2.8.2 Çoklu Roller

Liderliğin erkeksi özellikleri içerdiğini benimsemek genç kızlarımızın lider olarak yetişmelerinin en önemli engellerinden biridir. Bu tür önyargılar aileler yoluyla aşılabilir.

Geleneksel cinsiyet rollerine göre kadınların ev ve çocuk bakımından sorumlu iken, erkeklerin maddi olarak ailelerini desteklemesi beklenir. Evlilik, doğum yapmak ve çocuk büyütmek çalışan anne ve eş olma rollerini dengeleme kadınların kariyer gelişimleri boyunca karşılaştıkları konulardır. Ev ve işin nasıl birleştirileceği konusunda karar vermede "önceden beri ergenlik dönemindeki kızlar erkeklere oranla daha düşük prestij istemişlerdir" (Danziger 1983; Eccles, 1985; Shapiro ve Crawley, 1982 ;Akt. Watson, Qutman ve Edler, 2002) .

2.8.3 Dış Engeller

Yürütülen çalışmada denekler tarafından belirtilen engeller kendi ifadeleriyle şunlardır:

1- Aileler kızların akşam dışarı çıkmasına izin vermiyor.

2- Kızlardan erkeklere göre daha sakin ve oturaklı davranmaları bekleniliyor.

3- Çevredeki insanların kızların davranışlarını kısıtlaması.

4- Kısıtlamakla beraber ayıplaması.

5- Kızlar ile erkeler arasında hem okulda hem evde ayrım yapılması.

6- Kızlar ve erkekler eşit haklara sahip değiller.

7- Mesela erkekler gezip tozabilir fakat kızlar evde oturmalıdır.

8- Bazı aileler kızların okumasını istemiyor, işte çalışmasını uygun buluyor.

9- Kızların fikri sorulmuyor.

10- Aileler kızlara güvenmiyor.

11- Ailem çok üstüme geliyor. Yapmayacağım şeyleri bile yapıyorum.

12- Ailem çok üstüme geldiğinde ödevlerimi yapmıyorum ve derslerime çalışmıyorum.

13- Okulda kendimi fazlılık gibi hissediyorum.

14- Branş öğretmenlerimiz bizimle pek fazla ilgilenmiyor.

15- Kız olduğum için arkadaşlarımda kalamıyorum.

16- Ağabeyim akşam dışarı çıkmama ve arkadaşlarıma gitmeme izin vermiyor.

17- Dışarıda erkek arkadaşlarımla konuşamıyorum, yanlış anlaşılıyor.

18- Annem benim yüzümden ağabeyim ve babam arasında kalıyor, yine onların dediği oluyor.

19- Ailem seçtiğim arkadaşlarıma çok karışıyor.

20- Kardeşlerim yüzünden rahatlıkla hareket edemiyorum.

21- Annem el işi yaptırıyor ama ben istemiyorum.

22- Annemin ve babamın sevgisini hissedemiyorum.

23- Annemin ve babamın oturup benimle konuşmasını istemiştim ama olmadı.

24- Ailem İzmit'e gitmeme, arkadaşlarımla buluşmama izin vermiyor, bende eksiklik olduğunu düşünüyorum.

25- Erkek arkadaşımın olmasında karşılar.

26- Akrabalarım okula gitmemi istemiyor.

27- Her istediğim zaman dışarı çıkamıyorum.

28- Yalnız başıma bir yerler gönderilmem.

29- Kız olduğum için babaannem tarafından kız evladı okusa ne olur okumasa ne olur deniyor.

30- Babam ve akrabalarım liseye gitmeme izin vermiyorlardı.

31- Bir yerlere giderken aileden biriyle gitmem gerekiyor.

32- Boş derslerimizde kız olduğumuz için dışarı çıkmamıza izin verilmiyor, diğerleri çıkıyor biz çıkamıyoruz.

33- Okulun maçlarına gitmemize izin verilmiyor, biz daha hiç gitmedik.

Deneklerin belirttiği engeller incelendiği zaman çoğu kırsal kesimdeki kızların durumunu yansıttığı düşünülebilir. Deneklerin belirttiği ifadelere dayanarak ergen genç kızların kendi ayaklarının üstünde durmasının beklenmediği gibi istenmediği de düşünülebilir. Kızların doğumundan itibaren nasıl bir çizgide duracağı belirlenmiş gibi, değişim ve yeniliğe yer yok sanki. 21. yy deney grubu ergen genç kızların bazılarının okula gelmek için mücadele etmesi ne kadar ironik ! Ailenin baskısı çocuk üzerinde bir denetim sağlamakla beraber buna akrabalarında baskısı eklendiğinde öğrenci 2 kat daha fazla yük taşımaktadır. Araştırmalar doğrultusunun da okulda da cinsiyet ayrımının yapıldığı düşünüldüğünde kızların omuzlarındaki yük görüldüğünden daha fazladır.

Böyle bir ortamda erken evlilik, kızların 16- 17 yaşlarında evlenmesi ya da halk tabiriyle kocaya kaçmasının sebebini deney grubu kızlara sorduğumda ilk aldığım yanıt ve ortak görüş *aile baskısı* oldu. *Rahat rahat gezmek için*, kızlar böyle bir sebepten dolayı erken evlilik yapabilmektedir. Ne kadar acı ve masum bir tablo. Bize düşen kızları sertçe eleştirmek olmamalıdır. Bizim payımıza onları anlamak, baskı ortamından onlara nefes almalarını sağlayacak ortamı oluşturmak olmalıdır. Bu da okul ortamı olmalıdır. İşte bu yüzden kızların okulda cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmamaları gerekmektedir.

Liderlik çakışması sonucunda sadece kızların erken yaşta evlenmesini önleyecek bilincin oluşması dahi onların kendi yaşamlarını oluşturması için büyük bir adım olacaktır, programın başarısı olacaktır. Esas test kızların ileriki yaşamlarıdır.

Böylesine sıkı ağlarla örülmüş kültürde kızların liderliği çok farklı hatta ütopik bir düşünce gibi görünebilir. İmkânsızlıktan öte zorluğun, mücadelenin ve çabanın göstergesidir. Deney grubu ergen genç kızlardan için bu çalışma A8 için"umut ışığı" A4 için, "bir şeyler yapabilme ve güzel şeyler ortaya çıkarma" A11, "kendini dinleyip, kendi fikirleriyle yüzleşme" A7 için, "kendimi özel hissettiğim" A2 için, "güzel şeyler yapabileceğim umudu doğdu içime" , kızlara bunları yaşatabilen bir çalışmadır.

2.9 Ailenin Ergen Genç Kızların İş Gelişimleri Üzerindeki Etkisi

Çalışmak bir bayanın, bir genç kızın için kendini gösterebilmesi, kendine güvenini kazanması ve toplum tarafından kabul görülerek saygı kazanmasının başlıca koşullarından biridir. Bu yüzden kızlarımızı eğer lider potansiyeli olan bireyler olarak yetiştirmek istiyorsak iş gelişimlerinin de üzerinde durmamız gerekir.

İş gelişimi üzerinde ailenin etkisi son zamanlarda çalışmaların konusu olmuştur. Akrabalık etkilerinin kardeşlerin kariyer incelemesi ve karar verme üzerindeki etkileri araştırılmış ve genç yetişkinlerin daha büyük kardeşlerinden duygusal destek, sosyalleşme, özsaygı, bilgi desteği, kariyer seçimi, eğitim planlaması ve kariyer inceleme konularında destek aldıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin büyük kardeşler genç yetişkinler için önemli bir rol modeldir (Rainey ve Bonders, 1997).

Rainey ve Borders (1997) annelerin kızlarının kariyer gelişimini nasıl etkilediklerini belirlemek için anne ve ergenlik dönemindeki genç kızların arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Annenin kişisel özelliklerinin (bağımsızlık, kendine güven, istekli olma, diğer kadınlara karşı tutum) ve annenin eğitim durumunun ergen kızların cinsiyet tutumlarını ve kariyer seçimlerini etkileyen en önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer olarak, O'Brien, Friedman, Tipton ve Linn (2000) aile ile birlikte ya da ayrı

yaşamanın genç bayanların kariyer isteklerini ve kendi kariyer yeterliliklerini doğrudan etkileyeceğini ifade etmiştir. Yaptıkları çalışmalar sonucunda anne ve kız arasındaki ilişkinin, mesleki yeterlilik üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Lankard's (1995) ise kariyer gelişiminde ailenin etkisini incelediğinde, ergenlerin ailelerinin eğitim seviyelerinden, sosyo-ekonomik statülerinden, meslekler hakkındaki tutumlarının hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Örneğin kısıtlı ekonomik kaynaklara sahip aileler öncelikle erkeklerin eğitimini ve kariyer isteklerini desteklemekte kızarlı ise ev işleri rollerine uygun olarak yetiştirmektedirler. "Aileler, cinsiyet rollerinden ve sosyal becerilerinden kendine güven ve kendine kabulü belirleyen bir çok yönde kültürel standart tavırları ve umutları sağlayan günlük modellerdir" (De Ridder, 1990; Akt. Lankard 1995,s.3).

2.9.1 Ergen Genç Kızlar Arasında Kariyer Gelişim İhtiyacı

Ergenlik dönemi, genç bayanların kendi becerilerinin ve ilgilerinin farkında olmalarını geliştirmek için ideal bir zamandır.

İkili ilişkilere giderek büyüyen bir ilgi ve bağımsızlık isteğindeki artışı içeren ergenlik ve cinselliğin su yüzüne çıkışı, onlara gelecekteki meslek seçimini etkileyecek olan cinsel kimlik rolleri sürecine katkıda bulunur (Watson, Quatman ve Edler, 2002).

Genç bayanların yetişkinler tarafında meslek hazırlığı ve yapılan vurgudan dolayı genç bayanların ergenlik süresince kendileri ve kariyer fırsatları hakkındaki aldıkları mesajlar özellikle önemlidir. Bu zaman boyunca, bayanlar daha çok düşük seviyede kendine saygı (AAUW, 1992) kariyer seçiminde kontrollü davranma ve sık sık başarı ve başarısızlıktan dolayı korkuyu yaşarlar.

Genç kızlar toplumdaki yerlerini bulmak için çabalarken, diğer kişilerden onay, destek ve cesaretlendirme ararlar. Aile geçmişi genç kızların kariyer gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000). Ailenin sosyo-ekonomik statüsü, ebeveynlerin eğitim seviyesi, mesleki arzuları genç kızlar üzerinde önemli etkileyici

faktörlerdir (Lankard, 1995; Seligman, 1994).

2.9.2 Öz Yeterlilik

Öz yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir, sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede öz-yeterlik inancından yararlanılabilir. (Pajares, 2002; Akt. Üredi, 2006).

Öz-yeterlik inancı ilk kez, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan bir değişken olup, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Akt. Bıkmaz, 2004). Bandura'ya göre öz-yeterlik inancının dört kaynağı vardır. Bunlar; başarı ya da başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler, heyecan, korku vb. fiziksel ve duygusal durumlar, başkalarının yaşantılarını gözleyerek başarı ya da başarısızlıklarına şahit olma gibi dolaylı yaşantılar ve aile, arkadaşlar, meslektaşlar, danışmanlar tarafından yapılan sözel iknadır. Bu kaynaklardan beslenen öz-yeterlik inancı, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006).

2.10 Kendine Güven

Hackett ve Betz'e göre ergenlik dönemindeki genç kızlarda iş yaşamında kendine güven kavramını geliştirmek önemlidir çünkü kendi yeteneklerine duydukları güvensizlikten dolayı birçok mesleki alanlardan kaçırmakta, başarılı bir kariyer deneyimi fırsatını daha az

yakalamakta ve erkeklere göre daha az cesaretlendirilmektedirler (Sharf, 2002).

Kendine güven genel olarak dört unsurun bir araya gelmesiyle oluşur. Bunlar bilgi, tecrübe, kontrol ve inançtır. Kendine güveni bir terazi olarak düşünürsek bile kefesine yeterlilikleri, diğer kefesine de inancı koyduğumuzu varsayarsak buların dengede olması, optimum kendine güveni ortaya çıkarır.İnanç kefesinin ağır basması var olan yeterliliklerden fazla inanca sahip olunması demektir. Bu durum aşırı kendine güven olarak adlandırılır ve düşük performansa sebebiyet verir. Yeterlilikler kefesinin ağır basması ise sahip olunan yeterliliklerden daha az inanca sahip olduğunu gösterir ki bu da düşük kendine güven olarak adlandırılır ve düşük performansa sebebiyet verir (Yurdakul, 2003, s.99).

Her insan ihtiyaç duyduğu kaynaklara sahiptir, yenilerini yaratır ya da henüz farkında olmadıklarını ortaya çıkartıp kullanmayı öğrenir. Yani herkes hayatının bir zamanında, bir durumda kendine güven sergilemiştir (Yurdakul,2003 ; s.101) .

2.10.1 Benlik Saygısı

Freud'un kuramında benlik ve ego yapıları bakımından birbirine benzemekle birlikte farklılıklar da gösterir. Benlik daha kapsamlı bir şekilde ele alınır. İd, ego ve süper egoyu içine alan yapıdır. Ego bilinçli yapıları; benlik ise hem bilinçli hem de bilinçsiz yapıları içermektedir.

Jung, benliği kişiliğin bütünü olarak görür. Diğer sistemler onun çevresinde kümelenir. Bu sistemleri bir bütün olarak tutan kişiliğin bütünlüğünü, dengesini ve sürekliliği sağlayan benliktir (Öner, 1985).

Benlik saygısını çok boyutlu olarak ele alan psiko-sosyal kuramlar dört boyut üzerinde durmaktadır.

1. Temel Kabul: Bireyin kendisi hakkında bir benlik kavramı geliştirmeden önceki döneme ait olduğu duygusal bir tavırdır. Bireyin kendisini kabul ve ya reddetmesi anlamına gelir. Teorik olarak bu erken çocukluk döneminde doğar ve süreklilik kazanır.

2. Şartlı Kabul: Kişinin belli standartlara ulaştığı zaman hissedilen kendini kabul duygusudur. Bu durumdaki kişi diğerlerinin beğenisini kazanmak kendi kendine koyduğu başarı standartlarına ulaşmak ihtiyacındadır.

3. Gerçek – İdeal Benlik Uyuşması :Kişinin olduğu benlik ile olmak istediği benlik arasındaki farkı algılamasıdır. Yüksek düzeyde uyuşma bir denge ve uyum duygusu yaratır. Uyuşmazlık ise yetersizlik duyguları ve mükemmeliyetsizlik yaratır.

4. Kendini Değerlendirme: Kişinin başkalarıyla kendini karşılaştırdığı zaman kendisi hakkında verdiği yargıdır. Bazı araştırma bulgularına göre denekler kendilerine çizdikleri üst sınırın ötesinde başarıya yönelmemektedir (Hebeise, 1976; Akt. Öner.1985).

2.10.2 Ergenlik Dönemi Ve Benlik Saygısı

Ergenlik döneminde ailenin ergenle kurduğu iletişim şekli ergenin benlik saygısı ile yakından ilişkilidir. Origlia ve Oullan (1972) ‘e göre bazı anne ve babalar ergen çocuğunun yaptı şeyleri değersiz bulmaktadır. Ergenle yetişkinleri karşılaştırıp onların yeteneksiz ve az gelişmiş olduklarını belirtmektedir.

Bazı anne – babalar fiziksel büyümeye bağlı uyum yokluğunu belirterek ergene özgü gururu ve öz severliği derinden yaralamaktadır. Kimileri de ergenin aileye ekonomik bağımlılığını her fırsatta vurgulamaktadır. Bütün bu aşağılamalar, ergende yetersizlik ve yeteneksizlik duyguları yaratmaktadır. Bu duygular, gerçek bir aşağılı karmaşasında örgütlenebilmektedir. Bu görüşten hareketle ana- babaların ergene yaklaşımının benlik saygısının gelişiminde önemli rolü olduğu görülmektedir. (Uğurluoğlu, 1996).

Ailesel değerlendirmelerin yanı sıra ergen başkalarıyla kıyaslanmak suretiyle kendisini değerlendirmektedir. Bedensel yapısı hareket becerisi, zihinsek kapasitesi, sosyal etkileşimi vb. sahip oldukları özellikleri emsalleriyle kıyaslamak suretiyle kendisine ait bir benlik imajı oluşturmaktır. Bu da bireyin benlik saygının düzeyini belirlemede oldukça önemlidir (Arıcak,1995)

Schuster’e göre (1991) bayanlar ergenlik dönemine girdiklerinde öğretmenlerinin

ilgisizliklerinden dolayı benlik saygılarında azalma olmaktadır. Yüksek düzeydeki benlik saygısı yüksek akademik başarıya, güçlü ikili ilişki becerilerine, spora ve müfredat dışı okul etkinliklerine katılımına bağlı olduğu kadar güçlü benlik hissine ve arkadaşlara , anne babaya , aileye ve topluma bir bütün olarak bağlı olmaktır (Akt. Arıcak, 1995).

2.10.3 Ana-Baba Tutumlarının Benlik Saygısına Etkisini Ölçmeye Yönelik Araştırmalar

Coopersmith (1967) anne baba tutumunun bireyin benlik saygısına etkisinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Benlik saygı düzeyi yüksek çocukların ailelerinin, çocuklarını kabul eden, çevreyi çocuğa göre düzenleyen, onlara özgürlük tanıyan ama bununla birlikte çocuğa uymak zorunda olduğu belli ve kesin kuralları hatırlatan, doğru davranışı ödüllendiren ve çocukların okul içi ve dışındaki beklentilerine uygun başarılar ortaya koyacağına inanan anne babalardır. Bu anne babalar çocuklarını olduğu gibi kabullenir. Benlik saygı düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ise çocuklarını reddeden, onlara soğuk ve uzak davranan, çocuklarını beklenti ve kural belirsizliği içinde yetiştirmiş, daha çok cezalandırıcı ailelerdir. Ne zaman verileceği belirsiz bir ödül-ceza yöntemi kullanırlar. Çocukların bazı beklentilerine uyması konusunda onlara güvenmezler. Başarısızlığı ilgisiz ve soğuk bir tutumla kabullenirler. Rosenberg araştırmasında babaları ile daha yakın ilişki içinde olan gençlerin daha uzak ilişkiler içinde olanlara göre benlik saygısı bakımından üst derecede olduklarını kaydetmiştir (Çuhadaroğlu,1986).

Miller (1976) anne tutumunun çocuğu ile olan ilişkilerinin çocuğun benlik saygısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu görmüştür. Araştırmada dikkati çeken bir yön vardır: Anneler kızlarına karşı erkek çocuklardan daha fazla empati, içtenlik ve pozitif saygı göstermektedir. Bu yüzden kızlar daha yüksek benlik saygısı puanı almaktadır (Satılmışoğlu, 1988).

Kılıççı (1981) kendini kabul ile ana baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ana baba tutumunu demokratik olarak tanımlayan grubun kendini kabul puanları ortalamasının

annebaba tutumunu ilgisiz, otoriter, tutarsız tanımlayan grupların ortalamalarından oldukça yüksek bulmuştur. İkizoğlu, (1993)'ün yaptığı araştırmada ise anne babaların demokratik ve otoriter tutumunun öğrencilerin benlik saygısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır.

Bu araştırmaların hepsinin çeşitlilik arz ettiğini söyleyebiliriz. Benlik saygısı üzerinde anababa tutumları üzerinde yapılan pek çok araştırma bu etkilerin farklı boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmaların ise genel yargılara ters düşebildiğini de söyleyebiliriz.

2.11 Denetim Odağı

Bireylerde yaşadıkları olayların olumlu ya da olumsuz kaynağı ile ilgili iki genel eğilimden birinin ağırlık kazandığı görülmektedir. "Genel olarak bireyin yaşaması olası veya yaşadığı olumlu olayları ödüller, olumsuzları da cezalar olarak belirtilmektedir. Birincisi bireyin dışındaki güçlerce ödül ve cezaların yönetildiği veya uygulandığı, çabalarının cezalardan kaçınmaya etkili olamayacağı bir beklentidir. Diğeri ise; odu.1 ve cezaların önemli derecede bireyin kendi davranışlarının nedeni olduğu bir beklentidir. Bireyin içinde ya da dışında ödül ve cezaları denetleyen güç algılanabilir. Rotter (1966), bu gücün kaynaklandığı yere denetim odağı" adim vermektedir (s.39,40).

2.11.1 İçten-Dıştan Denetim Gelişimi

Denetim odağı kavramına göre; kendi başlarına gelen olayların denetiminin kendi içlerinde olduğuna inananlara içten denetimliler, kendilerinin dışında bir gücün (şans, talih, kader vb.) elinde olduğuna inananlara da dıştan denetimliler denmektedir.

Rotter'in sosyal öğrenme kuramından kaynaklanan denetim odağı kavramı, bireyin davranışlarının sonuçlarının, ne olacağına ilişkin olarak geliştirdiği beklentiler ile ilgilidir. Rotter'a göre genellenmiş bir beklenti olan denetim odağı, bireyin belirli bir davranış sonunda beklediği bir pekiştirme olasılığıdır. İçten denetimliler elde ettikleri pekiştirmeleri, kendi davranışları ve güçleri sonunda elde ettiklerine, dıştan denetimliler ise, elde ettikleri pekiştirmelerin kendi güçlerinin dışında oluştuğuna inanmaktadır.

İnsan yaşamında ödülün rolü çok önemlidir. Genellikle ödül teşvik edici bir rol oynamaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, bir ödül kendisinden hemen önceki davranışı gelecekte de izleyeceği yolundaki beklentiyi güçlendirmede etkili olmaktadır.

Strickland (1995), olayların davranışlarına bağımlı olduğuna inananların, hoş olmayan yasam ortamlarını değiştirmede, olayları şans, kader gibi güçlere bağlayanlardan daha fazla ısrarlı ve mücadeleci olduklarını belirtmektedir. Denetim odağına ilişkin beklentilerin içten denetimli olarak değiştirilmesi, bireyin güven kazanmasına etki edebilmektedir.

Araştırmalar, dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında içten denetimlilerin entellektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını (Crandall ve arkadaşları 1965), kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılandıklarını (Solomon ve Oberlander 1974) ve kendilerini daha olumlu değerlendirdiklerini (Kilmann ve Howell 1974) göstermektedir.

Ayrıca içten denetimlilik okul başarısında da önemli bir rol oynamaktadır. İçten denetimliler problemlerini çözümlemede iyi bir başlangıç ve sonrası için ısrar gösterebilirler ve istenen amaca ulaşmak için davranışlarını rahatlıkla değiştirebilirler. Buna karşılık dıştan denetimliler sonucu kendi denetimleri dışında gördüklerinden işe girmekten, ısrar ederek üstüne gitmekten ve davranışlarını değiştirmekten kaçınmaktadırlar

2.11.2 Özsaygı ve Denetim Odağı Etkileşimi

Özsaygı kabul edilebilirlik, değer yargıları, denetim gücü, yeterliği kapsayan bir yapıdır. Denetimin öz değerlilik boyutu denetim odağı olarak tanımlanmaktadır. Denetim odağı iki kısma ayrılmaktadır. Birincisi kişinin başına gelen olayların rastlantı olduğunun düşünüldüğü dıştan denetim, ikincisi ise şans, kader, fırsat ya da rastlantıların değil kişinin davranışlarının göz önüne alındığı içten denetimdir.

Harter (1983) yeterliliğin, değer yargılarının, kabul edilebilirliğin ve denetim odağının, benliğinin en önemli boyutları olduğunu ve bu boyutların her zaman birbirleriyle olmaları

gerekmediğini belirtmektedir.

Kadere, şansa ya da fırsata olan inancın belirtileri uzun zamandır bilim adamlarının inceleme konusu olmuştur. Bunlara olan inanç bireyden çok topluma bağlıdır. Merton (1946) sansa olan inancı, bir savunma davranışı olarak nitelendirmektedir. Başarısızlığa uğrayan birey özsaygısını korumak ipin dıştan denetim geliştirmektedir. Toplumbilimsel teoriye göre soyutlanmış bir birey kendi kaderini denetleyemediğini düşünmektedir. O,kocaman bir makinede küçük bir çarktır ve ilahi güçlerde bu makineyi kontrol etmektedir.

Özsaygı ve denetim odağı demografik ve davranışsal faktörleri de kapsayan diğer unsurları etkilemektedir. Özsaygı denince ilk akla gelen, görevde ısrar, iletişim kurma yeteneği, yaratıcılık, bünye dayanıklılığı, analiz yeteneğine sahip olmak ve uygunluktur. Denetim odağında ise, davranışların sonucundan etkilenmeme, toplumda aranılan kişi olma ve kişileri etkileyebilmektedir. Gerek özsaygı, gerekse denetim odağı bireyin yaşamının güçlüklerine karşı sağlam ve oturmuş bir yapıya sahip olmasına yardımcı olmaktadır .

Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalar, dıştan denetimin aşağıdaki kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur:

* Toplumsal etkiye ve baskıya direnç, karşı çıkma ve başetme
* Bağımsızlık ve sorumluluk yüklenme
* Bilgi toplamaya isteklilik, çaba gösterme, kullanma ve işlemede etkililik
* Karar verme durumunda daha fazla bilgi kullanma
* Bilişsel etkinliklerde başarı, dikkat dağıtan etkenlerden etkilenmeme
* Yüksek başarı güdüsü, başarı için ısrarlılık ve sebat
* Başarısızlıkta, suçu dış etmenlerden çok kendinde arama
* Yaşamla başa çıkmada etkililik
* Kendi yetenek ve yorumlarına güven, iş üzerinde yoğunlaşabilme
* Sorunlara ilişkin ipuçlarının daha iyi seçilip kullanılması
* Yakın hedeflerden çok, uzak hedefler koyma,

* Belirsizlik ve stresle başetme

* Doyumu ertelemeyle gelen gerilime dayanma gücü

* Yetenek gerektiren davranışlarda bulunma eğilimi (Dönmez, 1994,s. 180-203).

Dönmez'e (1994) göre öz saygı denince görevde ısrar, iletişim kurma yeteneği, yaratıcılık, bünye dayanıklılığı ve analiz yeteneğine sahip olma akla gelmektedir. Denetim odağı ise davranışların sonucunda etkilenme toplumda aranılan kişi olma ve kişileri etkileyebilme olarak tasvir edilmektedir. Gerek öz saygı, gerekse denetim odağı bireyin yaşamının güçlüklere karşı sağlam ve oturmuş yapıya sahip olmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireyin, yaratıcı problem çözme yeteneğine olan inancı, güveni kişinin hayattaki başarısını etkileyecek ve lider olma potansiyelini arttıracak unsurlardan bir tanesi olarak görülebilir.

Yüksek öz saygı, yaratıcılık, problem çözme becerisi, içten denetim odağına sahip kişilerin liderlik potansiyeline sahip olma şansları daha yüksek olacaktır. Kişilik de ergenlik döneminde geliştiği için bu dönemde liderlik eğitimi verilerek lider olma potansiyelleri ve hayatta daha başarılı olma ihtimali artacaktır.

Ancak, cinsiyet ayrımcılığı kız çocuklarının ve ergen genç kızların hem Türkiye'de hem de yurt dışında karşılaştıkları engellerden biridir. Bu engel hem okullarda hem de aile içinde görülmektedir. Araştırmalara göre ergenlik döneminde genç kızların öz saygısı diğer dönemler göre daha düşüktür (Johnson ve Johnson, 1982) . Ana baba tutumlarının benlik saygısını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir (Coopersmith, 1967). Bununla beraber kırsal alandaki ergen genç kızlara bakış açısı, onların liderlik algılarını geliştirmelerini engelleyen unsurdur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Deneme Modeli

Deneme modelleri, neden – sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Tarama modelleri ile varolan durum gözlenirken, deneme modelinde, gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Deneme modeli ile araştırmada amaçlar, genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Böylece olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur. Bu ise, kuram geliştirme yönünde atılmış bir adımdır. (Karasar, 2007, s.87)

Deneme modeli, her ne kadar bir laboratuvar çalışması halinde en iyi sonuçlar alınsa bile, laboratuar dışındaki deneme modelli araştırmalar ile de oldukça başarılı sonuçlar alınabilmektedir (Best, 1959; Akt. Karasar, 2007).

Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da "şey" ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2007, s.87).

Bir araştırmanın deneme sayılabilmesi için şu üç koşul yerine getirilmelidir.

1. Denemeci, durumu (değişkenleri) değiştirebilmeli (manipule edebilmeli).
2. Değiştirmeler kontrollü olmalı.
3. Denemeci, durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilmeli (etki tepki izleyişi izlenebilmeli).

Deneme modelleri üç grupta ele alınmaktadır. Bunlar :

1. Deneme öncesi (pre- experimental) modeller,
2. Gerçek deneme (true- experimental) modelleri ve
3. Yarı deneme (quasi- experimental) modellerdir.

Deneme öncesi modeller ; tek grup sontest model, tek grup öntest – sontest modeli,

karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup son – test modeli olarak üç grupta toplanmaktadır.

Yarı deneme modelleri de zaman dizisi modeli, eşit – zaman örneklemli model, eşitlenmemiş kontrol gruplu model, öntest – sontest ayrı örnek grup modeli, rotasyon modeli beşe ayrılmaktadır.

Gerçek deneme modelleri ise öntest – sontest kontrol gruplu model, sontest kontrol gruplu model, solomon dört grup modeli olarak üçe ayrılmaktadır.

Öntest – sontest kontrol gruplu model: Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde öntestlerin bulunması , grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının bun göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2007).

3.1.1 Yarı Deneme Modelleri

Yarı deneme modelleri genellikle, rast gele seçilmiş kontrollü demeleri uygulamada ortaya çıkan gerçekçi ve etik engellerin bulunduğu durumlarda uygulanır.

Programın uygulanmasında çoğunlukla;

1- Ön ve son test kontrolsüz modeller
2- Zaman dizimi modelleri
3- Ön ve son test kontrollü modellerdir (Grimshaw, J , Campell, M. Eccles, M. ve Steen, N, 2000).

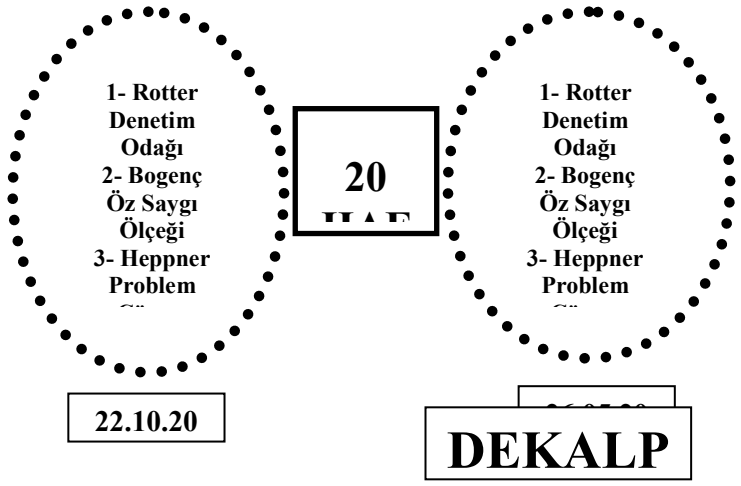
Bu araştırmada yarı deneme modelinin ön ve son test kontrollü modeli kullanılmıştır.

3.1.2 Ön ve Son Test Kontrollü Yarı Deneme Modeli

Ön ve son test kontrollü modellerde, kontrol grubu deney grubuna benzer özelliklerde ve performansa sahip bir şekilde oluşturulur. Program uygulanmadan önce her grupta da veri benzer metotlar ile toplanır. Program uygulandıktan sonra deney grubu ve kontrol grubu arasında analiz yapılır ve ortaya çıkan herhangi bir farkın uygulanan programdan ortaya çıktığı varsayılır. (Grimshaw, J , Campell, M. Eccles, M. ve Steen, N, 2000)

Çalışma boyunca öntest ve sontest olarak hem kontrol hem de deney grubuna uygulanan testler şunlardır:

Şekil 1
Deney Ve Kontrol Grubuna Uygulanan Testler



3.1.3Evren Örneklem

Tezin örneklem grubu Kandıra ATL, METEM 16-17 yaş grubu 28 ergen genç kızdır. Çalışma evreni, Türkiye'deki kırsal alan 16-17 yaş ergen genç kızlardır.

3.2 Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Araştırmada veri toplamak amacıyla ön ve son test olarak uygulanan ölçekler Rotter Denetim Odağı Ölçeği, Heppner Problem Çözme Envanteri, Ergen Gençlik Liderlik Ölçeği, Ana-Baba Tutum Ölçeği, Kendine Saygı Ölçeği ve Yaratıcılık Ölçeğidir.

3.2.1 Rotter Denetim Odağı Ölçeği

Rotter (1966), Jeymes ve Phales'in ölçeklerine dayanarak, kendi adıyla bilinen İ-E (Internal-External) İçsel-Dışsal ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçek Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde bir beklenti değişkenidir.

Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi ve bununla ilgili olarak geçerlik ve güvenirlik

çalışmaları Dağ (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 17 yaş ve üstündeki kişilere uygulanabilir. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 23 madde değerlendirmeye alınırken 6 madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu maddesi olarak gizlendiğinden hesaplanmaya alınmaz. 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri 2a, 3b, 4b, 5b, 6a, 7a, 9a, 10b, llb, l2b, Bb, l5b, l6a, l7a, l8a, 20a, 2la, 22b, 23a, 25a, 26b, 28b, 29a, seçenekleri olup bu yönde cevaplar 1 er puan alırken, içsellik yönündeki diğer seçeneklere puan verilmez. Böylece ölçek puanları O ile 23 arasında değişen bir sıralama izler. Uygulama sonucunda elde edilen puanların yüksek olması dış denetim odağı inancına, puanların düşük olması ise iç denetim odağı inancına sahip olunduğunu göstermektedir. Ölçeğin KR-20 tekniği ile hesaplanan güvenirlik kat sayısı.68, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,70 olarak bulunmuştur (Dağ, 1991 aktaran Ekşi).

3.2.2 Problem Çözme Envanteri

PÇE, Heppner ve Petersen (1982) tarafından 35 maddeden oluşan &'lı likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri envanterin 3 farklı ölçekten oluştuğunu göstermiştir. Bunlar, kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden problem çözme güveni (PÇG); gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden yaklaşım-kaçınma (YKT) ve problemli durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten kişisel kontrol (KK) dür
(Phillips ve Pazienza, 1984).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında elde edilen değerlere göre ölçeğin tümü için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak uygulanan yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı ise r=.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt Bağıntılı geçerlik çalışmasında; Problem Çözme Envanteri ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli bölümünün toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak

bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda iç tutarlık katsayıları .78, .74, .69, .64, .59 olan 6 faktör bulunmuştur. Puanlama esnasında 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışında bırakılmaktadır. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeleri ise ters olarak puanlanmaktadır. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği kabul edilmektedir. Ölçek ergenlere ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. (Aktaran Savasır ve Sahin, 1997

Envanterde düşük ve yüksek puan alanlar arasındaki farklılıkların araştırıldığı çalışmalarda ise (Heppner ve arkadaşları, 1982; Nezu, 1985; Nezu ve Ronan, 1985) düşük puan alanların, yani problem çözme becerilerini olumlu olarak değerlendirenlerin, yüksek puan alanlara göre daha fazla motivasyona sahip, başarı beklentisi daha fazla, daha az içtepisel ve çekingen, daha sebatlı ve sistematik, daha az alkol ve uyuşturucu kullanan olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

3.2.3 Ergen Gençlik Liderliği Ölçeği (EGLÖ) Araç Gelişimi

EGLÖ, gençlik liderlik becerileri gelişimini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek sağlamak için Seever, Dormody ve Clason(1993) tarafından geliştirilmiştir. EGLÖ, R. Miller (1975, s.176) tarafından oluşturulan gençlik liderlik yeteneğini geliştirme kavramı, aynı zamanda 6 alt alanı olan liderlik becerileri kavramına dayanır.

3.2.3.1 Ergen Gençlik Liderliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Güvenirlik Çalışması

Amerika Birleşik Devletlerinde güvenirliği ve geçerliliği saptanmış olan Gençlik Liderliği Ölçeği önce elden geldiği kadar aslına bağlı kalınarak Türkçe' ye çevrilmiş, Türkçe ölçek tekrar İngilizce' ye çevrilerek çevirinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Ölçek önce yaş ortalaması 15-16 olan 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, bazı maddelerde, aslına bağlı kalınarak küçük düzeltmeler yapılmıştır, sonra yaş ortalaması 15-16 olan 226 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Ölçek toplam 30 maddedir. 6 alt boyuttan oluşmaktadır (Karar verme becerileri,

Diğerleri ile anlaşabilme becerileri, Öğrenme becerileri, Yönetim becerileri, Kendini anlama becerileri, Grupla çalışma becerisi).

Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı % 59,73'dir. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,654 ile 0,424, arasında olduğu saptanmıştır. Ölçekten bir madde (28. madde) tek başına farklı bir faktör oluşturduğundan ölçekten çıkarılmıştır.

Güvenirlik çalışmalarında madde toplam test korelâsyonu (Cronbach's Alpha)
r = ,876 bulunmuştur.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde ise 29 geçerli ölçek verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "KMO and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO= ,842 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Analizin sonunda ölçeğin 6 boyuttan ve 29 maddeden oluşan bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Tablo 1

Maddelerin faktör yük değerleri

1-İhtiyaçlarımı belirleyebiliyorum	,550
2-Olumlu benlik algısına sahibim	,554
3-Duygularımı ifade edebiliyorum	,635
4-Hedeflerimi oluşturabiliyorum	,528
5-Edindiğim bilgileri problem çözmede kullanabiliyorum.	,654
6-Sorumluluk gösterebilirim.	,599
7-Başkalarına karşı duyarlıyım.	,541
8-Diğer insanlara dürüst olabiliyorum.	,489
9-Önceliklerimi belirleyebiliyorum.	,626
10-Açık fikirliyim.	,424
11-Arkadaşlarımın ihtiyaçlarını dikkate alıyorum	,636
12-Olumlu kabul ortamı yaratırım	,463
13-Sorumlu bir tavır sergiliyorum.	,626
14-Arkadaşça kişiliğe sahibim	,618
15-Bütün grup üyelerinin önerilerini dikkate alıyorum.	,462
16-Etkin bir dinleyiciyim.	,581
17-En iyi alternatifi seçebiliyorum.	,490
18-Arkadaşlarımın kıymetini biliyorum.	,586
19-Daha fazla seçeneği dikkate alırım.	,450
20-Başkalarına saygı duyarım.	,609
21-Problemleri çözebilirim.	,596
22-Hatalarla başa çıkabilirim.	,563
23-İnce fikirli olabiliyorum.	,476
24-Esnek ve hoşgörülü olabiliyorum.	,473
25-Diğerleriyle anlaşabiliyorum.	,610
26-Değerlerimi (inandığım şeyleri) açıklayabiliyorum.	,508
27-Mantıklı düşünceyi kullanırım.	,590
29-İyi bir tavra sahibim.	,493
30-Diğer insanlara güvenirim.	,544

Ergen Öğrenci Liderliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Tablo 2
Ergen öğrenci liderliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Kavramsal alt alan	
Karar verme becerileri	4
Diğerleri ile anlaşabilme becerileri.	7
Öğrenme becerileri	5
Yönetim becerileri	5
Kendini anlama becerisi	4
Grupla çalışma becerisi	4

Analiz edilen 262 araştırma ile araç Yeni Meksika 4H ve FFA üyelerine uygulanmıştır. Aracın güvenirliği test edildiğinde, Cronbach'ın alfa katsayısı 98 olarak çıkmıştır. Ölçek tek boyutlu olarak kullanılabilir.

3.2.4 Ana Baba Tutum Ölçeği

Türkiye de ana baba tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirme girişimi ilk defa Kuzgun (1972) tarafından başlatılmıştır. Aracın yeterince güvenilir olmadığı sonucuna varılmış, ölçek yeniden düzenlenmiştir. Beş alt maddeden oluşan Ana Baba Tutum Ölçeği, 1992 yılında Gazi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmış, elde edilen puanlar üzerinde faktör analizi tekniği uygulanarak ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Birinci faktörde yer alan maddelerden faktör yükü en yüksek 15 madde " Demokratik Tutum Ölçeği" maddeleri olarak seçilmiştir. Bu faktörde eksi değer taşıyan fakat faktör yükleri yüksek olan 10 madde ise "Otoriter" tutumu ölçen maddeler olarak alınmıştır. İkinci faktöre " Koruyucu/ İstekçi Tutum Ölçeği" adı verilmiştir. Bu ölçekte faktör yükleri doyurucu bulunan 10 maddenin 3'ü " Koruyucu" ve 7'si "İstekçi" tutumu ölçen maddelerdir.

Ana baba tutum ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için, önce ölçeği oluşturan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanılmıştır. Sonra ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı testin tekrarı yöntemi ile belirlenmiştir. Ana baba tutum ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı demokratik 0.89, koruyucu / istekçi 0.82, otoriter 0.78' dir. Kararlılık

katsayıları ise sırayla 0.92, 0.75, 0.79 dur. Ölçekte 1,2,6,7,13,14,15,20,21,22,29,30,36,37,39. maddeler Demokratik Tutumu, 4,9,10,11,17,18,19,24,25,26,27,28,32,33,34. maddeler Koruyucu İstekçi Ana-Baba Tutumu, 3,5,8,12,16,23,31,35,38,40. maddeler Otoriter Ana-Baba Tutumunu ölçen maddelerdir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005, s.72)

Uygulamada maddelere verilecek yanıtlar 5 basamaklı Likert tipi ölçekle derecelendirilmiştir. Ölçek çocuklara ve ergenlere uygulanmaktadır.

3.2.5 Yaratıcılık Ölçeği

Verilerin toplanması amacıyla Raudsepp'in 50 sorudan oluşan "Ne Kadar Yaratıcısınız?" ölçeği uygulanmıştır. Ölçü aracına verilen tepkiler araştırmacı tarafından yanıt anahtarına göre puanlanmıştır. 80-100 arasında puan alanlar çok yaratıcı, 60-79 arasında puan alanlar ortalama üstü, 40-59 arasında puan alanlar ortalama, 20-39 arası ortalama altı, -100 ile -19 arası puan alanlar yaratıcı değil kabul edilmektedir. Sungur (1992) tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Uzunçarşaflı tarafından Marmara Üniversitesi TEF öğrencileri ile yapılmıştır.

3.2.6 Kendine Saygı Ölçeği

Bogenç ve Kuzgun tarafından 1994 yılında geliştiriliştir. KSÖ Likert Tipi, 5 Dereceli olarak hazırlanmış, maddelerden 15'i olumlu, 5'i olumsuz (olumsuz maddeler: 3,4,6,7,12) maddedir. Olumlu maddelerde yanıtı her zaman 5, hiçbir zaman yanıtı 1 puan alırken, olumsuz maddelerde durum tam tersidir. Ölçekten alınan düşük puan düşük kendine saygıya, yüksek puan ise yüksek kendine saygıyı işaret etmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür.

KSÖ'nün güvenirliği iç tutarlılık ve kararlılık katsayıları incelenerek belirlenmiş, KSÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuş, yapılan hesaplama sonucunda 0,81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı "Testin Tekrarı Yöntemi" ile belirlenmiş ve 0.84 olarak güvenirliği saptanmıştır.

3.3 Deneklerin ve grupların oluşturulması

Araştırmanın deney grubunu 2007-2008 eğitim öğretim yılı ATL,METEM okulunda öğrenim görmekte olan 10.sınıf düzeyinde toplam 14 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunun belirlendiği okul "elverişli örnekleme yaklaşımı" ile belirlenmiştir. Diğer bir deyişle araştırmacının görev yaptığı kurum deneysel çalışmanın yürütülmesi amacıyla uygun bulunmuştur. Daha sonra seçilen okulda bulunan 10. sınıf düzeyindeki 4 şubeden 2'si kız öğrenci bulunmadığı gerekçesiyle deney kapsamını dışına alınmıştır. Kalan iki şubeden de, deney grubunda sınıf tekrarı yapan öğrenciler olduğu için, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin seçilmesine dikkat edilerek kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu işlemlerin hepsi deney grubuyla kontrol grubunu eşlemek amacıyla yapılmıştır. "Örneklem seçimi ya eşleştirerek ya da yansız atama ile gruplara ayrılmalıdır".(Karasar, 2007, s.106)

Bu yüzden örneklem seçiminin amaçlı örnekleme olduğu söylenebilir.

Amaçlı örnekleme. Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989, s.386).

Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Tablo 3
Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Yaşı	**Kardeş sayısı**	**Anne eğitim Durumu**	**Baba Eğitim Durumu**	**Anne meslek**	**Baba Meslek**	**Ana-baba sağ/ölü**	**Sınıf tekrarı**
16 (% 43)	0 (%7)	Eğitim almamış (%7)	Eğitim almamış (% 0)	Ev hanımı (%93)	İşçi (%22)	Anne sağ (%100)	Evet (%43)
17 (% 57)	1 (%22)	İlköğretim (%71)	İlköğretim (%43)	İş Kadını (%7)	Çiftçi (%7)	Baba sağ (%93)	Hayır (%57)
	2 (%35)	Orta öğretim (%22)	Orta Öğretim (%57)		Balıkçı (%14)		
	3 (%29)	Üniversite (%0)	Üniversite (%0)		Serbest meslek (%14)		
	4 (%7)				Emekli (%22)		
					Aşçı		

					(%14)		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerle ilgili deney öncesi ölçümler aşağıda belirtilmiştir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Tablo 4
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Yaşı	**Kardeş sayısı**	**Anne eğitim Durumu**	**Baba Eğitim Durumu**	**Anne meslek**	**Baba Meslek**	**Ana-baba sağ/ölü**	**Sınıf tekrarı**
16 (% 71)	1 (%29)	Eğitim almamış (%21)	Eğitim almamış (% 7)	Ev hanımı (%100)	Aşçı (%7)	Anne sağ (%100)	Evet (%36)
17 (% 29)	2 (%29)	İlköğretim (%79)	İlköğretim (%79)		Çiftçi (%22)	Baba sağ (%93)	Hayır (%64)
	3 (%21)		Orta Öğretim (%14)		Balıkçı (%7)		
	4 (%7)				Serbest meslek (%29)		
	5 (%7)				Emekli (%35)		
	6 (%7)						

Araştırmaya 28 öğrenci dahil edilmiştir. Deney grubu, orta öğretim 10.sınıf 14 kız öğrenciden ve kontrol grubu orta öğretim 10.sınıf 14 kız öğrenciden toplam 28 öğrenciden oluşturulmuştur. Tabloda karşımıza çıkan demografik özellikler aynı zamanda kırsal kesimde yaşayan insanların da profilini çizmektedir. Annenin ve babanın eğitim durumu, meslekleri ve çocuk sayısı bu profili desteklemektedir.

3.4 DEKALP Oluşum Süreci

DEKALP, Virginia devlet okullarında uygulanan Liderlik Eğitim Programı örnek alınarak oluşturulmuştur. Programa bireyin kendisini ve başkalarını tanımaya yönelik etkinliklerle başlandığı, toplumsal hizmet yoluyla liderlik uygulamalarına uygun zemin hazırlanılarak programa son verildiği görülmüştür. Programın 4 boyut üzerine

yapılandırıldığı görülmüştür. Bu boyutlar:

1- Kendini ve başkalarını tanıma.

2- Liderliği tanımlama.

3- Liderlik becerilerinin gelişimi ve uygulamaları.

4- Toplumsal hizmette liderliği uygulama.

Kendini Ve Başkalarını Tanıma

Liderlik kendini ve başkalarını tanımayı içerir. Kendini tanıma öğrencilerin gelişen toplumun çeşitli rollerini, kendisini ve kendi kimliklerini açıklığa kavuşturmaya yardım eder. Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilir ve liderlik potansiyellerini fark edebilirler. Başkalarını tanıma, diğer kişilerin bakış açılarını dikkate alma ve anlama konusunda öğrencileri cesaretlendirir.

Etkili liderlik hem kişisel hem de grup amaçlarını geliştirerek başkalarının bilgisini ve kendi bilgini birleştirebilme becerisine dayanır.

Liderliği Tanımlama

Liderlik bir olaydan çok bir süreçtir. Durumlar değiştikçe liderlerin davranışları ve rolleri ve de takipçileri değişebilir. Liderliği tanımlamada öğrencilerin, saygı duyulan liderlerin, sorumlu davranmada model olduklarını ve etik davrandıklarını öğrenirler.

Öğrenciler aktif liderliğin, kişisel ve kamu risklerini ve fırsatlarını içerebileceğini anlamaya çalışırlar. Liderliğin özel bir cinsiyet, etnik, din ve politik üyelik gerektirmediğini, bunların bireyin liderlik tarzını etkileyebilecek unsurlar olduğunu öğrenirler.

Liderlik Becerilerinin Gelişimi Ve Uygulamaları

Etkili liderler bütün öğrenciler tarafından edinilebilecek kişisel beceriler kullanırlar. Bu temel beceriler; vizyon geliştirmeyi, başkalarını motive etmeyi, girişimci olmayı, etkili iletişim kurmayı, karar vermeyi, kaynakları yönetmeyi ve ek liderlerin gelişimine yardımcı olmayı içerir.

Öğrencilerin içinde bulundukları öncelikli sosyal gruplara uygulandığında, bu

beceriler öğrencilerin yeterliliğini ve güvenlerini arttırarak öğrencileri çeşitli liderlik rolleri olduğuna hazırlar.

Toplumsal Hizmette Liderliği Uygulama

Toplum hizmeti yoluyla liderlik, öğrencilere liderlik becerilerini geliştirip devam ettirmesi ve uygulaması için fırsat yaratır. Toplum kavramını tanımlamayı ve toplumun ihtiyaçlarını değerlendirmelerine izin verir. Toplum hizmeti, öğrencilerin çevrelerindeki memuriyet ve sahiplik kavramlarını anlamaya yardım eder. Vatandaşlık rollerini ve sorumluluklarını tanımlama ve deneyim elde etme fırsatı sağlar. Öğrencilerin başkalarını düşünen liderler olmalarını sağlayarak gönüllülük için fırsatlar sunar (Virginia Board of Education, 2001, s.11).

DEKALP, kendini ve başkalarını tanıma etkinlikleriyle başlamış, liderlik uygulamaları olarak izcilik faaliyetleri yapılarak program bitirilmiştir. Program içinde öğrencilerin gelişimsel durumları göz önünde bulundurularak, etkinliklerin sırası değiştirilebilmiştir. Mesela 13. haftadaki empati etkinliği 11. haftaya alınmıştır.

İzcilik programı gençlere liderliği öğrenme ve deneme için fırsatlar verir. Her izci hem kendi başına, hem de obasıyla birlikte liderlik yapabileceğini izcilik içinde öğrenir. Genç yaşıtı olanları temsil etmeyi, haklarını savunmayı, onların liderlik rollerini kabullenmeyi öğrenir. Böylece geleceğin iyi vatandaşı olmanın temel taşlarını atmış olur (Dönek, 2003).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Deneme modellerinde kontrol ve deney gruplarının eşit olması önemlidir. Yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları eşleştirilerek oluşturulmuş, gruplar arasında bir farkın olup olmadığı t-testiyle analiz edilmiştir.

4.1 T Testi Sonuçları

Tablo 5 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ana-Baba Tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir

Tablo 5
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Ana-Baba Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

			Demokratik Tutum			
	n	x	Ss	sh	t	P
Deney	14	60,57	10,58	2,82	-0,726	0,48
Kontrol	14	61,00	11,80	3,15		
Toplam	28					
			Koruyucu – İstekçi Tutum			
	n	x	ss	sh	t	P
Deney	14	42,21	7,53	2,01	-0,151	O,88
Kontrol	14	42,28	7,61	2,03		
Toplam	28					
			Otoriter Tutum			
	n	x	ss	sh	t	P
Deney	14	20,00	8,49	2,27	-0,88	0,39
Kontrol	14	20,28	8,31	2,22		
Toplam	28					

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Demokratik, Koruyucu-İstekçi ve Otoriter puanlarının aritmetik ortalamaları,

standart sapmaları, standart hataları, t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Demokratik Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının (x=60,57), kontrol grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Demokratik Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=61,00) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Demokratik Tutum puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=0,48, p>0.05).

Deney grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Koruyucu-İstekçi Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının (x=42,21), kontrol grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Koruyucu-İstekçi Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=42,28) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Koruyucu-İstekçi Tutum puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=0,88, p>0.05).

Deney grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Otoriter Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının (x=20,00), kontrol grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Otoriter Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=20,28) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Otoriter Tutum puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=0,39, p>0.05).

Tablo 6 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rotter Denetim Odağı Tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Rotter Denetim Odağı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Rotter Denetim Odağı					
	N	X	ss	sh	t	P
Deney	14	12,57	2,84	0,76	0,86	0,43
Kontrol	14	11,57	2,84	0,76		
Toplam	28					

Tablo 6'da deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, Rotter Denetim Odağı puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, t değeri ve p değeri sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun Rotter Denetim Odağı Puanlarının aritmetik ortalamasının (x=12,57), kontrol grubunun Ana-Baba Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=11,57) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Rotter Denetim Odağı puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=0,86, p>0.05).

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kendine Saygı puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Kendine Saygı Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Kendine Saygı					
	N	X	ss	sh	t	P
Deney	14	69,57	5,55	1,48	-0,643	0,53
Kontrol	14	72,21	12,49	3,34		
Toplam	28					

Tablo 7'de deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, Kendine Saygı puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun Kendine Saygı Puanlarının aritmetik ortalamasının (x=69,57), kontrol grubunun Kendine Saygı puanlarının aritmetik ortalamasının

ise (x=72,21) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Kendine Saygı puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-,643, p>0.05).

Tablo 8. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Heppner Problem Deney puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Heppner Problem Deney Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Heppner Problem Çözme Envanteri						
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	119,28	15,22	4,06	,429	0,675
Kontrol	14	119,00	15,50	4,14		
Toplam	28					

Tablo 8'de deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, Heppner Problem Çözme Envanteri puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunun Heppner Problem Çözme Envanteri puanlarının aritmetik ortalamasının (x=119,28), kontrol grubunun Heppner Problem Çözme Envanteri puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=119,00) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Heppner Problem Çözme Envanteri puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=,429 p>0.05).

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Liderlik puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Karar Verme Becerileri						
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	16,42	2,40	0,64	1,70	0,11
Kontrol	14	15,21	1,31	0,35		

Toplam	28					
			Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri			
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	25,00	6,16	1,64	2,12	0,053
Kontrol	14	23,42	6,53	1,74		
Toplam	28					
			Öğrenme Becerileri			
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	11,28	2,09	0,55	-1,74	0,10
Kontrol	14	11,57	1,91	0,51		
Toplam	28					
			Yönetim Becerileri			
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	8,71	1,26	0,33	-0,90	0,38
Kontrol	14	9,28	1,54	0,41		
Toplam	28					
			Kendini Anlama Becerileri			
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	19,42	2,50	0,66	2,11	0,055
Kontrol	14	19,07	2,46	0,65		
Toplam	28					
			Grupla Çalışma Becerileri			
	N	X	ss	sh	T	P
Deney	14	8,28	1,06	0,28	2,126	0,053
Kontrol	14	8,50	1,74	0,46		
Toplam	28					

Tablo 9'da deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, Liderlik puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun Liderlik Testinin Karar Verme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=16,42), kontrol grubunun Liderlik Testinin Karar Verme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=15,21) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Karar Verme Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=1,70

p>0.05).

Deney grubunun Liderlik Testinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=25,00), kontrol grubunun Liderlik Testinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=23,42) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=2,12 p>0.05).

Deney grubunun Liderlik Testinin Öğrenme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=11,28), kontrol grubunun Liderlik Testinin Öğrenme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=11,57) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Öğrenme Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-1,74 p>0.05).

Deney grubunun Liderlik Testinin Yönetim Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=8,71), kontrol grubunun Liderlik Testinin Yönetim Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=9,28) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Yönetim Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-0,90 p>0.05).

Deney grubunun Liderlik Testinin Kendini Anlama Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=19,42), kontrol grubunun Liderlik Testinin Kendini Anlama Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=19,07) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Kendini Anlama Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=2,11 p>0.05).

Deney grubunun Liderlik Testinin Grupla Çalışma Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=8,28), kontrol grubunun Liderlik Testinin Grupla Çalışma Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=8,30) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Grupla Çalışma

Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=2,126 p>0.05).

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcılık puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Yaratıcılık Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Yaratıcılık					
	N	X	ss	sh	t	P
Deney	14	-0,4286	7,82	2,09	1,48	0,162
Kontrol	14	0,0715	8,03	2,14		
Toplam	28					

Tablo 10'da deney ve kontrol grubunda teste katılan öğrenci sayıları, Yaratıcılık puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hataları, t değeri ve p değeri sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun Yaratıcılık puanlarının aritmetik ortalamasının

(x=-0,4286), kontrol grubunun Yaratıcılık puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=0,0715) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Yaratıcılık puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-0,313, p>0.05).

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

4.2 Araştırmacının Gözlemleri

Uygulama 1:

Deney ve kontrol grubu arasında ana-baba tutum , kendine saygı, denetim odağı, liderlik, problem çözme, yaratıcılık ölçeklerinde anlamlı bir fark saptanmamış ve eğitim programı DEKALP uygulanmıştır. Elde edilen izlenimle şunlardır;

Deneklere uçan maymun başlıklı bir hikâye ya da masal yazmaları söylendi ve yirmi

dakika süre verildi ve deneklerin bireysel çalışmaları istendi. Önce ne yapacaklarını anlamadılar, uçan maymun olur mu diye tepki gösterildi. Kendilerini etkilememek adına içerikle ilgili hiçbir şey söylenilmedi. Başlıklarının uçan maymun olduğunu doğru ya da yanlış diye bir şey olmadığını ne yazarlarsa onun doğru olduğunu belirtildi. Etkinliğin sonunda deneklerin çoğunun hikâyeyi olumsuz bitirdiği saptandı (Bkz. Ek 7.1).

Uygulama 2:

Deneklere ağlamayacak kadın başlıklı hikâye, masal ya da şiir yazmaları söylendi ve yirmi dakika süre verildi bireysel çalışmaları söylendi. İki denek hemen şiir yazdı. Şiir yazan deneklerden biri zaman zaman şiir yazdığını, diğer denek ise pek şiir yazmadığını söyledi. İki denek de tebrik edildi. İki denek Kemal Sunal'ın Gülen Adam filmden etkilenerek hikâyesini oluşturmuş ama çoğunluk, yaşamından kesitler sunmuş. Denekler hakkında bilgi ediniyorum, bilgi edindikçe çoğunlukla üzülüyorum, liderlik programının onlar için ne kadar önemli olduğunu anlıyorum, hissediyorum (Bkz. Ek 7.2).

Uygulama 3:

Deneklere istedikleri araçları kullanarak oyuncak bebek yapmaları söylendi ve öğrencilere bir hafta süre verildi. Deneklerin bez bebek yapmayı tercih ettikleri gözlendi. Deneklerin bebeklerle beraber tek tek fotoğrafı çekildi. Her denek bir hafta içinde bebeğini bitiremedi. Kendilerinden nasıl bir bebek dikmeleri istendiğini sordular, onlara onlar nasıl bir bebek yapmak istiyorlarsa yapmalarını kendilerinden bunun beklendiği, özgür oldukları söylendi. Bir kısım denek ikinci hafta getirdi. Bir denek ise üçüncü hafta getirdi. Bebeklerde dikkati çeken nokta çoğunun baş örtüsünün bulunması, kulaklarının yapılmamış olması ve bebeklerin öğrencilere benzemesi idi. Denekler bebeklerini diğer öğretmenlere göstermek istemediler. Denekler, bebeklerini öğretmenlerine göstermeleri konusunda telkin edildi iki öğrenci matematik ve rehberlik öğretmenlerine gösterdiler, diğer öğretmenlere göstermeyi reddettiler. Bebekleri zamanında getiren denekler takdir edildi, getirmeyenlerle ders dışında

özel olarak konuşuldu, sorumluluğun önemi anlatıldı ve neden getirmedikleri dinlendi (Bkz. Ek 7.3).

Uygulama 4:

Sınıf içinde denekler istediği bir kişiyi seçerek bu kişinin etkileyici olumlu hareketlerini yazdılar. Konunun daha zevkli işlenmesi açısından her bir denek tahtaya çıkıp seçtiği arkadaşının olumlu özelliklerini belirtti, bunun yanı sıra yönergede olmamasına rağmen olumlu sayılamayacak bazı özellikler de belirtildi. Bu deneklerin seçimiydi. Sınıftaki denekler anlatılanın kim olduğunu kolaylıkla buldular ve seçilen her bir denek anlatılan ifadelerin hepsini kabul etti. Hatta bir denek arkadaşı için "yardımsever ama dedikoducu" ifadelerini kullandı, anlatılan öğrenci "doğru" dedi.

Sonra sınıf içinde en çok takdir edilen özellikler denekler arasında tartışıldı, şu sonuçlar ortaya çıktı: sıcakkanlı, sırdaş, iyi, becerikli, konuşkan, neşeli, yardımsever, başarılı, saygılı, sabırlı, kararlı. Bu ifadeler tahtaya yazıldı.

Her deneğe bu özelliklerden hangisine sahip olmak istediği soruldu. Ortak cevap "başarılı" oldu. İki denek daha "konuşkan olmak" istediğini söyledi. Bu öğrencilerden biri hiçbir öğrenci tarafından seçilmeyen denekti. İki öğrencimde "sabırlı" olmak istediklerini söyledi.

Dikkat çeken nokta ise bir deneğin hiçbir öğrenci tarafından seçilip anlatılmaması, başka bir deneğin ise beş öğrenci tarafından seçilip özelliklerinin anlatılması oldu (Bkz. Ek 7.4).

Uygulama 5:

Bu etkinlikte her denek kendilerini tanımlayan sıfatları yazdılar. Bu sıfatları diğer arkadaşlarıyla paylaştılar. Çoğu denek sadece olumlu özelliklerini yazmamış mesela " konuşkan, dengesiz, yardımsever, sevimli", "kıskanç, sabırsız, becerikli, düzenli" . Bazıları ise sadece olumlu özelliklerini yazmışlar mesela " sırdaş, düzenli, yardımsever, bakımlı", "sabırlı, cana yakın, becerikli, neşeli" gibi. Uygulama 6 ve Uygulama 7 birbirini tamamlayan

etkinliklerdir. Uygulama 6 da öğrencilerin arkadaşlarının belirttiği ifadelerle deneklerin kendileri için belirttiği ifadelerin örtüştüğü gözlenmiştir (Bkz. Ek 7.5).

Uygulama 6:

Deneklere resimleriyle beraber mitolojide geçen tanrıçalar slayt gösterisi şeklinde tanıtıldı. Bu kadın tanrıçalar Afrodit, Lillith, Demeter, Amazonlar, Hera, Daphne , Artemis olarak belirlendi. Denekler tanrıçalardan çok etkilendiler, daha önce sadece Afrodit'in ismini duymuşlar. Gerçek olup olmadığını sordular, Amazonlar'ın savaşçı prensesler olarak tanındığını Ordu çevresinde yaşadıklarına dair kanıt bulunduğunu söylendi. Gösterinin bitmesinin ardından en çok hangi tanrıçadan etkilendiklerini, tanrıça olsalardı kimin yerine geçmek isteyeceklerini sordum. Denekler çoğunlukla DEMETER dediler, bazı denekler tanrıçaları tekrar görmek istediler ve tekrar anlatabilir misiniz, diye sordular. Tanrıçaların tekrar anlatılması sonucunda bir denek Afrodit'in , beş denek Amazonlar'ın, sekiz denek de Demeter'in yerinde olmak istediğini söylediler.

Demeter, alanyazında da belirtildiği gibi toprak ve verimlilik tanrıçasıdır. Tarım kültürüne sahip toplumların bir unsurudur. Kandıra da tarım kültürüne sahiptir. Amazonlar da savaşçı kadınlar ya da prensesler olarak alanyazında karşımıza çıkan bir topluluktur. Tanrıçalardan farklı olarak gerçek olduklarına dair bulgular mevcuttur. Kandıra'da çoğu evde bulunan silah, tüfek kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Deneklerin çoğu kendi toplumsal değerlerine uygun olan tanrıçayı seçtikleri söylenebilir (Bkz. Ek 7.6).

Uygulama 7:

Deneklere tanrıça olarak nasıl bir kıyafet giymek isterlerdi, çizdirilir. Sonra bu kıyafetlerin, istedikleri materyali kullanarak yapılması istendi. Deneklerin genellikle canlı renklerde, abiye kıyafetler tercih ettikleri gözlendi. Bazı denekler ise el işi kâğıtları yardımıyla elbiseleri oluşturmuşlardı. Günlük hayatta giyemedikleri tarzda elbise oluşturdukları gözlenmiştir (Bkz. Ek 7.7).

Uygulama 8:

Etkinlik için Yeşim Toduk Akiş'in " Türkiye'nin Gerçek Liderlik Haritası" kitabında yer alan 3 kadın liderin ideal olduğuna karar verildi. Kadın liderlerimiz; Doğan Burda Rizzoli Dergi Yayıncılık ve Pazarlama A.Ş Genel Müdür' ü *Neslihan Tokcan*, Tübitak Başkan Vekili *Prof. Dr. Nüket Yetiş*, DSM Vitaminleri A. Ş. Genel Müdürü *Nilgün Demir,* olarak belirlenildi.

Kadın liderlerin çocukluğunu, ilköğretim, orta öğretim hayatlarını, şu andaki çalışma hayatlarını, yönetim tarzlarını anlatan bölümler kitaptan yararlanılarak deneklere sayfalar halinde rastgele dağıtıldı, deneklerin okuyup bir sonraki derse hazır gelmeleri sağlandı. Bir sonraki derste öncelikle gönüllü denekler sırayla hangi lider hakkında bilgi edindiklerini anlattılar ve bu bilgileri sınıfla paylaştılar. Süreç bu şekilde bütün kadın liderler hakkında bilgi verilmesiyle devam etti. Kadın liderlerin hangi özelliklerinden etkilendikleri sorulduğunda *Nilgün Demir'in* çocukluğunda harçlığıyla kuş alıp onları serbest bırakmasından, üniversitede bile sınavlarda kopya vermesinden, Yalova'da deprem sonucu çocuklara yardım etmesinden, Nüket Yetiş'in annesinin ev hanımı olmasından, üç tane kardeşinin olmasından, arkadaşlarıyla içten ama belli bir mesafede duran ilişkisinin olmasından, yumuşak ama bu yumuşaklığın altında sert eldiveninin olmasından, Neslihan Tokcan'ın anne tipi liderlik tarzı olmasından, evde kek yapıp işyerine çalışanlarına götürmesinden deneklerin etkilendikleri gözlenilmiştir (Bkz. Ek 7.8).

Uygulama 9:

Her deneğe en az 4 kişilik gruplar oluşturması söylenildi. Denekler 4 farklı grup oluşturdu. Sosyal proje konuları ; *Kandıra'daki kadın liderler, Kandıra'daki yetişmiş kişiler* olarak belirlendi. Onlara grup olarak seçtikleri konulardan biri hakkında araştırma yapıp, sunmaları söylenildi ve bir hafta süre verildi. Denekler nasıl sunacaklarını, nasıl araştırma yapacaklarını sordular, onlara özgür oldukları yalnız bir hafta sonunda sunum yapmaları gerektiği söylenildi. Süreç boyunca dört kişilik bir grup, iki deneğin birlikte ayrı çalışması sonucu, ikişerli gruplara ayrıldılar. Bir hafta sonunda sunum yaptılar. Bir grup, eczacı bir

bayan, ilçede bulunan tek polis bayan ve bir okul müdiresiyle görüşme yapmışlar. Her birinin çocukluğu, okul yılları, mesleki yaşamları hakkında bilgi toplamak için röportaj yapmışlar. Eczacı bayan küçüklüğünde çok maddi zorluk çekmiş, öğretmenlerinin yardımıyla okumuş, okul birincisiymiş ve şimdi Kandıra'da en çok satan eczanelerden birinin sahibi. Zamanının çoğunluğunu sosyal faaliyetler ve hayır işleriyle geçirmekte ve daha da yükselmek istediğini röportajda belirtmiş. Müdüre bayan ise zorlu bir çocukluk geçirmediğini, göreve öğretmen olarak başladığını sonra müdür yardımcısı daha sonra da müdür olduğunu ve bunun onun için yeterli olduğunu röportajda belirtmiş. Polis bayan da zorlu bir çocukluk geçirmediğini, okul birincisi olduğunu, ziraat fakültesini bitirdiğini ancak polis olarak yaşamını kazandığını ifade etmiş. Denekler ise *eczacı bayanın kendilerini çok etkilediğini söylediler bunu da şu şekilde açıkladılar, müdüre bayanın sürekli yükseldiğini ama daha fazla yükselmek istemediğini ama eczacı bayanın iyi bir yere gelmesine rağmen hala yükselmek istediğini, kendilerinin de öyle olmak istediklerini* söylediler (Bkz. Ek 7.9).

Uygulama 10:

Deneklere evde, okulda, pazarda, sınıfta vb… akıllarına gelebilecek yerlerde, hiç arkadaşlarını, ailelerini, akrabalarını, öğretmenlerini, komşularını yönlendirip yönlendirmedikleri bundan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulur. Deneklerin verdiği cevaplarda genellikle başkalarını yönlendirmekten hoşlandıkları gözlendi (Bkz. Ek 7.10).

Uygulama 11:

Deneklerin kendilerine güvenleri yükseldikçe başkalarıyla iletişim tarzları da değişmeye, bencilleşmeye başladı. Öğretmenleriyle bile ama haklı ama haksız sınıf olarak çatışmaya girmekten çekinmediler. Deneklerden iki tanesi okuldan bir kızla çatışmaya girmiş ve tuvalette tabiri caizse saç baş kavga etmişler. Birbirleriyle iletişim tarzları bile sınıfça " kalem ver", "çekil çıkıcam", "pencereyi aç" şeklindeydi. Cümlelerinde yapar mısın, eder misin gibi ifadeler bulmak çok zordu. Bunun üzerine deneklerin özgüvenlerini kırmadan sağlıklı iletişim kurmayı hedefledim, bunun için empati nedir, başlıklı ödev verildi. Denekler

diğer öğretmenlerine sorarak bilgi edinmişler. Derse geldiklerinde " başkasının yerine kendini koyma" dediler. Sonra deneklerin kendilerini öğretmenlerinin yerine, tartıştıkları kızların yerine kendilerini koymaları istendi. Sınıfta derin bir sessizlik oldu. Sonra hemen itirazlar yükseldi. Denekler dinledi. İki deneğe, birbirlerinden kalem istemelerini söylendi " kalem versene" dediler. Kalem verir misin diye sorulması istendi, deneklerden biri diğerine sordu. Sorulan deneğe kendini nasıl hissettiğini soruldu, bir önceki soruş biçimine göre daha kendini daha iyi hissettiğini söyledi. Sınıf içinde *kibarlaşıyoruz* dendi. Birbirlerinin, başkalarının yerine kendilerini koyarak ve uygun bir dille iletişim kurarak hayatta çok daha başarılı olabilecekleri anlatıldı. O sert tutumlarını biraz olsun kırıldı. Ertesi günlerde deneklerden biri arkadaşına *ışığı açar mısın* dedi, sınıftakiler gülüşmeye, dalga geçmeye başladılar. Hemen müdahale edildi, deneği güzel Türkçesi ve iletişim tarzı için övüldü. Gene bir sessizlik oldu. Daha da ilerleyen günlerde sınıf içinde bu tür konuşmalar arttı ve artmaya devam etmektedir (Bkz. Ek 7.11).

Uygulama 12:

Derse alanında kendisini yetiştirmiş bir resim öğretmenini davet edildi. Kendisi derse katılmayı kabul etti. Hangi araçtan neler yapılabileceklerini görmeleri amacıyla uygulamadan bir gün önce deneklere resim öğretmeninin yaptığı çalışmalardan birkaçı ayrıntıya girmeden birkaç dakika içinde gösterildi. Çalışmaları ayrıntılarıyla göstermek yaratıcılıklarını etkileyebilirdi, bu istenilmeyen bir durumdur. Ertesi gün resim öğretmeni geldiğinde denekler utanmaya başladılar, öğretmenin bir bey olması onları etkilemişti. Kıkırdanmaya, çekinmeye başladılar. Onlara öğretmenin çok başarılı olduğu her yıl sergi açtığı, her tür materyali kullanarak süs eşyaları veya kullanışlı eşyalar yaptığı anlatıldı ve kendisinden yararlanmak için sadece bir saat otuz dakikalarının olduğu olabildiğince verimli kullanmaları tavsiye edildi. Denekler etkilenmişti ama hala tam olarak üzerlerinden utangaçlıklarını atamadılar. Resim öğretmeni deneklerin sıralarını tek tek dolaştı, getirdikleri materyale göre onları yönlendirdi, kurdele yapımını gösterdi, kumaş türüne göre yapıştırıcı mı kullanılır, dikilmesi

mi gerekilir öğrencilere yardımcı oldu. Utangaçlığını atabilen öğrenciler kendilerini daha çok ifade ettiler. *Ders sonrası hocayla yapılan görüşmede öğrencilerin umduğundan daha iyi çıktığını söyledi. Eğer daha çok zaman ayrılırsa bu tür etkinliklere kızların çok daha güzel işler yapabileceğini söyledi* (Bkz. Ek 7.12).

Uygulama 13:

Deneklere "Mona Lisa Smile" adlı film seyrettirildi. Filmin başrolünü Julia Roberts üstlenmiş, filmin kurgusuna göre yaşanılan toplumun yapısına zıt bir öğretmen. Toplum genç kızları "kocalarına ve çocuklarına en iyi bakacak şekilde yetiştirmeyi" uygun bulmuş ve okullarda buna göre yapılandırılmış, genç kızların amacı evlenip yuva kurmak, kariyer gelişimi sadece kocalarına ait. Kızların böyle bir isteği yok bile, olanlarsa bastırmış. Öğretmenimizin görevi de bu görünmez zincirleri kırmak. Denekler filmdeki genç kızların lise döneminde olduklarına inanamadılar. Filmin bazı yerlerinde görüntü durduruldu, şimdi ne olacak , bu durum hakkında ne düşünüyorsunuz gibi sorular soruldu. Denekler, kızların çevrelerinden, ailelerinden çok etkilendiklerini ama kızların okuyacaklarını ifade ettiler (Bkz. Ek 7.13).

Uygulama 14:

Deneklerle izcilik faaliyeti için uygun olduğu düşünülen Kefken'de Yeşil Koy'a gidildi. Faaliyet yapılan alan deniz kıyısında etrafı ağaçlarla çevrili orta büyüklükte çim alan idi. İlerisinde Pembe Kayalar adı verilen denizle iç içe olan kayalıklar bulunmaktadır. Lider izci öğretmenimizin önderliğinde çevrenin dolaşılıp, tanınmasına ve çöplerin toplanmasına karar verildi.

Her iki denek çöp toplamak için bir poşet alarak Pembe Kayalıklar'a doğru yürüyüşe çıktı. Yürüyüş esnasında karşılaşılan çöpler toplandı. Bazı denekler daha istekli ve atik davranırken , 2- 3 denek çekimser, isteksiz davrandı.Fakat çoğunluğunun istekli olması sevindirici bir durum oldu. Öğretmenlerin de denekler çöp toplarken, çöp topluyor olması onları motive eden bir unsur olduğu düşünülebilir. Bazı deneklerin verdiği tepkiler ise

“pisler”, “sanki bi da gelmicekler”, “şunu atanı bi görürsem”, “önem vermiyolar çevreye hocam” oldu (Bkz. Ek 7.14).

Uygulama 15:

Deneklere 15 dakika içinde ateşte sebze pişirme, yemek için hazır hale getirme, sofrayı kurma görevi verildi. Herhangi bir iş için herhangi bir denek görevlendirilmedi. Denekler görevlerini ilk duyduklarında “ ama hocam yapamayız”, “ hocam bize yardım edin o zaman”, “ hocam bize mangal teli verin o zaman”, “ateşimiz yok” diye itiraz ettiler. Deneklere sürenin ilerlediği hatırlatıldı ve sadece kibrit verildi. Deneklerin bir kısmı ateşin etrafını çevirmek için, taş topladılar. Bir kısmı kozalak, kurumuş yaprak, çam iğleri topladılar ve ateşi yakmaya çalıştılar. Sonra bazı denekler kopmuş dalları beden gücüyle, hiçbir araç kullanmadan, kırarak odun elde ettiler. İlk denemelerinde başarısız oldular. Etraftan kâğıt ve gazete topladılar tekrar ateş yakmayı denediler, gene başarısız oldular. Deneklerin durumlarını gören öğretmenler onlara yardım edebileceklerini, nasıl yapılması gerektiğini gösterirlerse başarılı olabileceklerini söylediler. Onların *yaparak yaşayarak* öğrenmeleri gerektiğini söyleyerek yardım teklifleri reddedildi. Ateşi tekrar yakmak için teşebbüste bulundular ve bu sefer başardılar. Ateş bir müddet yandıktan sonra, sebzeleri aldılar “ pişirme teli verebilir misiniz” diye tekrar sordular, istekleri reddedildi. Deneklerin bir kısmı sebzeleri ateşin üstüne atmayı önerirken bir kısmı ince dallara takmayı önerdi. Ateş biraz köz bırakınca her iki şekilde de sebzeleri pişirdiler.

Bu arada da üç denek sofrayı hazırlamak üzere ayrıldı. Sofrayı düzenlemeye başladılar.Denekler sebzeler pişince temizleyip, sofrayı hazırlayanlara getirdiler. Bu işlem sebzeler bitinceye kadar devam etti. Denekler 20 dakikada verilen görevleri yerine getirdiler. Denekler alkışlandı, tebrik edildi. Yemekten sonra deneklerle daire şeklinde çimlerin üzerine oturuldu ve yaptıkları görevler hakkında konuşuldu. Bunun bir takım çalışması olduğu söylendi, iş ve okul yaşamında takım çalışmasının ne gibi faydalarının olabileceği soruldu. Denekler okulda sürekli yardımlaştıklarından, takım çalışması yaptıklarından bahsettiler (Bkz.

Ek 7.15).

Uygulama 16:

Deneklere *eğer dünyayı değiştirme imkânları olsaydı ne yaparlardı,* diye sorulur ve yazmaları istenir. Etkinliğin sonunda deneklerin çoğunlukla kendi çevrelerindeki problem durumlarına yönelik çözümler buldukları ve çevresel duyarlılık gösterdikleri saptanmıştır (Bkz. Ek 7.16).

4.3 Deney Sonrası Ölçümlerin Analizleri

Uygulanan programın deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme becerilerinde, Liderlik algılarında , Ana- baba Tutum algılarında, denetim odaklarında, öz saygılarında ve yaratıcılık düzeylerinde programın uygulanmadığı kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkarıp çıkarmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.

4.3.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 11 da görüldüğü gibi araştırmaya 28 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubu 14'er ergen genç kız öğrenciden oluşturulmuştur.

Tablo 11 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ana-Baba Tutum puanlarına ilişkin Mann-Whitney "U" Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11

Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Ana-Baba Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu

Demokratik					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	14,04	196,50	91,50	0,764
Kontrol	14	14,96	209,50		
Toplam	28				
Koruyucu İstekçi Tutum					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	14,89	208,50	92,50	0,800
Kontrol	14	14,11	197,50		
Toplam	28				
Otoriter Tutum					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	13,93	195,00	90,00	0,712
Kontrol	14	15,07	211,00		
Toplam	28				

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Demokratik Boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 14,04 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Demokratik Boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 14.96'dır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Deney grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Koruyucu-İstekçi Boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 14,89 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Koruyucu-İstekçi Boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 14.11'dir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Deney grubunun Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Otoriter Boyutundan elde ettikleri

puanların sıra ortalaması 13,93 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Otoriter Boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 15,07'dir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 12 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rotter Denetim puanlarına ilişkin Mann-Whitney "U" Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Rotter Denetim Odağı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu

		Rotter Denetim Odağı			
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	9,75	136,50	31,50	0,002
Kontrol	14	19,25	269,50		
Toplam	28				

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunun Rotter Denetim Odağı ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,75 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Rotter Denetim Odağı ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19.25'dir. Denetim odağı ölçeğinde elde edilen sıra ortalamasının kontrol grubuna göre daha düşük olması deney grubu lehinedir çünkü bu ölçekte yüksek puan dışsal denetim odağına, düşük puan ise içsel denetim odağına işaret etmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Rotter Denetim Odağı becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Rotter Denetim Odağı becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 13 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kendine Saygı puanlarına ilişkin Mann-Whitney "U" Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 13
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Kendine Saygı Puanlarına İlişkin Mann-

Whitney "U"Testi Sonucu

Kendine Saygı					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	18,07	253,00	48,00	0,021
Kontrol	14	10,93	153,00		
Toplam	28				

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunun Kendine Saygı ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 18,07 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Kendine Saygı ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 10.93'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Kendine Saygı becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Kendine Saygı becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Liderlik puanlarına ilişkin Mann-Whitney "U" Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 14
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Liderlik Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu

Karar verme Becerileri					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	18,14	254,00	47,00	0,017
Kontrol	14	10,86	152,00		
Toplam	28				
Diğerleri ile Anlaşabilme Becerileri					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	19,07	267,00	34,00	0,03
Kontrol	14	9,93	139,00		
Toplam	28				
Öğrenme Becerileri					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	19,61	274,50	26,50	0,01
Kontrol	14	9,39	131,50		
Toplam	28				

Yönetim Becerileri					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	20,25	283,00	17,50	0,00
Kontrol	14	8,75	122,00		
Toplam	28				
Kendini Anlama Becerileri					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	17,86	250,00	51,00	0,029
Kontrol	14	11,14	156,00		
Toplam	28				
Grupla Çalışma Becerileri					
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	19,86	278,00	23,00	0,01
Kontrol	14	9,14	128,00		
Toplam	28				

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubunun Liderlik ölçeğinin Karar Verme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 18,14 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Karar Verme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 10,86'dır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Karar Verme boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Karar Verme boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney grubunun Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19,07 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,93'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu

söylenebilir.

Deney grubunun Liderlik ölçeğinin Öğrenme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19,61 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Öğrenme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,39'dur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Öğrenme boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Öğrenme boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney grubunun Liderlik ölçeğinin Yönetim Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 20,25 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Yönetim Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 8,75'dir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Yönetim boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Yönetim boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney grubunun Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 17,86 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 11,14'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney grubunun Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma Becerileri boyutundan elde

ettikleri puanların sıra ortalaması 19,86 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,14'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Heppner Problem Çözme puanlarına ilişkin Mann-Whitney "U" Testi sonuçlarını göstermektedir

Tablo 15
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Heppner Problem Çözme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney "U"Testi Sonucu

Heppner Problem Çözme					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	11,11	155,50	50,50	0,029
Kontrol	14	17,11	250,00		
Toplam	28				

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubunun Heppner Problem Çözme Ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 11,11 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Heppner Problem Çözme ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 17,11'dir. Heppner Problem Çözme Envanterinde düşük puan alanların problem çözme becerilerini olumlu olarak değerlendiren, yüksek puan alanlara göre daha fazla motivasyona sahip başarı beklentisi fazla kişiler olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Heppner Problem Çözme becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Heppner Problem Çözme becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 16 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcılık Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarını göstermektedir

Tablo 16
Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Öğrencilerin Yaratıcılık Mann-Whitney "U"Testi Sonucu

Yaratıcılık					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	14	13,43	188,00	83,00	0,49
Kontrol	14	15,57	218,00		
Toplam	28				

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun Yaratıcılık Ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 13,43 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 15,57'dir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Yaratıcılık becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Yaratıcılık becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenemez.

4.3.2 Wilcoxon Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının grup içi puan ortalamaları Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 27
Deney – Kontrol Grubu Öntest Son Test Wılcoxon Testi Sonuçları

PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ (DEMOKRATİK)	DENEY	ÖN TEST	14	42	80	60,57±10,58	0,115	P>0,05
		SON TEST	14	44	68	55,07±8,41		
	KONTROL	ÖN TEST	14	44	68	55,07±8,41	0,064	P>0,05
		SON TEST	14	46	67	55,85±7,60		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ (KORUYUCU İSTEKÇİ)	DENEY	ÖN TEST	14	30	58	42,21±7,53	0,154	P>0,05
		SON TEST	14	23	63	39,28±10,16		
	KONTROL	ÖN TEST	14	23	63	39,28±10,16	0,441	P>0,05
		SON TEST	14	25	62	38,92±9,8		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ (OTORİTER)	DENEY	ÖN TEST	14	11	39	20,00±8,49	0,529	P>0,05
		SON TEST	14	14	33	21,71±5,96		
	KONTROL	ÖN TEST	14	14	33	21,71±5,96	0,236	P>0,05
		SON TEST	14	15	35	22,50±5,97		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
KENDİNE SAYGI	DENEY	ÖN TEST	14	55	77	69,57±5,55	0,008	P<0,05
		SON TEST	14	66	84	76,00±5,18		
	KONTROL	ÖN TEST	14	49	97	71,21±11,40	0,814	P>0,05
		SON TEST	14	60	81	70,71±5,82		

Tablo 18

Deney – Kontrol Grubu Öntest Son Test Wılcoxon Testi Sonuçları

PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
LİDERLİK (KARAR VERME BECERİLERİ)	DENEY	ÖN TEST	14	11	20	16,42±2,40	0,041	P<0,05
		SON TEST	14	15	20	17,14±1,51		
	KONTROL	ÖN TEST	14	12	17	15,21±1,31	0,586	P>0,05
		SON TEST	14	12	18	15,50±1,68		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
LİDERLİK (ÖĞRENME BECERİLERİ)	DENEY	ÖN TEST	14	7	15	11,28±2,09	0,001	P<0,05
		SON TEST	14	12	18	14,64±1,90		
	KONTROL	ÖN TEST	14	8	14	11,57±1,91	0,564	P>0,05
		SON TEST	14	8	14	11,71±1,85		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
LİDERLİK (KENDİNİ ANLAMA BECERİLERİ)	DENEY	ÖN TEST	14	14	25	19,42±2,50	0,004	P<0,05
		SON TEST	14	16	25	21,35±2,23		
	KONTROL	ÖN TEST	14	14	24	19,07±2,46	0,199	P>0,05
		SON TEST	14	8	23	18,78±3,84		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
LİDERLİK (GRUPLA ÇALIŞMA BECERİLERİ)	DENEY	ÖN TEST	14	6	10	8,28±1,06	0,001	P<0,05
		SON TEST	14	9	15	11,71±1,63		
	KONTROL	ÖN TEST	14	5	11	8,50±1,74	0,856	P>0,05
		SON TEST	14	6	12	8,71±1,81		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
LİDERLİK (YÖNETİM BECERİLERİ)	DENEY	ÖN TEST	14	6	11	8,71±1,26	0,007	P<0,05
		SON TEST	14	9	13	11,07±1,32		
	KONTROL	ÖN TEST	14	6	11	9,28±1,54	0,62	P>0,05
		SON TEST	14	7	11	8,57±1,22		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
LİDERLİK	DENEY	ÖN TEST	14	19	27	23,21±2,39	0,004	P<0,05
		SON TEST	14	22	28	25,07±1,94		

(KENDİNİ ANLAMA BECERİLERİ)	KONTROL	ÖN TEST	14	15	26	21,92±2,78	0,751	P>0,05
		SON TEST	14	14	27	21,50±3,43		

Tablo 19
Deney – Kontrol Grubu Öntest Son Test Wılcoxon Testi Sonuçları

PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	DENEY	ÖN TEST	14	86	140	119,28±15,22	0,015	P<0,05
		SON TEST	14	89	137	118,07±11,78		
	KONTROL	ÖN TEST	14	85	134	112,07±14,46	0,187	P>0,05
		SON TEST	14	79	127	107±14,46		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
YARATICILIK	DENEY	ÖN TEST	14	-12	16	-1,±6,84	0,980	P>0,05
		SON TEST	14	-10	18	-2±7,24		
	KONTROL	ÖN TEST	14	-19	12	0,07±8,03	0,925	P>0,05
		SON TEST	14	-13	15	-,28±6,52		
PARAMETRELER		GRUP	N	Min	Maks	ORT±SS	F. H	A.D
ROTTER DENETİM ODAĞI	DENEY	ÖN TEST	14	8	13	12,57,±2,84	0,048	P<0,05
		SON TEST	14	6	16	11,57±1,91		
	KONTROL	ÖN TEST	14	9	18	13,14±2,79	0,073	P>0,05
		SON TEST	14	8	17	12,57±2,84		

Deney grubunun ön ve son test puanları karşılaştırıldığında yaratıcılık ve ana-baba tutum ölçekleri haricinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunun ön ve son test puanlarına bakarak deneyin başlangıcından bitimine kadar geçen sürede deney grubu lehine gelişme oluğu söylenebilir. Ön test son test kontrollü yarı deneme modelinin tanımına baktığımızda bu gelişmenin uygulanan DEKALP sonucunda olduğunu kabul edebiliriz. Bu durum MWU testinin sonuçlarını da destekler düzeydedir.

DEKALP'ın uygulanmadığı Kontrol grubunda, ön ve son test puanları

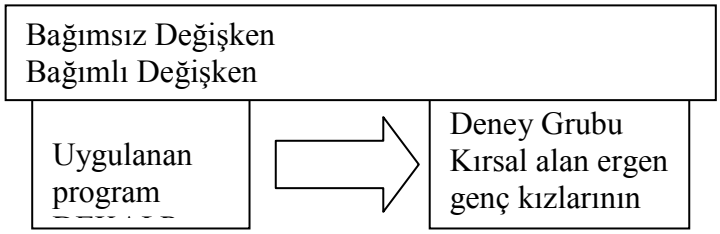
karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4.4 Deneysel Çalışmada İç- Dış Geçerlilik

İç geçerlilik, varılan bir nedensel ilişkide, sonucun deney değişkenleriyle gerçekten açıklanabilirliğidir. Araştırmada uygulanan kontroller aslında iç geçerliliğin arttırılmasına yöneliktir. Dış geçerlilik örnek bir grup üzerinde deney koşulları içinde varılan bir sonuçta, evrene gerçek yaşama genellenebilirliğidir. (Karasar, 2007, s.105,106)

DEKALP, ön test son test kontrollü yarı deneme modeline göre yapılandırılmış bir çalışmadır. Dolayısıyla elde edilen bulgular program uygulanmayan kontrol grubuyla kıyaslanmak suretiyle saptanmıştır. Bu yüzden tezin iç geçerliliği olduğu söylenebilir.

DEKALP, kırsal alan liderlik programıdır, Gürkaynak (2003) ve Altun'un (2004) yaptığı çalışmalarda kırsal alandaki genç kızların saptanan durumlarıyla yürütülen çalışmadaki bulgular paralellik göstermektedir. Bu bağlamda uygulanan DEKALP'in farklı kırsal alanlarda uygulanabileceğini söylemek mümkündür ve tezin dış geçerliliği olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Yürütülen çalışma ön test son test kontrollü yarı deneme modelidir. Bu tarz deneme modellerinde örneklem seçimi önemlidir. İyi yürütülmüş bir deneysel çalışmada deney ve kontrol grubunun mümkün olduğunca eşit olması gerekir. Bundan dolayı örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaç, grupları eşitlemektir. Grupların eşitliği ön testler uygulandıktan sonra t testiyle sınanmış ve deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Veriler, deney grubunda 14 , kontrol grubunda 14 olmak üzere, 16-17 yaş toplam 28 ergen genç kızdan toplanmıştır. DEKALP, Türkiye ve yabancı alan yazın incelenerek uzman gözetiminde hazırlanmış ergen genç kız lider yetiştirme programıdır. Program 20 haftadan oluşmaktadır. 20 haftanın öntest için 2 hafta sontest için 2hafta olmak üzere toplam 4 haftası ölçekleri uygulamak için ayrılmıştır. Etkinlikler her haftaya bir etkinlik şeklinde gruplandırılarak toplam 16 hafta olarak yapılandırılmıştır. DEKALP'İN başlangıç tarihi 22.10.2007 bitiş tarihi 26.05.2008'dir. Başlangıç ve bitiş tarihleri arasına yarıyıl tatili tekamül etmiş, zaman zaman öğrencilerin yaşadıkları problemler, devamsızlıkları göz önünde bulundurularak etkinlikler daha sonra yapmak üzere ertelenmiştir. Bununla beraber deney boyunca elde edilen deneyimler programın yapılanmasında rol oynamıştır. DEKALP uzmanlar gözetiminde Kandıra ATL; METEM 'de 14 ergen genç kıza uygulanmıştır. Kırsal alan ergen genç kız lider yetiştirme programı olan DEKALP'in uygulanması sonucunda araştırılan denenceler ve elde edilen veriler şunlardır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu özsaygı ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Program sonunda uygulanan Mann-Whitney "U" testine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (0,021< 0,05). Denence kabul edilmiştir.
2. Deney grubu ile kontrol grubu denetim odağı ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Program sonunda uygulanan

MWU testine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (0, 002<0,05). Denence kabul edilmiştir.

3. Deney grubu ile kontrol grubu yaratıcılık ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Program sonucu uygulanan MWU testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilememiştir (0,49 > 0,05). Denence reddedilmiştir.
4. Deney grubu ile kontrol grubu problem çözme ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Program sonucu uygulanan MWU testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (0, 029< 0,05) . Denence kabul edilmiştir.
5. Deney grubu ile kontrol grubu aile algıları ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Program sonucu uygulanan MWU testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilememiştir (0,92> 0,05). Denence reddedilmiştir.
6. Deney grubu ile kontrol grubu liderlik algıları ön test puanları ile son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Program sonucu uygulanan MWU testine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Denence kabul edilmiştir.
    a. Karar verme becerileri 0,017< 0,05
    b. Diğerleri ile anlaşabilme becerileri 0,03< 0,05
    c. Öğrenme becerileri 0,01< 0,05
    d. Yönetim becerileri 0,00< 0,05
    e. Kendini anlama becerileri 0,029< 0,05
    f. Grupla çalışma becerileri 0,01< 0,05

Araştırma sonucunda, ne kadar yaratıcısınız ve ana-baba tutumu ölçekleri haricinde

uygulanan bütün ölçeklerde deney grubu lehine anlamlı farklılık kaydedilmiştir. Dolayısıyla öz-saygı, denetim odağının içselleşmesi, problem çözme becerileri, liderlik algıları hipotezlerinin doğrulanmasına rağmen bireysel yaratıcılık ve ana-baba tutum algısı hipotezlerinin geçersiz olduğu saptanmıştır.

Yaratıcılık üst düzey beceridir, bu düzeye erişmek için daha erkendir. Balcıoğlu, ne kadar yaratıcısınız ölçeği (1998) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerine ne kadar yaratıcı ve sorun çözmedeki yeterlilikleri ve değerleri arasında yaş, doğum yeri, ÖSS puanı ve OÖBP değişkenlerine göre istatistiksel anlamlı ilişki bulunamamıştır (aktaran Ulusoy, 2006) . Ulusoy, (2006) Düzenli antrenman döneminde esin kaynağının bireysel farkındalığa etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezinde de ne kadar yaratıcısınız ölçeği uygulanmış anlamlı farklılık bulunamamıştır. Son olarak Murat Türe tarafından eş zamanlı yürütülen HOLEP liderlik programında da ne kadar yaratıcısınız ölçeği kullanılmış fakat anlamlı fark bulunamamıştır.

Yürütülen liderlik programı kırsal alan liderlik programıdır. Kırsal alanın özelliklerinden bir tanesi erken yaşta evlenme ve evden kaçmadır. Gerek deney grubu, gerek kontrol grubu gerekse okuldaki diğer öğrencilerden edinilen bilgiye göre bu durumun asıl sebebi öğrenci bakış açısına göre aile baskısıdır. Ön testlerle öğrencilerin ana-baba tutumu algıları analiz edilmiş, fakat olumsuz herhangi bir duruma yol açmamak sebebiyle öğrencilerin bilinçlerini açmaya yönelik etkinlik yapılmamış bunun yerine iş sahibi olma, kariyer edinmeye yönelik telkinler yapılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

T testiyle yapılan öntest sonucu deney grubunun, *Ana-Baba Tutum* puanlarının aritmetik ortalamasının (x=117,21), kontrol grubunun Ana-Baba Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=122,78) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Ana-Baba Tutumları puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-1,296, 0,21>0.05).

T testiyle yapılan öntest sonucu deney grubunun *Rotter Denetim Odağı* Puanlarının aritmetik ortalamasının (x=12,57), kontrol grubunun Ana-Baba Tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=11,57) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Rotter Denetim Odağı puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=0,86, 0,43>0.05).

.T testiyle yapılan öntest sonucu *Kendine Saygı* Puanlarının aritmetik ortalamasının (x=69,57), kontrol grubunun Kendine Saygı puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=72,21) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Kendine Saygı puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-,643 0,53>0.05).

T testiyle yapılan ön test sonucu ,deney grubunun *Heppner Problem Çözme* Envanteri puanlarının aritmetik ortalamasının (x=119,28), kontrol grubunun Kişilik puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=119,00) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Heppner Problem Çözme Envanteri puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-,520 0,675>0.05).

Uygulanan T testinin sonucunda deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği Testinin Karar Verme Becerileri* boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=16,42), kontrol

grubunun Liderlik Testinin Karar Verme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=15,21) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Karar Verme Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=1,70 p>0.05).

Uygulanan T testinin sonucunda deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği Testinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri* boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=25,00), kontrol grubunun Liderlik Testinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=23,42) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=2,12 0,11>0.05).

Uygulanan T testinin sonucunda deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği Testinin Öğrenme Becerileri* boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=11,28), kontrol grubunun Liderlik Testinin Öğrenme Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=11,57) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Öğrenme Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-1,74 0,053>0.05).

Uygulanan T testinin sonucunda deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği Testinin Yönetim Becerileri* boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=8,71), kontrol grubunun Liderlik Testinin Yönetim Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=9,28) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Yönetim Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-0,90 0,38>0.05).

Uygulanan T testinin sonucunda deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği Testinin Kendini Anlama Becerileri* boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=19,42), kontrol grubunun Liderlik Testinin Kendini Anlama Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=19,07) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol

grupları arasında Liderlik Testinin Kendini Anlama Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=2,11 0,055>0.05).

Uygulanan t testinin sonucunda deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği Testinin Grupla Çalışma Becerileri* boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının (x=8,28), kontrol grubunun Liderlik Testinin Grupla Çalışma Becerileri Boyutunun puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=8,30) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Liderlik Testinin Grupla Çalışma Becerileri Boyutunun puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=2,126 0, 053>0.05).

T testiyle yapılan öntest sonucunda deney grubunun *Yaratıcılık* puanlarının aritmetik ortalamasının (x=-0,4286), kontrol grubunun Yaratıcılık puanlarının aritmetik ortalamasının ise (x=0,0715) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında Yaratıcılık puanlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=-0,313 0,162>0.05).

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

MWU testi sonucu, deney grubunun *Ana-Baba Tutum* ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 14,64 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Ana-Baba Tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 14.36'dır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (0,92 > 0, 05).

MWU testi sonucu, deney grubunun *Rotter Denetim Odağı* ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,75 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Rotter Denetim Odağı ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19.25'dir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Rotter Denetim Odağı becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Rotter Denetim

Odağı becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0, 002< 0, 05).

MWU testi sonucu, deney grubunun *Kendine Saygı* ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 18,07 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Kendine Saygı ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 10.93'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Kendine Saygı becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Kendine Saygı becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0,021< 0, 05).

MWU testi sonucu, deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği* ölçeğinin *Karar Verme Becerileri* boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 18,14 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Karar Verme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 10,86'dır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Karar Verme boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Karar Verme boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0,017< 0,05).

MWU testi sonucu, deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri* boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19,07 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,93'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Diğerleriyle Anlaşabilme boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0, 03<0,05) .

MWU testi sonucu, deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği ölçeğinin Öğrenme*

Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19,61 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Öğrenme Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,39'dır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Öğrenme boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Öğrenme boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0, 01<0,05).

MWU testi sonucu, deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği ölçeğinin Yönetim Becerileri* boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 20,25 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Yönetim Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 8,75'dir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Yönetim boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Yönetim boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0,00< 0,05).

MWU testi sonucu deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği ölçeğinin Kendini Anlama Becerileri* boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 17,86 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 11,14'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Kendini Anlama boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0,029< 0, 05).

MWU testi sonucu, deney grubunun *Ergen Gençlik Liderliği ölçeğinin Grupla Çalışma Becerileri* boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 19,86 iken, kontrol

grubundaki öğrencilerin Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma Becerileri boyutundan elde ettikleri puanların sıra ortalaması 9,14'dür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma boyutu becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Liderlik ölçeğinin Grupla Çalışma boyutu becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0, 01< 0,05).

MWU testi sonucu, deney grubunun Heppner Problem Çözme Ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 11,11 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Heppner Problem Çözme ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 17,89'dur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Heppner Problem Çözme becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Heppner Problem Çözme becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir (0,029<0,05).

MWU testi sonucu, deney grubunun Yaratıcılık Ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 15,93 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcılık ölçeğinden elde ettikleri puanların sıra ortalaması 13,07'dir.. Elde edilen bulgulara dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya dayanarak; "DEKALP" liderlik programını tamamlayan grubun Yaratıcılık becerilerinin, programa dâhil olmayan grubun Yaratıcılık becerilerine oranla daha yüksek olduğu söylenemez (0,357>0,05).

Deney grubunun ön ve son test puanları karşılaştırıldığında yaratıcılık ve ana-baba tutum testi haricinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubunun ön ve son test puanlarına bakarak deneyin başlangıcından bitimine kadar geçen sürede deney grubu lehine gelişme oluğu söylenebilir.

Ön test son test kontrollü yarı deneme modelinin tanımına baktığımızda bu gelişmenin uygulanan DEKALP sonucunda olduğunu kabul edebiliriz. Bu durum MWU testinin sonuçlarını da destekler düzeydedir.

DEKALP'ın uygulanmadığı Kontrol grubunda, ön ve son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

6.2 Öneriler

Uygulanan liderlik programı DEKALP'den elde edilen bulgulara dayanarak bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Liderlik programına katılan öğrencilerle, bu öğrencilerin okulda ders dışı etkinliklere katılımı araştırılabilir.
- DEKALP okul öncesinden başlayarak örgün ve yaygın eğitimin her aşamasında uygulayabilir.
- Lider yetiştirme programı yurt dışında olduğu gibi orta öğretimde yapılandırılabilir.
- Liderlik programına dahil olan öğrencilerin program bittikten sonraki eğilimleri araştırılabilir.
- Gözlemler sonucu liderlik vasıfları sergileyen öğrenciler seçilerek liderlik eğitimi verilebilir.
- DEKALP kırsal alan liderlik programıdır, il merkezlerinde bulunan ortaöğretim okullarından birinde 16-17 yaş arası ergen genç kızlara yönelik liderlik eğitimi verilip sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Diğer araştırmacılar öğretmenlerin lider öğrenci algılarına yönelik çalışma yapabilirler.

Uygulamaya ilişkin öneriler:

- DEKALP, ileri düzeyde yönetim becerileri kazandırarak yerel yönetime ve çevre kalkınmasına yönelik ergen genç kız lider yetiştirmede ilk basamak olabilir.

- Ergenlik ve liderlik hakkında ana –baba eğitimi verilebilir.
- Lider yetiştirme programında kendine güveni az, uyum problemi yaşayan öğrencilere öncelik verilebilir.
- Okullarda Kızılay, Yeşilay gibi sosyal kulüplerin yanı sıra Liderlik Kulüpleri de kurulabilir.
- MEB bünyesinde bulunan, okullarda uygulanmakta olan izcilik faaliyetleri liderlik eğitiminin kamp ayağı olarak düzenlenebilir.
- Anne babalar, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri uzman gözetimde ergen genç kız lider yetiştirme alanında eğitilebilir.

KAYNAKÇA

Adolescent Employment Readiness Center. *Children's Hospital. (n.d.). D.C. Youth Leadership Forum.* Washington, DC. Author

Agran, M. (Ed.). (1997). *Student-directed learning:Teaching self-determination skills.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Akiş,Toduk Yeşim. (2004). *Türkiye'nin Gerçek Liderlik Haritası.* Alfa yayınları. Yönetim 25. Birinci Basım.

Akşit, Ekin Elif. (2005). *Kızların Sessizliği, Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi.* İletişim Yayınları, 1. Baskı.

Alcan, Ahmet . (1992). *Yükselmenin ilk Şartı, Erkek Olmak. Cumhuriyet*, Nisan sayısı, s. 12.

Altan Ö. Z. (1980). *Kadın işçiler ve Türkiye'de kadın işçilerin 1475 kanunu ile korunması.* Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No:224/147, s. 73.

Altınay, İpek. (1997). *İletişim - Algılama – Önsezi. Executive Excellence.* Yıl 1, Ağustos Sayı 5, s. 17.

Altun, Işıl.(2004). *Kandıra Türkmenlerinde Doğum, Evlenme ve Ölüm.* (1. Basım) Kocaeli:Yayıncı Yayınları, s.236-237.

American Association of University Women. (1990). *Shortchanging girls, shortchanging America: A call to action*. Washington, DC: AAUW. Initiative for Educational Equity American Association of University Women. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 340 658).

American Association of University Women. (1992). *The AAUW Report: How schools shortchange girls*. Washington, DC.: American Association of University Women Educational Foundation; reprint ed., (1995). New York: Marlowe and Company.

American Association of University Women. (1998). *Gender gaps: Where schools still fail our children*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.

American Association of University Women. (2000). *Executive summary: Tech-savvy: Educating girls in the new computer age* (Electronic version). Retrieved April 5, 2004, from http://www.aauw.org/research/techexecsumm.cfm

Anna, F. (2004). Do woman lack of ambition. *Harvard Business Review*, 50-60

Arat, N. (1986). *Kadın sorunu.* İstanbul: 2. Baskı, Say Yayınları.s.156

Arat, Y. (1995). *1980'ler Türkiye'sinde kadin hareketi: liberal Kemalizm'in radikal uzantisi, Türkiye'de kadin olgusu*. (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınlan, s. 50.

Arıkan, Semra. (1997). *Kadın yöneticilerin liderlik davranışları.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Arıcak, Osman Tolga. *Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ve benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara

Ary, D. Jacobs. ve Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education.* Ft. Worth, TX. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Avard, Denise. (2000). S*ex, roles and stereotypes* (Electronic version). *Families & Health* (1–8).

Aykor, G. (1993). *Dünyada kadının artan rolü, kadınlar-liderlik-yöneticilik sempozyumu*. İstanbul, s.12.

Ayşegül, Y. BAŞBUĞU. (1996). *Özel alandan kamusal alana: siyasal temsil Ve kadinlar.* İstanbul: İnsan, Toplum Bilim, Der. Kuvvet Lordoğlu, Kavram Yayınlan, İstanbul, s. 94.

Bell, L ve S. NKOMO. (1994). *Gender issues in organizations*. Gender and Women's Studies Program M.E.T.U.

Betz, N. E. ve Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 35 – 52.

Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory (Electronic version). *Career Development Quarterly*, 41 (1), 22 – 26.

Betz, N. E. & Klein, K. L. (1996). Relationships among measures of career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem [Abstract]. *Journal of Career Assessment*, 4 (3), 285 – 298.

Blanchard, K. (1997). Gücün yerinde kullanımı. *Executive Excellence*, (4),10.

Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology,* 90 (1), 102 – 110.

Frankel, B. (1991). *Sanayi sonrası ütopyalar* (Çev). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. s.78.

Bostling, J. J. (2001). *Schools of quality.* (3rd ed). Corwin Press.

Bostling, J. J. (2006). *Every child is a leader.* Leadership. January, February. P 22-23

Boyd, B. L. (2001). Bringing leadership experiences to inner-city youth. *Journal of extension,* 39 Retrieved January 21, 2004, from www.joe.org/ joe/2001august/a6.html.

Briner B. ve Pritchard R. (1998). *Executive excellence*, London, s. 36.

Chliwniak, L. (1997). *Higher education leadership: analyzing the gender gap* (Report No.

BBB32577). Washington, DC: George Washington Univ. Graduate School of Education and Human Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410846).

Cottringer, W. (1997). İletişimin yeniden keşfi. *Executive Excellence*. (1)5, Ağustos, s. 14.

Covey, S. R. (1997). Önce Siz Etkilenin. *Executive Excellence,* 1 (5), Ağustos ,s. 3.

Çakır, Aynur. (2007). *Kadın Lider Yetiştirme Programının Etkililiği.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Kocaeli Üniversitesi.

Çakıroğlu, E. (1998). Yönetim diplomasisinde iletişimin yeri. *Executive Excellence,* 2 (5), 17.

Çitçi, O. (1982). *Kadın sorunu ve Türkiye'de kamu görevlisi kadınlar*. Ankara: TODAİE Yayınlan, (20), 13.

Çuhadaroğlu, F. (1985.) Gençlerde Benlik Saygısı İle İlgili Bir Araştırma, XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi. Adana: Ç.Ü. Tıp Fakültesi, 107-109,

Davis, K. (1973). *The sociology of parent-youth conflict.* In H. Silverstein (ed.).*The sociology of youth: evolution and revolution*. New York: Macmillan Publishing.

Depree, M. 81997). Pozitif bir ortam yaratmak. *Executive Excellence*, 1 (3), 9.

Dodson, F. (1998). *Doğumdan yirmi bir yaşa kadar sevgiyle disiplin* (İ. Van Den Born, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık, s. 5. 41

Dormody, T. J., Seevers, B.S., & Clason, D.L. (1995). Developing a scale to research and evaluate youth leadership life skills development. *Journal of Agricultural Education*, 36.

Dormody, T.J., Seevers, B.S., & Clason, D.L. (1995). Developing a scale to research and evaluate youth leadership life skills development. *Journal of Agricultural Education*, 36.

Douglas, K. A. (2001). Learning from student voices: An experience-based methodology to enhance post-secondary career development in women (Electronic version). *Guidance & Counseling*, 16 (3). Retrieved March 9, 2004, from Academic Search Premier Database.

Duncan, R. D. (2000). *Youth leadership life skills development of Participants in the West Virginia 4-h camping program.* West Virginia. Unpublished thesis, University of West Virginia.

Eagly, A ve B, Johnson. (1992). Gender and leadership style: a meta-analysis. psychological bulletin. *Economist,* 108, 233-256.

Ekin, N. (1984). *Endüstri İlişkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, No:3119, s. 8.

Ekici, G. (2006). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.

ERIC clearinghouse on disabilities and gifted education. (1990). *Developing leadership in gifted youth*. January 21, 2004, from http://ericec.org/digests/e485.html.

Gander, Mary, Gardiner, J. ve Harry, W. (1995). *Çocuk ve ergenlik gelişimi*, (2. Baskı). (B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi

Grimshaw, J , Campell, M. Eccles, M. ve Steen, N.(2000) .*Experimental and quasi experimental designs for evaluating guideline implementation strategies.* Oxford University Press. Alınma tarihi 04.03.2008 http:// fampra.oxfordjournals. org

Gökçe, B. (1996). *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar.* (1. Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.S.182.

Gürkaynak, İpek Dr. Otaran nur , Atakul Satı, , Güven Feride, Sayın Ayşe. (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi.* Alınma tarihi 01. 02.2008. http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf

Hackett, G. & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Hackett, G. & Betz, N. (1998). *Manual for the occupational self-efficacy scale*. Retrieved April 2, 2003, from http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/occse1.htm

Hamburg, B.A. (1989). *Life Skills Training: Preventive Interventions for Early Adolescents.* Report for the Life Skills Training Working Group. New York, NY. Carnegie Council on Adolescent Development.

Hebeisen, A. A. N. (1976) A multidimensional construct of self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 68, 559-565.

Hendricks, P.A. (1996). *Developing Youth Curriculum Using The Targeting Life Skills Model.* Ames, Iowa. Lowa State University Extension. [Ongoing Publication].

Jackson, T. (1997). *Why should kids join? University of Illinois at Urbania-Champaign*, fromhttp://www.ag.uiuc.edu/~fourh/clover/DOES4BG.HTM

Johnson, D.W.ve Johnson, F.P. (1982). *Joining together:Group theory and group skills* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Bardwick, J. M. (1997). Duygusal liderler. *Executive Excellence*, 1 (1), Nisan, 9.

Kadınların özgürlük hareketi, *Ana Britannica*. (12, 373)

Kazgan, G. (1993). *Yönetici kadınlar*. İstanbul Kadınlar -Liderlik -Yöneticilik Sempozyumu, s. 26.

Kaptagel, İ. G. (1992). *Toplumsal değişim içinde Türk kadınının psikososyal kimliği. Türkiye'de kadın olgusu*. (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Karsten, M. F. (1994). *Management and gender issues and attitudes.* London: Quorum.Books.

Kılıç, M. (1998). Kadınlar gerçeklerle tanıştı. *Kariyer Dünyası*, 24.

Kraus, L. J. & Hughey, K. F. (1999) The impact of an intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. *Professional School Counseling*, 2 (5), 384 – 390.

Koç, M. (2003).Gelişim ve din psikolojisi açısından ergenlik dönemi. *EKEV*

Akademi Dergisi, 7 (15), Bahar.

Köroğlu, G. *Demeter (Ceres) Ve Persephone (ProsperinaKore) http://www.tebe.org/tr/dosyalar/mitoloji/demeter.htm* . Alınma tarihi 10 Mayıs 2008.

Kuzeyli, S. (1998). Her eleştiri bir armağan mıdır acaba? *Executive Excellence*, *2* (21), Aralık, s11.

Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F.(2005). *PDR'de kullanılan ölçekler* (1.Basım).Ankara: Nobel Yayınları.

Lankard, B. (1995). *Family role in career development*. (Report No. 164) Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389878).

Lapan, R. T. ,& Jingeleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (1), 81 –90.

Larson, J. H. (1995). The use of family systems theory to explain and treat career decision making problems in late adolescence: A review. *American Journal of Family Therapy*, 23, 328 – 337.

Larson, J. & Butler, M. (1994). The effects of gender on career decision problems in young adults. *Journal of Counseling & Development*, 73 (1), 79-85.

Leong, F. & Barak, A. (2001). *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (3), 293 – 298.

Lent, R. W., Brown, S. D. ,& Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (3), 307 – 315.

Merter, F. (1990). *1950-1988 Yılları arasında köy ailesinde meydana gelen değişmeler*

(Malatya örneği). (2. Baskı). Ankara:,Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayını.

Meryem, K. (1997). 21. yüzyıl: yeni beklentiler, yeni liderlik anlayışları ve kadınlar". *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, s. 173.

Miller, R.A. (1975). *Life skills for 4-h leadership roles*. Unpublished master's thesis, Oklahoma State University, Stillwater.

Miller, R.A. (1976). *Leader/agent's guide: leadership life skills.* Oklahoma State University, Stillwater.

Miller, R.A. (1976). *Leader/agent's guide: leadership life skills.* Oklahoma State University, Stillwater.

MİNİBAŞ, T. (1997). Liderlikte cinsiyet faktörünün yarattığı sorunlar*, 21 .Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, İstanbul, s. 348.

Moon, M. S. (Ed.). (1994). *Making school and community recreation fun for everyone*. Baltimore, MD:Paul H. Brookes Publishing Co.

Morris, J. C. (1996). *Self-perceived youth leadership life skills development among Iowa 4-h members*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.

National 4-H Council. *Objective of 4-H. Online* from http://www.fourhcouncil.edu

O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C. & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis (Electronic version). *Journal of Counseling Psychology*, 47 (3), 301 – 315.

Origlia D ve Ouillon H, L'adolescent. Yedinci baskı, çeviren: B Onur. Les Editions ESF, Paris sf. 45-78. Ergenlikte Kiflilik. Ergenlik Psikolojisi içinde. B Onur (ed.).Hacettepe-Tafl Kitapçılık, Ankara. 1972

Ostling, R.N. & Urquhart, S. (1992). Is school unfair to girls? *Time*, 139 (8), 62.

Owens, S. L., Smothers, B. C. & Love, F. E. (2003). Are girls victims of gender bias in our nation's schools? (Electronic version) *Journal of Instructional Psychology*. Retrieved March 22, 2004 from, http://www.findarticles.com/cf_dls/m0FCG/2_30/105478982/p4/article.jhtml?term

Öner, U. (1987). *Benlik gelişimine ilişkin kuramlar, ergenlik psikolojisi*, (Derleyen) B. Onur. Ankara: Hacettepe – Taş Kitapçılık. Ldt. Şti.

Özbay, F. (1979). Kırsal yörelerde kadının statüsü işgücüne katılımı ve eğitim durumu*. AİTİA Yönetim bilimleri fakültesi Dergisi*. 1-2, Ankara

Palmer, M ve - Hyman, B., s. 168

Palmer, M ve - Hyman, B., s. 113

Palmer, M. ve Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar*. (Ü, Vedat, Çev.). İstanbul: Rota

Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. ŞtL.

Peters, T. J. ve Waterman , R. H. (1987). *Yönetme ve yükselme sSanatı, çev.* İstanbul: Altın Kitaplar, s. 124.

Gürkaynak, İ., Dr. Otaran, N., Atakul S., ve Güven, F. (2003). *Eğitimin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi.* s.13

Rainey, L. M. & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspirations of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (2), 160 – 172.

Rotberg, H. L, Brown, D., Ware, W. (1987). Self-efficacy expectations and perceived range of career options in community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (2), 164 – 170.

Rutgers Cooperative Extension. (2003). *Teens take the lead in the New Jersey 4-H Teen Leadership project*. Retrieved January 21, 2004, from www.rce.rutgers.edu/pubs/pdfs/4h/fs617.pdf.

Sands, D. K. & Wehmeyer, M. L. (Eds.). (1996). *Selfdetermination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sauter, S. (1993). Selected 1993 highlights. *You've Seen the Helping Hand of Extension [Annual Report]*.

Sencer, M. (1989). Toplumbilimlerinde yöntem. İstanbul: Beta Basım.

Sezgi. *Ana Britannica*, (19), s. 292.

Sipe, C. L., Ma, P., & Gambone, M. A. (1998). *Support for youth: A profile of three communities*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Sharf, R.S. (2002). *Applying career development theory to counseling,* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Schuster, S. (1991). Gender Gap. *U.S. News & World Report*, 110 (2), 14

Schultheiss, D. E., Palma, T. V., Predrogovich K. S. & Glasscock, J. J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 302 – 310.

Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment,* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sharf, R.S. (2002). *Applying career development theory to counseling,* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sicimoğlu, H. (1993) *Geleceğin kadını*. İstanbul. Kadınlar - Liderlik – Yöneticilik sempozyumu, s. 116.

Sirman, Nükhet. (1993). *Köy kadınının aile ve evlilikte güçlenme mücadelesi,1980'ler Türkiye'sinde kadın bakış açısından kadınlar.* (2. Baskı.) İstanbul: İletişim Yayınları. S, 271-272

Sönmez, M. A., s.16.

Statham, Anne. (1987). *The gender revised: differences in the management styles of men and women. S*ex *roles*. 16, 409- 427

Stewart, G.H. (1969). *A touch of charisma: A history of the 4-H program in West Virginia*. Morgantown: West Virginia University Extension Service.

Stiles, Deborah A. (1986). Leadership training for high school girls:An intervention at one school. *Journal of Counselling& Development.* 65 (4).

T.C. Başbakanlık kadın statüsü ve sorunları genel müdürlüğü birleşmiş milletler 4. dünya kadın konferansı sonuçlarının uygulanması ve işlenmesine ilişkin ulusal eylem planı taslağı.

Sönmez, M. (1992). Üst düzey yönetimde kadınlar. *Panorama,* 15

Thomas H. WHITE, İlginç Zamanlar, *Executive Excellence*, Yıl 2, Sayı 14, Mayıs 1998, s. 16.

Tekeli, Ş. (1993). Kadın erkek eşitliğinde hukuk mücadelesi. *Basisen Dergisi*. Mart Sayı:49, s. 14.

TÜBA – UNFPA Nüfus ve Kalkınma Stratejileri Alt Programı, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları. (2004). *Ergen ve ruhsal sorunları:durum saptama çalışması*. Ankara, 20.

Uğurluoğlu, M. Y. (1996). L*ise öğrencilerinde özsaygi düzeyi ile atilgan kişilik özelliği arasindaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi SBE.

Urban Think Tank Institute. (2002). *Public allies: developing new leaders*. Retrieved January 21, 2004 from, www.urbanthinktank.org/publicallies.cfm>.

US Department of Heath and Human Services (1996). A*dministration for children and families.Reconnecting youth & community: A youth development approach*. Retrieved December 12, 2003 from, www.ncfy.com/Reconnec.htm.

Üredi, Işıl, Üredi L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt:1 Sayı:2 http//www.yeditepe.edu.tr

Warner M. J. ve Usry M. L. (1998). Yöneticiler de insandır. *Executive Exçellence*, 17.

Warren, Bennıs.(1998) *Liderlerin Lideri*, Sayı 2, s. 3.

Warren, B. ve Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking Charge.* New York: Harper & Row

Watson, C. M., Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: effects of achievement level, grade, and single-sex school environment (Electronic version). *Sex Roles: A Journal of Research.* Retrieved March 22, 2004, from http://www.findarticles.com/cf_dls/m2294/2002_May/94407542/p1/article.jhtml

Wehman, P. (1996). *life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). T*eaching self-determination to students with disabilities: basic skills for successful transition.*

This is 4-H: Philosophy and Traditions. (1967). *Cooperative Extension Service 4-H project book.* West Virginia University.

Wing Span Youth Empowerment Services. (n.d.). Some measurable outcomes of rising stars participants. Retrieved January 21, 2004 from, www.wingspanyes.org/leadership-skills.htm.

Winther, D and S.B: Green. (1987). A*nother look at gender-related differences in leadership behaviour.Vol.16.s.41.*

Woyach, Robert B. (1993). P*reparing for leadership: a young adult's guide to leadership skills in a global age.* United States of America: Greenwood Pres.

Woyach, R. B. (1996). F*ive principles for effective youth leadership development programs. leadership link.* Columbus: The Ohio State University Extension Leadership Center.

Woyach, R. B. & Cox, K. J. (1996). D*efining principles to guide youth leadership development*. Columbus:The Ohio State University Mershon Center.

Van Reusen, A. K., Bos, C. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1994). The self-advocacy strategy for education and transition planning. Lawrence,KS: Edge Enterprises.

Yakın, E. (1993). *Doğu Anadolu'da modernleşme ve kırsal kadın. 1980'ler Türkiye'sinde kadın bakış açısından adınlar*. (2. Baskı). İstanbul:İletişim Yayınları.s.207

Yetiş, N. (2002). *Bilim ve teknolojinin refaha dönüştürülmesinde kadın yöneticilerin rolü,* http:// www.insankaynaklari.com./bireyler/trends/edusunce/bilimveteknoloji.asp

Youth Leadership Support Network. (n.d.). A*bout the youth leadership support network*. Retrieved December 12, 2003 from www.worldyouth.org.

Youth Leadership Development Workbook, a guide for emerging young leaders by MacGregor ,Mariam. (2001).*New Light Leadership Coalition, 2001-2003;* *Designing Youth Leadership Programs* , Youthleadership.com, 2nd edition, 2001;

MacGregor, Mariam.(2000). *Leadership 101: Developing Leadership Skills for Resilient Youth, Facilitator's* . Retrived from Youthleadership.com.

http://www.urbanministry.org/wiki/getting-oriented-choosing-youth-leadership-curriculum

Zymunt, L., Larson, M., & Tilson, G. (1994). *Disability awareness training and social networking*. In M.S. Moon (Ed.), M*aking school and community recreation fun for everyone* (s. 209-226). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co

EKLER

Ek 1 . ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Size ana babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derecede benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek cevap kağıdınızdaki seçeneklerden uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir.

SORULAR

1- Sana her zaman güven vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.

2- Çok yönlü gelişmemi olanakları ölçüsünde desteklemiştir.

3- Her yaptığım işi olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.

4- Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır

5- Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.

6- Arkadaşlarımı eve çağırmama izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranır.

7- Elinden geldiği kadar her konuda fikrimi almaya özen gösterir.

8- Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi

9- Bana hükmetmeye çalışır

10- Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister

11- Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir

12- Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.

13- Sorunlarımı onunla rahtlıkla konuşabilirim

14- Neden bazı şeyleri yapmam gerektiğini bana açıklar

15- Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır

16- Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.

17- Sevmediğim yemekleri yarayacağı düşüncesiyle zorla yedirirdi

18- Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi beklemiştir

19- Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür evde yalnız kalmamdan kaygılanırdı

20- Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder

21- Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur

22- Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır parka sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.

23- Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum

24- Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığımda cezalandırırdı

25- Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı

26- Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır

27- Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler

28- Her zaman nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler

29- Ona yakınlaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir

30- Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşılamıştır

31- Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır

32- Beni iyiliğimi istediğini benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bilebileceğini söyler

33- Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merek eder

34- İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler

35- Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem

36- Aile ile ilgili karalar alınırken benim fikrimi öğrenmek ister

37- Beni olduğum gibi kabul etmiştir

38- Başkalarına beden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır

39- Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevap verir

40- Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur

Ek 2.KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen aşağıdaki her bir soruyu dikkatli bir şekilde okuyup soruyu cevap kağıdı üzerinde size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek cevaplayınız.

	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiç bir zaman
1- Kişilik özelliklerinden hoşnut musunuz?					
2- Bir işi yaparken son kararı kendiniz mi verirsiniz?					
3- Bir başarısızlığa uğradığızda kendinizi her yönden değersiz bulur musunuz?					
4- İşe yaramaz ve acınacak birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz?					
5- Geçmişe baktığınızda övüneceğiniz işler yaptığınızı düşünüyor musunuz?					
6- Olduğunuz gibi görünmek sizi rahatsız eder mi?					
7- Başkalarına göre daha yetersiz olduğunuzu düşünür müsünüz?					
8- Başkaları size önem veriyor mu?					
9- Çevrenizde arananan bir insan mısınız?					
10- Ulaştığınız başarılar kendi yetenek ve başarılarınızın sonucu mudur?					
11- Kendinizden hoşnut musunuz?					
12- Bir konuda eleştiri aldıınızda kendinizi değersiz biri olarak görüyor musunuz?					
13- İlgi ve ihtiyaçlarınızı neler olduğunu bilip, bunları karşılayacak biçimde davranır mısınız?					
14- Bazı konularda başarısız olsanız da kendinizi değerli bulur musunuz?					
15- Üzerinize aldığınız işi başarı ile bitirebilir misiniz?					
16-Haksızlıa uğradığınızda mücadel eder misiniz?					
17- Toplantılarda söz alarak kendi görüşlerinizi ifade eder misiniz?					
18- Bir ortamda karar veririlirken sizin önerilerinizin de dikkate alınmasına önem verir misiniz?					
19- Yeteneklerinize güvenir misiniz?					
20- Başkaları sizinle olamaktan zevk alır mı?					

Ek 3.LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili lider öğrenciler;

Anket maddelerine cevap verirken kendi davranışlarınızı göz önünde bulundurmanız ve uygun dereceyi işaretlemeniz gerekmektedir. Ankette toplanan veriler söz konusu araştırmanın dışında kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Lütfen bütün maddeleri işaretletiniz.

	HİÇ KATILMIYORUM	ARA SIRA	SIKLIKLA	HER ZAMAN
1-İhtiyaçlarımı belirleyebiliyorum				
2- Olumlu benlik algısına sahibim				
3- Duygularımı ifade edebiliyorum				
4- Hedeflerimi oluşturabiliyorum				
5- Edindiğim bilgileri problem çözmede kullanabiliyorum				
6- Sorumluluk gösterebilirim				
7- Başkalarına karşı duyarlıyım				
8- Diğer insanlaa dürüst olabiliyorum				
9- Önceliklerimi belirleyebiliyorum				
10- Açık fikirliyim				
11- Arkadaşlarımın ihtiyaçlarını dikkate alıyorum				
12- Olumlu kabuk ortamı yaratırım				
13- Sorumlu bir tavır sergiliyorum				
14- Arkadaşça bir kişiliğe sahibim				
15- Bütün grup üyelerinin önerilerini dikkate alıyorum				
16- Etkin bir dinleyiciğim				
17- En iyi alternatifi seçebiliyorum				
18- Arkadaşlarımın kıtmetini biliyorum				
19- Daha fazla seçeneği dikkate alırım				
20- Başkalarına saygı duyarım				
21- Problemleri çözebilirim				
22- Hatalarla başa çıkabilirim				
23- İnce fikirli olabilirim				
24- Esnek ve hoşgörülü olabiliyorum				
25- Diğerleriyle anlaşabiliyorum				
26- Değerlerimi açıklayabiliyorum				
27- Mantıklı düşünceyi kullanırım				
28- Değişikliğe açığım				
29- İyi bir tavra sahibim				
30- Diğer insanlara güvenirim				

Ek 4.PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Aşağıdaki maddelere lütfen olabildiğince dürüst olarak, sizin bu gibi problemlerinizi nasıl halletmeye gerçekten ne yaptığınızı göstermeli, nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki görüşlerinizi yansıtmalıdır. Bir maddeyi okuduğunuzda kendinize şu soruyu sorunuz: Gerçekten böyle mi davranıyorum? Lütfen her maddeyi cevaplayınız.

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.						
2. Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.						
3. Bir sorun çözmede ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulanmaya başlarım.						
4. Bir sorunu çözdükten sonra, neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem.						
5. Genellikle sorunlarımı çözerken, yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.						
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda, problem durumu ile ilgili olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.						
9. Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek, bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.						
10. Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese de pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü bana çok zor gelir.						
12. Bir sorunla karşılaştığımda, sorunu çözmek için aklıma gelen ilk şeyi yapma eğilimindeyimdir.						
13. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.						

14. Küçük ya da büyük olsun, sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.						
15. Bir soruna çözüm yollan düşünürken tek tek her seçeneğin başarılı olma şansımı göz önüne alarak değerlendirme yapmam.						
16. Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarım tartarım.						
17. Bir problemi çözerken aklıma ilk gelen fikri uygularım.						
18. Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım.						
19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum. .						
20. Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.						
21. Belli bîr davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.						
22. Bir sorunu çözerken, sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.						
23. Yeterli çaba ve zaman ayırdığımda, karşılaştığım tüm sorunları çözebileceğime inanırım.						
24. Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.						
25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken, bazen körü körüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.						
26. Bir sorunla karşılaştığımda, ani karar veririm ve sonra yaptığıma pişman olurum.						
27. Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.						
28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.						
29. Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda, genellikle ilk yaptığım şey, ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmektir.						
31. Bazen duygusal yönden öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.						
32. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla, gerçekleşen sonuç aynıdır.						
33. Karşılaştığımda çözdüğümden emin olamam.						
34. Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.						

Ek 5.ROTTER DENETİM ODAĞI

Bu anket toplumunuzdaki bazı önemli olayların farkı insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddede "a" ya da "b" harfiyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz.

1.a) Ana babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar çok problemli oluyor.

b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşan serbest bırakılmalıdır.

2.a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.

b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataları sonucudur.

3.a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.

b) İnsanları savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.

4.a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görünen.

b) İnsan ne kadar çabalarda çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.

5.a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.

b) Öğrencilerin çoğu, notların tesadüfü olaylardan etkilendiğini fark etmez.

6.a)Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.

b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.

7.a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.

b) Kendilerini başkalarında sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçineleceğini bilmeyen insanlardır.

8.a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinden en önemli rolü kalıtım oynar.

b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.

9.a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.

b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmemekten daima daha iyidir.

10.a) iyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz

b) Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki çalışmanın anlamı kalmıyor.

11.a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda ya hiç ya da çok küçük payı vardır.

b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.

12.a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.

b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafında yönetilmektedir. Sade vatandaşın bu durum için yapabileceği fazla bir şey yoktur.

13.a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.

b) Çok uzun vadeli planlar yapmak, her zaman akıllıca olmayabilir çünkü bir çok şey iyi yada kötü şansa

bağlıdır.

14.a) Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır.

b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.

15.a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.

b) Çoğu durumda yazı tura atarak da isabetli kararlar verebilirsiniz.

16.a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.

b) İnsanlara doğru bir şeyi yaptırmak yetenek işidir.

17.a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz, anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyız.

b) İnsanlar siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol altına alabilirler.

18.a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.

b) Aslında şans diye bir şey yoktur.

19.a) insan, hatalarını kabul edebilmelidir.

b) Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.

20.a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur

b) Kaç arkadaşınızın olduğun ne kadar iyi olduğuna bağlıdır.

21.a) Uzun vadede yaşamımızdaki kötü şeyler, işi şeylerle dengelenir.

b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliliğin, ihmalin tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.

22.a) Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.

b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.

23.a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlamıyorum.

b) Aldığım notlar ile çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.

24.a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.

b) İyi bir lider herkesin herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.

25.a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissederim

b) Şans ya da talihin yaşamda önemli bir rol oynadığına inanmam

26.a) insanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.

b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur.

27.a) Okullarda atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.

b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur

28.a) Başıma ne gelmişse kendi yaptıklarımdandır.

b) Yaşamımım alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum

29.a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.

b) Yerel ve ulusal düzeyde kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

Ek 6.NE KADAR YARATICISINIZ?

Ad- Soyad:

Aşağıdaki soruları size uygunluk deresine göre her bir kutunun yalnızca birini işaretleyerek yanıtlayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kararsızım	Çoğuna Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)Cevabını alamayacağımı umduğum sorular sormak boş yere vakit kaybıdır.					
2)Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik düşünceler ortaya atarım.					
3)İnsanlık için özel bir şeyler yapabileceğime inanıyorum.					
4)Olaylar karşısında emin olmayan insanlara karşı saygımı yitiririm.					
5)Sırasında bazı şeylere kendimi fazlasıyla kaptırırım.					
6)Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda ön sezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.					
7)Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları severim.					
8)Eğer şimdiki mesleğim dışında başka iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, bir kâşif yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim.					
9)İleri düzeyde bir estetik duyarlılığa sahibim.					
10)Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmaktan daha çok hoşlanırım.					
11)Bana göre bilginin kaynağı, içeriğinden daha önemlidir.					
12)Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.					
13)Başkalarını etkilemem gereken işleri severim.					
14)Fazlasıyla ilginç düşünceler ortaya atmak isteyen insanlar pratik değillerdir.					
15)Bir soruna belirli bir yaklaşım yarar sağlamayınca, yöntemimi çabucak (rahatlıkla) değiştirebilirim.					
16)İlgilerim uğruna mesleğimi değiştireceğime, mesleğim uğruna ilgilerimi daha kolay değiştirebilirim.					
17)Zaman zaman sorunlara şipşak çözümler bulabilirim.					
18)Yalnızca bulanık (düzensiz) bir şekilde düşünenler metafor (benzetme) ve analizlere başvururlar.					
19)Sık sık, pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başlarım.					
20)Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.					
21)İçimden geçenleri kontrol aranda tutmasını bilirim.					
22)Kesin olmayan ve sezilmesi güç şeylerden hoşlanmam.					
23)Birçok kişinin sorunu; her şeyi çok ciddiye almalarından kaynaklanır.					
24)Ulaşmayı tasarladığım amaçlarım uğruna, çabuk elde edebileceğim bir kazanç veya rahatlığı, kolaylıkla bir kenara atabilirim.					
25)Yaşamın gizemi bana çekici gelmektedir.					
26)Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.					
27)Sorun çözmede adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.					
28)Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kafa yorarım.					
29)Benim için, doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri					

yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
30)Güç sorunların çözümüyle bir süre uğraşabilirim.					
31)Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle bir şeyle meşgul olmadığım zamanlar aklıma gelir.					
32)Sorun çözdüğüm zaman, sorunun analiz aşamasında daha hızlı; elde ettiğim bilgiyi sentez etme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.					
33)Hayal âlemine dalmak, birçok önemli projemin ortaya çıkmasına neden olur.					
34)Benimle aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan insanlarla daha çabuk anlaşabilirim.					
35)Sorun çözümlerinde önseziler güvenilmez rehberdirler.					
36)Kendimi yetersiz hissedeceğim durumlardan kaçınmaya çalışırım.					
37)"Eğlenceden önce iş" kuralını uygulayan insanlar hoşuma gider.					
38)Kusursuzluk peşinde koşan insanların pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.					
39)Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.					
40)Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanmam:					
41)Hiçbir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.					
42)Bir sorunu çözememek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.					
43)Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.					
44)Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekâsına hayran kalmışımdır.					
45)Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimleri gibi bazı şeyleri unutma eğilimindeyim.					
46)İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.					
47)Sorumluluk duygusuna sahip, bütünüyle güvenilir bir insanım.					
48)Grupla çalışmayı, tek başına çalışmaya tercih ederim.					
49)Sık sık sorunlarım üzerinde çalışırım, onları bir kenara atamam.					
50)Bir üniversite profesörü olsaydım, teoriye dayalı dersler yerine, uygulamalı dersler vermeyi tercih ederdim.					

Ek 7. DEKALP

7.1 YARATICILIK DÜZEYİ



Öğretim Etkinliği

Amaç

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymasını sağlayarak, onların hayatlarındaki motiflerin de yardımıyla birey olarak onları tanımadır.

Uygulama Süreci

- Elinizdeki kâğıtlara "uçan maymun" başlıklı bir hikâye ya da masal yazınız.
- 20 dakika süreye sahipsiniz.
- Hikâyenizi ya da masalınızı kendiniz oluşturun, bireysel çalışın.

Tartışma

Öğrenciler etkinlik bittikten sonra yazdıkları hikâyeleri ya da masalları okuyabilirler.

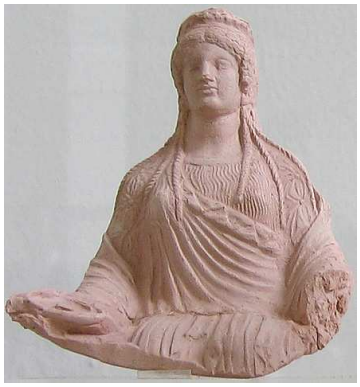
Liderlik Beklentileri

*Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin saptanması.
* Öğrencileri tanıma

Öğretmenin Notları

……..
……..
……..

7.2 YARATICILIK DÜZEYİ



Liderlik Beklentileri
*Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini saptama
* Öğrencileri tanıma

Öğretim Etkinliği

Amaç

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymasını sağlayarak, onların hayatlarındaki motiflerin de yardımıyla birey olarak onları tanımadır.

Uygulama Süreci

- Elinizdeki kâğıtlara "ağlamayacak kadın" başlıklı bir hikâye, şiir ya da masal yazınız.
- Yaratılarınızı bitirmek için 20 dakika süreye sahipsiniz.
- Arkadaşlarınızdan yardım almayın, bireysel çalışmanız idealdir.

Tartışma

Öğrencilerin yazdığı şiir, hikâye ya da masallar diğer öğrencilerle paylaşılmaz. Çoğunlukla öğrenciler kendi hayatlarındaki deneyimleri paylaşırlar. Öğretmenin duyarlı ve açık olması liderlik programının başarısı için önemlidir.

Öğretmenin Notları

…….
…….
…….
…….
.

7.3 YARATICILIK DÜZEYİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Kendine güven
* Kendini tanıma

Öğretim Etkinliği

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini geliştirmekle beraber onların kişiliklerindeki motifleri saptamaktır.

Uygulama Süreci

- İstediğiniz malzemeyi kullanarak, ölçütlerini de kendiniz belirleyerek bir oyuncak bebek yapınız.
- Bir hafta sürede etkinliği tamamlayınız.
- Bebekleri yardım almadan oluşturmanız idealdir.

Tartışma

Öğrencilerin bebekleriyle beraber fotoğraflarını çekin. Bebekleri nasıl yaptıklarını, hangi malzemeleri kullandıklarını sorun. Her öğrenciyi yaptığı çalışmadan dolayı tebrik edin, cesaretlendirin.

Öğretmenin Notları:

……
……..
……
……..
……
……..
……
……..

7.4 DENETİM ODAĞININ İÇSELLEŞMESİ



Liderlik Beklentileri
*Kendi hareketlerini değerlendirme
* Liderlik becerilerinin gelişimi
*Kendini ve başkalarını tanıma

Öğretim Etkinliği

Amaç

Bu etkinliğin amacı bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalığını sağlayarak, güçlü yönlerinden yarar sağlaması ve zayıf yönlerini geliştirme yollarını keşfetmesidir. Etkinliğe başlamadan önce öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıma sürecine girmelidirler. Başlangıçta geniş kapsamlı olmamasına rağmen, bu süreç taklit etmek istedikleri başka kişilerin güçlü yönlerini saptayarak, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini saptamalarına yardımcı olur.

Uygulama Süreci

- Sınıftaki arkadaşlarınızdan birinin okul içinde veya okul dışında yaptığı güzel, etkileyici olumlu hareketleri ya da sizce olumlu özelliklerini yazınız. Fakat arkadaşlarınızın isimlerini yazmayınız.
- 10 dakika süreniz var.
- Sürenin bitiminde yazdığınız özellikleri okuyunuz. Arkadaşlarınız kimi anlattığınızı bulmaya çalışacak.
- Arkadaşlarınızın anlatılan özelliklerinden en çok beğendiğiniz yönlerini tahtaya yazınız.
- Bu özelliklerden hangilerine sahip olmak isterdiniz?

Tartışma

Son tartışmada tarihte, edebiyatta, iş yaşamında iyi ya da başarılı hareketleriyle tanınan kişilerin hareketlerini inceleyerek çalışma genişletilebilir.

Öğretmenin Notları

……
……
……

7.5 DENETİM ODAĞININ İÇSELLEŞMESİ



* Kendini ve başkalarını tanıma

Öğretim Etkinliği

Amaç
Bu etkinliğin amacı öğrencilerin başkaları ile iletişimde kendi kişiliğinin güçlü ve bağımlı yönlerini ortaya çıkarmaktır.

Uygulama Süreci

- Adınızı elinizdeki kâğıda yazınız,
- Kâğıdın dört köşesine sizi tanımlayan birer sıfat yazınız,
- Şimdi elinizdeki kâğıtta bulunan yazdığınız sıfatları arkadaşlarınıza okuyun ve neden kendiniz için bu sıfatları uygun gördüğünüzü deneyimlerinizle anlatınız,
- Arkadaşlarınız, sizin özelliklerinizden bazılarını, kendilerince en önemli özelliğini yazacaklar,
- Öğrencilerin isimleriyle beraber ortaya çıkan anahtar özellikleri vurgulayınız.
- Bu çalışma öğrencileri güçlü yönlerini geliştirmesi için teşvik etmelidir.

Öğretmenin Notları

……..
……
……

7.6 ÖZ-SAYGI DÜZEYİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Öz- saygı
* Yaratıcı düşünce
* Bireysel ve sosyal değerlerin ortaya konması
* Liderlik özellikleri tanımlama

Öğretim etkinliği

Amaç

Bu etkinliğin amacı öğrencilere mitolojiyle beraber lider kadın sembollerini göstermek ve öz saygılarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Uygulama süreci

- Mitolojideki tanrıçaları resimleriyle beraber öğrencilere tanıtınız,
- Her tanrıçanın öyküsünü öğrencilere anlatınız,
- Her tanrıçanın öğrencileri etkileyen yönlerini öğrencilere sorunuz,
- Kadın tanrıçalar; Demeter, Hera, Afrodit, Lillith, Amazon, Daphne olarak sıralanabilir.

Tartışma

Öğrencilerin en çok hangi tanrıçadan etkilendiklerini ve tanrıça olsalardı hangi tanrıçanın yerine geçmek isterlerdi , sınıfta tartışma ortamı yaratın.

Öğretmenin Notları :

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

7.7 ÖZ-SAYGI DÜZEYİNİN GELİŞİMİ



Öğretim Etkinliği

Amaç

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin hem tanrıçalarla özdeşim kurmasını sağlamak, hem de el becerisi yaptırarak öz saygılarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Uygulama Süreci

- Eğer bir tanrıça olsaydınız nasıl bir kıyafetiniz olsun isterdiniz, elinizdeki resim kâğıtlarına çiziniz.
- Resminizi bitirdikten sonra istediğiniz aracı kullanarak (kâğıt, kumaş, ip, yaprak…) bu elbiseyi yapınız.
- Elbiselerinizi bitirmek için bir hafta süreniz var.
- Etkinliğin bitiminde her öğrencinin ayrı ayrı fotoğrafları çekilir ve öğrenciler takdir edilir.

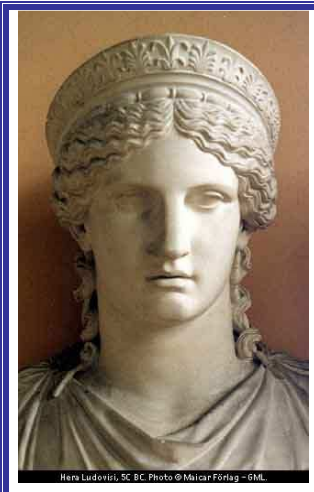
Tartışma

Öğrencilere kıyafetleri nasıl yaptıkları, hangi araçları kullandıkları, zorlanıp zorlanmadıkları sorulur. Öğrencilere sürecin nasıl işlediği ve bu süreçte etkinlikten hoşlanıp hoşlanmadıkları diğer öğrencilerle tartışma ortamı içinde ifade edilir.

Öğretmenin Notları

……
….
……
….
……
…..
……
….

7.8 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Farklı liderlik tarzları
* Etkili iletişim

Öğretim Etkinliği

Amaç
Başarılı kadın liderleri inceleyerek öğrenciler farklı liderlik tarzlarını ve bu tarzın liderin başarısını nasıl etkilediğini öğrenecektir. Ayrıca kadınların da çok başarılı ve üst pozisyon yönetici olarak çalışabildiğinin farkına varacaklardır.

Uygulama Süreci

- Sınıfta en az üç tane kadın lideri tanıtınız.
- Liderlerin çocukluğu, okul dönemi, nasıl bir lider olduğunu örneklerle birlikte açıklayan bilgi formlarını önceden öğrencilere vererek derse hazır gelmelerini sağlayınız,

Öğrenciler

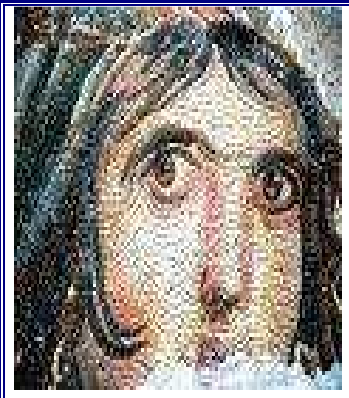
- Şimdi bilgi sahibi olduğunuz kadın liderleri arkadaşlarınıza anlatınız,
- Sizi en çok hangi yönleri etkiledi açıklayınız,
- Bir lider olsanız hangi liderin liderlik tarzını benimserdiniz, arkadaşlarınızla tartışın.

Tartışma

Öğrenciler bilgi edindikleri liderlerin arasında bulunan farkı, farklı liderlik tarzlarını tartışırlar. Onlara göre hangi lider daha başarılıdır, neden? Aynı konumda kendileri olsaydı nasıl bir liderlik tarzı benimserlerdi, kimin yerinde olmak isterlerdi, sınıf içinde tartışırlar.

Öğretmenin Notları
……
……....

7.9 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Kendine güven

Öğretim Etkinliği

Amaç
Kandıra'daki başarılı, kendini yetiştirmiş kadın liderlerle görüşerek, öğrencilerin canlı örneklerle etkileşime girmesi ve kendilerine örnek alarak kendilerinin de başarılı lider olabileceklerini hissetmeleri bu etkinliğin amacıdır.

Uygulama Süreci

- Sınıfta öğrencilerin çalışacakları konuları tanıtınız.

Öğrenciler

- Şimdi konularınız Kandıra'daki kadın liderler ya da Kandıra'da kendini yetiştirmiş kadınlar.
- Çalışma arkadaşlarınızı seçerek grubunuzu oluşturunuz, en fazla 4 en az 2 kişilik gruplar oluşturunuz.
- Seçtiğiniz konu hakkında sınıfta sunum yapmak şartıyla istediğiniz yöntemle bilgi toplayınız.
- Bir hafta süreye sahipsiniz.

Tartışma

Öğrenciler bilgi edindikleri liderlerin arasında bulunan farkı, farklı liderlik tarzlarını tartışırlar. Kendileri kimi örnek almak isterlerdi, neden sınıf içinde tartışırlar.

Öğretmenin Notları
……
…….....

7.10 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



*Kendini ve başkalarını tanıma

Öğretim Etkinliği

Amaç

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin kendi liderlik özelliklerini keşfetmesidir.

Uygulama Süreci

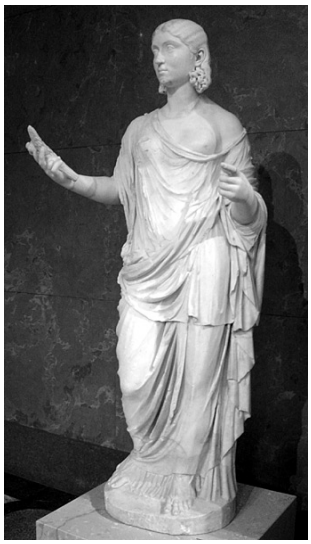
- Sınıfınızda, okulda, evde başkalarını yönlendirdiğiniz onlara öncülük ettiğiniz durumları yazınız,
- Sizi en çok hangisi etkiledi, yazınız
- Niye en çok o rolleri sevdiğinizi de belirtiniz,
- Öğrencileri 4 kişilik gruplara ayırınız, açıklamaları okutun ve birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tartışmalarını sağlayın,
- Tartışmanın bitiminde bir lider olarak güçlü yönleri nelerdir ve zayıf yönlerini nasıl sınırlandırabileceklerini yazmalarını isteyin, ve gelecekte hayatta nasıl bir lider olabileceklerini düşünmelerini istenir,

Araçlar
İstenirse öğrenciler kendi günlüklerinden yararlanabilirler.

Öğretmenin Notları

…….
…….
…….

7.11 PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
*Etkili iletişim becerileri
* Problem çözme becerilerini geliştirme
* Liderlik becerilerini geliştirme

Öğretim Etkinliği

Amaç

Öğrencilere etkili iletişim kurma yollarını öğreterek, etkili iletişimle problem çözme becerilerini geliştirmek bu etkinliğin amacıdır.

Uygulama Süreci

- Öğrencilere "empati" nedir, adlı araştırma ödevi veriniz,

Öğrenciler

- Empati konusunu araştırdınız, neler öğrendiğinizi arkadaşlarınıza anlatınız,
- Sınıf içinde birbirinizle nasıl iletişim kurduğunuzu gösterir misiniz,
- Şimdi de kendinizi arkadaşınızın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışın ve sınıf içinde arkadaşınızla nasıl konuştuğunuzu, davrandığınızı düşünün,
- Arkadaşınızın yerine kendinizi koyun, nasıl davranılması hoşunuza giderdi, gösterir misiniz?

Tartışma

Tartışma ortamında öğrencilerin kendi deneyimlerini anlatmaları konunun anlaşılması için önemlidir. Birbirlerine karşı konuşma şeklinin sınıfta tekrar gösterilmesi hem hatalarını görmelerini sağlayacak , hem de bu hataları düzelterek ,yaşayarak öğreneceklerdir.

Öğretmenin Notları

……
…….
…….

7.12- ÖZ-SAYGI DÜZEYİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Yaratıcılığın gelişmesi
* Kendine güven
* Problem çözme becerisi

Öğretim Etkinliği

Amaç

Öğrencilere el işi yaptırarak yaratıcılıklarını ve kendine güvenlerini geliştirmektir.

Uygulama Süreci

- Derse resim öğretmeni davet edilir.
- Öğrencilere bir hafta öncesinden bu resim öğretmenin yaptığı çalışmalardan örnekler gösterilir.
- Örnekler ayrıntılı biçimde tanıtılmaz.
- Öğrencilere derse hazırlı gelmeleri, bunun için hem evlerinde bulunan, hem de atık olarak görülen araçlardan faydalanmaları söylenir.
- Derse gelen resim öğretmeniyle öğrencilerin çalışması sağlanır.
- Rahat bir ortam olmasına dikkat edilir.
- Öğrencilerin yaptığı işlerle beraber fotoğrafı çekilir.
- Öğrenciler takdir edilir.

Öğretmenin Notları

……..
……..
……..

7.13- PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



Öğretim Etkinliği

Amaç

Öğrencilerin izledikleri filmler sayesinde daha geniş vizyona sahip olmalarını sağlamak ve kızların yaşadıkları çevrede onların hayatlarına yön veren kabullenilmiş görüş açısına eleştirel bir yaklaşım sergilemek bu etkinliğin amacıdır.

Uygulama Süreci

- Beraber " Mona Lisa Smile" adlı film izleyeceğiz, filmde lise öğrenimlerini gören kız öğrencilerini göreceksiniz
- Filmi izlerken bazı noktalarda durulur. Evet burada bir şeyler dikkatinizi çekti mi, lütfen paylaşır mısınız?
- Birinci bölümün bitiminde öğrencilere sonra ne olabileceğini sorunuz.
- Filmin bitiminde öğrenciler film hakkındaki görüşlerini belirtirler.

Öğretmenin Notları

……
…..
……
…..
……
…..
……
…..

7.14 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Liderliği uygulama
* Etkili iletişim
* Problem çözme
* Çevre bilinci ve sorumluluğu

Öğretim Etkinliği

Amaç

Öğrencilere izcilik faaliyeti yaptırarak, çevre bilinci oluşmuş, sorumlu vatandaş olan genç liderler yetiştirmek.

Uygulama Süreci

- Beraber doğa yürüyüşüne çıkacağız.
- Lütfen yürüyüş esnasında etrafta bulunan çöpleri toplayalım.

Tartışma
Etkinlik sırasında öğrencilere bir ağaç ya da yeşillik bir alan olsalar ne hissederlerdi sorulur. Öğrencilerden çözüm neler olabilir tartışmaları istenir.

Öğretmenin Notları
……..
……..
…….
……..

7.15 LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ



Liderlik Beklentileri
* Liderliği uygulama
* Grup çalışması
* Etkili iletişim
* Problem çözme becerisi

Öğretim Etkinliği

Amaç

Öğrencilere izcilik faaliyeti yardımıyla arkadaşlarıyla çalışabilen, grup çalışmasının farkında olan genç liderler yetiştirmek bu etkinliğin amacıdır.

Uygulama Süreci

- Öğrencilere sadece grup çalışmasıyla istenen sürede bitirebilecekleri etkinlik verilir.
- Sürenin bitiminde öğrencilerin çalışması kontrol edilir.
- Öğrenciler takdir edilir.

Öğrenciler
- Gördüğünüz sebzeleri, ateş yakıp, közde pişirmelisiniz.
- 15 dakikada bitirmeniz gerekiyor.
- Size hiçbir şekilde dışardan yardım ya da müdahale etmeyeceğiz,
- Pişirdikten sonra sebzeleri yemek için hazır hale getirmelisiniz, bu süre de 15 dakikaya dâhildir.

Tartışma

Etkinlik bitiminde öğrencilerle beraber çimlerin üstüne oturulur, öğrencilerden süreci anlatmaları istenir. Öğrencilerin takım çalışmasının faydalarını tartışmaları istenir.

Öğretmenin Notları

……
….
……
….
……
….

7.16 PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN GELİŞİMİ



Öğretim Etkinliği

Amaç
Öğrencilerin duyarlı vatandaşlar olarak yetişebilmelerini, onların da sorumluluk ve söz sahibi olabileceklerini duygusunu vererek, problem çözme becerisini geliştirmelerini destekleme bu etkinliğin amacıdır.

Uygulama Süreci

- *Dünyayı değiştirme imkânınız olsaydı ne yapardınız,* lütfen elinizdeki kağıtlara yazınız.
- 20 dakika süreniz var.
- Arkadaşlarınızdan yardım almayın, sizin kendi düşünceleriniz daha değerlidir.
- Etkinliğin bitiminde gönüllü öğrenciler yazdıklarını okuyabilirler.

Tartışma

Gönüllü öğrencilerin okudukları ortak noktalar üzerinde durulur. Öğrencilerin tartışması sağlanır.

Öğretmenin Notları

……
……
……
……

Ek 8. TÜRKİYE VE YURT DIŞINDA LİDERLİK EĞİTİMİ VEREN KURUM VE KURULUŞLAR.

1- Girls Without Borders Can Change The World den Girls Fit For Leadership.

2- The White House Project.

Woman Rule; Leadership Training Program; New York

American Express'in sponsorluğunda 3 günlük liderlik eğitimi programı. Liderlik potansiyeli gösteren ve bunun yapma vizyonu olan kişiler.

Bütün sektörlerde ve toplumlarda kadınların liderliğini geliştirmeyi amaçlayan kar amacı olmayan ve Partizan olmayan bir örgüttür.

http://www.thewhitehouseproject.org/

3- Sağlık ve İnsan Servisleri Bölümü tarafınsan sponsorluğu yapılan Ulusal Kamu Eğitimi Kampanyasının amacı hayatlarını idare edebilmeleri için 9-13 yaşları arasındaki kızlar teşvik ve motive etmeye yardımcı olmaktır.

9-13 yaşları arasındaki kızları ve onlarla ilgilenen yetişkinleri, aileleri, öğretmenleri hedef alan bir kampanyadır. Uyuşturucu, erken anne olma gibi problemlerin çözümü ve engellenmesiyle birlikte kendine güveni ve kendine değerli bulmayı hedefler. Kampanyanın üç amacı:

a- Alkol, uyuşturucu, fiziksel etkinliklerin azlığı, depresyon, intihar, erken cinsel ilişkinin sonuçlarına dair kamu duyarlılığı.

b- Kızların kendi içsel ve sosyal becerilerini nasıl geliştireceklerini bilme.

c- Yetişkinler beceri geliştirme ve öz yeterlilik.

http://www.girlpower.gov/

4- 21.yüzyıl için 21 lider yetiştirmeyi amaçlayan bir kuruluş.

Kapsamında sağlık, eğitim, bilim, din, ticaret, spor, güvenlik, çalışan kadın, çalışan kadı, değişen kadın gibi unsurlar bulunmaktadır. Kurucusu Rita Henley- Jensen'dir.

Kadınların hayatlarında kar amacı gütmeyen kadınla ilgili meseleler hakkında bilgi veren Amerika'daki ve ayrıca dünyadaki kadınları, ki bu 120 farklı millete ulaşmıştır, eğiten bir örgüttür.

http://womensenew.org/21leaders2008.cfm

5- 1999 Dr.S.Jean Emans, Chief of Adoloscent Medicine, Dr.Marc R. Laufer, Chief of Gynaecology and Phoedra Thomas, RN, BSN, tarafından kurulmuştur.

12- 22 yaş arası ergen genç kızlar ve genç kadınlar için eğitim, klinik bakım, araştırma ve sağlık bakımına acil ihtiyaç olduğunu savunan ve buna yönelik eğitim veren bir kuruluştur. Kuruluş yeri Boston Amerika'dır.

www.youngwomenshealth.org

6- UNGEI: Birleşmiş milletler kızların eğitiminde ilk adım. Kızların eğitiminde ve ilk ve orta eğitimde cinsiyet boşluklarını küçültmek için önemli bir harekettir. UNGEI nin amacı 2015 itibariyle dünyanın her yerinde erkek ve çocukların ilköğretim görmesi ve erkek ve kızların eğitimden eşit şekilde faydalanmasını sağlamaktır.

UNGEI'ye yardımcı olan en önemli kuruluş UNICEF tir.

http://www.ungei.org

7- YOUNG MEN'S CHRISTIAN ASSOCIATION (Genç Erkekler Hristiyan Topluluğu). Güçlü çocuklar ve güçlü aileler YMCA'nın ana değerleri olan şefkat, dürüstlük, saygı ve sorumluluğu güçlendirir.

6-18 Ergen Liderlik Programları: Ergenlerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur, ortak bir amaç çevresinde onları toplarlar ve aktif ve haberdar vatandaşlar olmalarına yardımcı olurlar. Faaliyetlerde, hükümet ve dünya siyaseti hakkında bilgi verilir.

Amaçlar:

- olumlu benlik gelişimi
- gençlerin akademik standartlara yükselmesi
- kariyer seçenekleri

- olumlu rol modellerinin sağlanması

Düzenlenen kamplarla kendi güvende bir yükselme meydana geldiği ifade edilmektedir. 1844 yılında erkeklere yönelik olarak George Williams tarafından kuruldu. Önce Londra sonrada Chicago da kuruldu.

Amerika'da YMCA hareketinin lideri olan John Mott 1946 yılında Nobel barış ödülü kazandı.

Nobel barış ödülünü alış sebebi YMCA'nın hümanistik çabaları ve küresel anlayışın gelişmesindeki rolüdür. Mott YMCA hareketinin öğrencisiydi ve Y'nin misyoner hareketlerinde en önemli yetkiye sahip olan kişiydi.

http://www.ymca.net

8- YFACE projesi kaynaklar, teknikler ve araç gereç sağlayarak ergenlerin toplum hizmetlerini en iyi şekilde yapmalarını sağlamaktır. YFACE ergenler, gençlik ve gençliğe hizmet eden kadro için tasarlanmıştır.

http://www.yesc.org

9- Youth Leadership at Sea. 16- 25 yaş arası gençlerin liderlik & iletişim becerilerini geliştirmek, takım çalışmasını tecrübe etmekve yeni arkadaşlıklar kurmak isteyen kişilerin hedef olarak seçildiği denizde gemide faaliyetlerini düzenleyen bir oluşumdur. Lord Nelson ya da Tenacıous adlarıyla da tanınmaktadırlar.

Ücret mukabilinde katılım sağlanabilmektedir. Eğitim sonunda sertifika verilmektedir.

http://www.jst.org.uk/

10- 23 Şubat 2004'te kuruldu. Genel başkan Obahan Obaoğlu. Genel başkan yardımcısı Emrah Orkun'dur. Liderlik programının içeriği; zirve düzenlemek, zirvelere çeşitli miller vekilleri, kişisel gelişim uzmanları, dernek başkanları katılmaktadır. Geziler ve yemekler düzenlenmektedir. Gaziantep ve Van'da temsilciliği vardır.

Misyon:

- Türkiye'nin her kesiminde ülkesine hizmet etme anlayışına sahip, ahlaklı ve nitelikli gençleri bir araya getirmek.
- Üyelerin liderlik özelliklerini geliştirmek
- Üyeler arasında her alanda dayanışma sağlamak
- Türkiye'nin genç liderlerini her alanda ve her kademede söz sahibi haline getirmek
- Türk toplumuna ve devletine hizmet etme doğrultusunda Türkiye'nin yönetiminde söz sahibi olacak nitelikte bir kadro oluşturmak

İlkeleri

- Ahlak
- Özgüven
- Üretkenlik
- Değişime öncülük etme
- Azim ve kararlılık
- Dayanışma
- Önce Türkiye

http://www.genclider.org

11- Genç Lider Çiftçi Tarım Kampı

GAP İdaresi Başkanlığı tarafından SUDER, Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi ve Pepsi'nin desteği ile 6. "Genç Lider Çiftçi Tarım Kampı" 02 Temmuz 2007'de başladı. Tarım kampı, 3 dönem halinde, her dönemde 40 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmesi hedeflenmiş.

GAP İdaresi, Projeden amaçlanan hedeflere ulaşmak ve sürdürülebilirliğini sağlamak için, çiftçilerin ve geleceğin genç çiftçilerinin yönetimsel kabiliyetlerinin sürekli geliştirilmesini hedeflemekte, bu amaçla çeşitli projeler ve eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Bu kapsamda yürütülen eğitim faaliyetlerinden biri de "Tarım Kampı"dır. Faaliyet, belirlenen amaçlara ulaşmak için 12-16 yaş gruplarındaki çocukların yaz tatili döneminde 12 günlük devreler halinde eğitilmeleri ve eğitim sonucunda kazanılan becerilerin izlenmesi ve geliştirilmesi ile gelecekteki tarım liderlerinin yetiştirilmesini kapsamaktadır.

Tarım kampında yürütülen faaliyetler; sportif faaliyetler, sosyal ve kültürel faaliyetler, kişisel/takımsal projelerle yönetimsel kapasitenin geliştirilmesi, düşünce ve deneyimlerin paylaşılması, yardımlaşabileceği, destek alabileceği kurum/kişilerin tanıtılması, sulu tarım tekniklerinin uygulamalı olarak aktarılması (sulama, tarımsal mekanizasyon, yetiştirme teknikleri), çevre bilincinin aşılanması (toprağın, suyun önemi), küçülen dünyamızda doğru ve hızlı iletişimi öğretme bilgisayar ve internet erişimini amaçlarımız doğrultusunda hızlı kullanma, bilgi kaynakları ve çiftçiler arasında çift yönlü bir iletişim kurulabilmesi için gerekli alt yapının hazırlanması ve kamp sonrası katılımcıların izlenmesidir.

www.gap.gov.tr

12- Kızların liderliği kuruluşu kızlara hayatta ve liderlikte başarı için iddialı olmayı, kendini ifade etmeyi, duygusal zekayı ve çatışma becerilerini öğretmeyi hedeflemiştir.

2 haftalık kamp programı uygulamaktadır. Ders programında yoga , kendini savunma, yüzme gibi dersleri mevcuttur.

http://www.girlsleadershipinstitute.org/home2.htm

13- Young Guru Academy

Vizyonu daha iyi bir gelecek için sosyal sorumlu liderler yetiştirmek. Hayal ortakları derneği adıyla 138/ 139 sayı numarası ile tüzel kişiliği kazanmış olan vakıf kar amacı gütmeyen uluslar arası bir sivil toplum örgütü olarak kendini tanımlamıştır. Türkiye de İstanbul Kadıköy'de , Amerika'da North Carolina'da bulunmaktadır.

YGA Programı 3 aşamadan oluşmaktadır:

1. LKP: Lider Keşfetme Programı: Proje atölyesi, liderlik seminerleri.
2. LYP: Lider Yetiştirme Programı:Amerika liderlik kampı, liderlik okulu.
3. LGP: Liderlik Gelişim Programı: Liderlik koçluğu, liderlik atölyesi.

http://www.yga.org.tr/

14-Genç Kadınlar Siyasete Hazır (2006-2007)

http://www.ari.org.tr/index.php?option=com.content&view&id=113&Itemid=27

ÖZGEÇMİŞ

Hanife BABACAN, 03.10.1980 yılında, Denizli ilinin, Kızılhisar ilçesinde doğmuştur. İlkokul eğitimini Mithatpaşa İlköğretim Okulun'nda, Ortaokul eğitimini Serinhisar Lisesi ortakısmında, Lise eğitimini Aydın Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi'nde, lisans eğitimini Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Şu an Kocaeli'nde yaşamaktadır. Kandıra Anadolu Teknik Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi'nde İngilizce Öğretmeni olarak çalışmaktadır.