

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL DEĞİŞİM LİDERLİĞİ EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

**KADRIYE BEGÜM DOĞRUYOL ALADAK
16705004**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HASAN BASRİ GÜNDÜZ**

**EŞ DANIŞMANI
Prof. Dr. SAİD TAŞ**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL DEĞİŞİM LİDERLİĞİ EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

**KADRIYE BEGÜM DOĞRUYOL ALADAK
16705004**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HASAN BASRİ GÜNDÜZ**

**EŞ DANIŞMANI
Prof. Dr. SAİD TAŞ**

**İSTANBUL
2018**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL DEĞİŞİM LİDERLİĞİ EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

KADRIYE BEGÜM DOĞRUYOL ALADAK
16705004

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 13.08/2018

Tezin Savunulduğu Tarih: 02./08/2018

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. HASAN BASRİ GÜNDÜZ

Jüri Üyeleri

: Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY

Dr. Öğretim Üyesi MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

İSTANBUL
AĞUSTOS 2018

ÖZ

SOSYAL DEĞİŞİM LİDERLİĞİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Kadriye Begüm Doğruyol Aladak

Ağustos, 2018

Bu araştırmanın amacı, öğrenci liderlik eğitiminin üniversite öğrencilerinin liderlik gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla, Sosyal Değişim Liderliği Modeli (HERI, 1996) temel alınarak hazırlanan Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının öğrencilerin birey (öz farkındalık, uyum, adanmışlık/sorumluluk), grup (işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma), toplum (vatandaşlık) ve değişim değerlerini içeren sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, karma araştırma yöntemi türlerinden sıralı açıklayıcı desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan ön test ve son test tek gruplu deneysel desen kullanılmış; nicel verileri detaylandırmak amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve ilişkili örneklem t-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin, son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının, öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Modelin sekiz alt boyutuna ilişkin ilişkili örneklem t-Testi sonucuna göre ise; öğrencilerin, öz farkındalık, işbirliği, vatandaşlık ve değişim alt boyutlarına ait son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken; eğitimin uyum, sorumluluk, ortak amaç ve medeni tartışma boyutları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, programın öğrenci liderlik gelişimini desteklediğini fakat dört alt boyutu geliştirmede etkisinin olmadığını göstermektedir. Araştırmanın nicel kısmı tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen nitel kısmında ise öğrenci görüşlerine göre eğitimin değerlendirilmesi ve programın etkisinin olmadığı boyutların neden etkili olmadığının araştırılması amacıyla 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Analiz sonucunda, eğitimin öğrencilere bireysel, grupsal ve mesleki açıdan katkı sağladığı; geliştirilemeyen birey değerlerinin etkinliklerin yetersizliği ve fikir belirtememe sorunundan kaynaklandığı; geliştirilemeyen grup değerlerinin ise gruplaşma ve farklı düşüncelere saygı duyulmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir. Eğitimin geliştirilmesine yönelik önerilerde ise liderlik eğitiminin yaygınlaştırılması, eğitimin süresinin arttırılması ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi yönünde öneri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Sosyal Değişim Liderliği, Üniversite Öğrencisi Liderlik Gelişimi

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE SOCIAL CHANGE LEADERSHIP EDUCATION PROGRAM

Kadriye Begüm Doğruyol Aladak
August, 2018

The purpose of this study is to determine the effect of student leadership education on the leadership development of college students. For this purpose, the effect of the Social Change Leadership education program, which is based on the basis of the Social Change Model of Leadership Development (HERI, 1996), on the students' perceptions of socially responsible leadership including the values of individual (consciousness of self, congruent, commitment), group (collaboration, common purpose, controversy with civility", society (citizenship) and change was examined. The research is conducted by using sequential-descriptive pattern from mixed model research types. While, experimental design with a pre-test and post-test single-group was used as quantitative research method; qualitative research method was used to elaborate quantitative data. To analyze the data, descriptive statistics and paired samples t-Test were employed. The results showed a statistically significant difference between the pre test and post test scores. It shows that the Social Change Leadership education program, an independent variable, is a significant influence on the students' perceptions on socially responsible leadership, an independent variable. According to the paired samples t-Test results for 8 sub-dimensions of the model; students' post test scores for sub-dimensions of consciousness of self, collaboration, citizenship and change were significantly higher than the pre test scores. These results show that the Social Change Leadership education program supports student leadership development except for improving the values of congruence, commitment, common purpose and controversy with civility. After the experimental part of the study was concluded, semi-structured interviews were conducted with 10 students, evaluating the leadership program from the students' perspectives and investigating why the leadership program did not result in significant changes in these four leadership dimensions. As a result of the analysis, it is found that the program contributes to the students in terms of individual, group and profession; the lack of developing two of the individual values arises from the inadequacy of activities and the lack of ability to provide ideas; group values that can not be improved are due to grouping and lack of respect for different opinions. Findings from qualitative data support findings of quantitative data. In the proposals for the development of the education, the students suggest disseminating the leadership education, increasing the duration of the education and diversifying the activities.

Key Words: College Student Leadership Development, Leadership, Social Change Leadership

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini ve emeğini esirgemeyen danışmanım ve çok değerli hocam sayın Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e, eş danışmanım ve çok değerli hocam sayın Prof. Dr. Said TAŞ'a, desteğini esirgemeyen çok değerli hocam sayın Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY'a ve tezimin uygulaması süresince desteğini esirgemeyen çok değerli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR'a, her zaman yanımda olan canım aileme; anneme, anneanneme, ablama, eşime ve her zaman yanımda olduğunu hissettiğim canım babama teşekkür ederim.

İstanbul-Isparta; Ağustos, 2018

Kadriye Begüm Doğruiol Aladak

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT..	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	12
1.1. Problem Durumu	12
1.2. Problem Cümlesi	15
1.2.1. Alt Problemler.....	15
1.3. Araştırmanın Önemi	15
1.4. Sayıtlar	16
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar	17
2. ALAN YAZIN.....	18
2.1. Liderlik	18
2.2. Liderlik Teorileri	19
2.2.1. Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri	21
2.2.1.1. Özellikler Teorisi.....	21
2.2.1.2. Davranış Teorileri.....	22
2.2.1.3. Durumsallık Teorileri	24
2.2.2. Post-Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri	27

2.2.2.1. Dönüşümsel Liderlik	28
2.2.2.2. Karmaşıklık ve Kaos Teorisi	29
2.2.2.3. Otantik Liderlik	29
2.2.3. Üniversite Öğrencileri Liderlik Teorileri	30
2.2.3.1. Hizmetkar Liderlik	30
2.2.3.2. Liderlik Geliştirme Mücadelesi	32
2.2.3.3. İlişkisel Liderlik Modeli	33
2.2.3.4. Liderlik Kimliği Geliştirme Modeli	33
2.3. Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi.....	33
2.3.1. Sosyal Değişim Liderliği Modelinin Değerleri.....	36
2.3.1.1. Birey Değeri	38
2.3.1.2. Grup Değerleri.....	42
2.3.1.3. Toplum Değeri.....	47
2.4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) Gelişimi	50
2.4.1. Liderlik Eğitimi.....	50
2.4.2. Üniversite Yaşamındaki Deneyimler	52
2.5. İlgili Araştırmalar	57
3. YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Çalışma Grubu.....	64
3.3. Verilerin Toplanması.....	64
3.3.1. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) Ölçeği	65
3.3.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu.....	67
3.4. Uygulama	67
3.4.1. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programı (SDLeP)	67
3.4.2. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Amaçları.....	68
3.4.3. Etkinliklerin Hazırlanması	70

3.4.4. Programın Uygulanması	72
3.5. Verilerin Analizi.....	73
3.6. Araştırmanın İç Geçerliliği	73
4. BULGULAR	75
4.1. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	75
4.4. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	84
4.4.1. Eğitimin Katkısı Temasına İlişkin Bulgular	86
4.4.1.1. Alt Tema 1: Bireye Katkı	87
4.4.1.2. Alt Tema 2: Gruba Katkı	90
4.4.1.3. Alt Tema 3: Mesleki Katkı	93
4.4.2. Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Temasına İlişkin Bulgular	94
4.4.2.1. Alt Temalar: Etkinliğin Yetersizliği & Fikir Belirtememe Sorunu.....	95
4.4.3. Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Temasına İlişkin Bulgular	96
4.4.3.1. Alt Temalar: Gruplaşma & Farklı Düşüncelere Saygı Duymama.....	97
4.4.4. Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Bulgular.....	99
4.4.4.1. Alt Tema: Eğitimin Süresi.....	100
4.4.4.2. Alt Tema: Etkinlikler.....	100
4.4.4.3. Alt Tema: Eğitimin Yaygınlaştırılması	102
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının (SDLeP) Etkililiğine İlişkin Sonuçlar.....	103
5.2. Öneriler.....	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER... ..	124
ÖZ GEÇMİŞ	1378

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının (SDLeP) Hedefleri ve Kullanılan Etkinlikler.....	71
Tablo 2:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri.....	75
Tablo 3:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Etkililiği	76
Tablo 4:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Alt Boyutlarının Etkililiğine İlişkin Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri	76
Tablo 5:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Öz farkındalık Alt Boyutunun Etkililiği.....	80
Tablo 6:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Uyum Alt Boyutunun Etkililiği	80
Tablo 7:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Sorumluluk Alt Boyutunun Etkililiği.....	81
Tablo 8:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının İşbirliği Alt Boyutunun Etkililiği	81
Tablo 9:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Medeni Tartışma Alt Boyutunun Etkililiği.....	82
Tablo 10:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Ortak Amaç Alt Boyutunun Etkililiği.....	83
Tablo 11:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Vatandaşlık Alt Boyutunun Etkililiği.....	83
Tablo 12:	Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Değişim Alt Boyutunun Etkililiği	84
Tablo 13:	Eğitimin Katkısı Temasına İlişkin Bulgular	86
Tablo 14:	Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Bulgular.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Sosyal Değişim Liderliği Modeli.....	37
Şekil 2: Araştırma Deseni.....	63
Şekil 3: Eğitimin Etkililiği Ana Teması	85
Şekil 4: Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Teması	95
Şekil 5: Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Teması	97

KISALTMALAR

HERI	: Yüksek Öğretim Araştırmaları Enstitüsü (Higher Education Research Institution)
SDLep	: Sosyal Değişim Liderliği eğitim programı
SSTL	: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik



1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Liderliğin öğrenilebilir olduğundan hareketle; liderliğin geliştirilmesi üzerine çeşitli teoriler bulunmaktadır. Özellikle 1990'lardan itibaren üniversite öğrenci liderliğini geliştirme amaçlı çalışmalar yapılmaktadır (Komives ve diğ., 2011). Bunlardan biri de Yüksek Öğretim Araştırmaları Enstitüsü (Higher Education Research Institute, HERI) tarafından 1996'da geliştirilen Sosyal Değişim Liderliği Öğrenci Gelişim Modeli'dir. Öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmek için uygulanan modellerden olan Sosyal Değişim Liderliği modelinin temel felsefesi liderliğin geliştirilebilir olduğu yönündedir (HERI, 1996). Liderliği doğuştan gelen birtakım özellikler gibi gören teorilerin (Özellikler Teorisi vb.) aksine bireyin kapasitesinin geliştirilebilir olduğu inancı bu modelin uygulama alanını oluşturmaktadır. Bu nedenle bireylerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi, liderliği öğrenme veya anlamalarını sağlama amacı ile bu çalışmada Sosyal Değişim Liderliği modeline uygun olarak hazırlanan program ile öğrencilerin liderlik gelişimlerine odaklanılmıştır.

Liderliğin geliştirilebilir olmasının yanı sıra değişim günümüz toplumunda kaçınılmazdır. Değişim, genel olarak, var olan durumun farklılaşması ya da başka bir duruma geçilmesidir. M.Ö 535 ile 475 yılları arasında Efes'de yaşamış olan filozof Herakleitos'a göre "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir." İnsanın kendisi dahi doğumdan ölüme dek sürekli değişmektedir (Erdoğan, 2012, 1). Bu nedenle, değişim hayatın karşı konulamaz doğal sürecinde yer alan bir oluşumdur. Temelde; pozitif yönde değişim gerçekleştirmeyi amaç edinen bu model, "İyi bir dünya ve iyi bir toplum yaratma" hümanist anlayışına sahip olduğundan (HERI, 1996; Komives ve diğ., 2011) uygulanabilirliği hem toplum hem birey hem de gelecek için gereklidir çünkü değişimi bilen ve değişimle hareket eden bireylere ihtiyaç vardır.

Aynı zamanda değişen toplumda, süreç ve işbirliğine dayalı liderlik, önem kazanmaktadır; çünkü liderlik toplumda ortak amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen birliktelik olarak değişmiştir (Northouse, 2014). Liderlik, disiplin ve seçilen tek kişinin iktidarından ziyade birlikteliğin iktidarlık etmesi şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda liderlik gelişimi süreç içerisinde sağlanmaktadır. Geleneksel liderler (Lichtenstein ve diğ., 2006) ve geleneksel teoriler günümüz dünyasında yetersiz kalmaktadır (Gündüz, Beşoluk, Önder, 2011). Bu nedenle topluma hizmet etmekle ilgilenen ve liderliği bir süreç ve işbirliği olarak gören liderlik teorileri önem kazanmakta ve liderliğin uygulanabilirliğini geçerli kılmaktadır.

Ek olarak, örgütler içerisinde eğitim örgütü toplumların değişmesinde ve gelişmesinde önemli bir yere sahiptir çünkü eğitim örgütleri, mensup oldukları çevreyi etkilemekte, çevreden etkilenmekte ve süreç olarak değişimi gerçekleştirip uygulayacak bireyleri topluma yetiştirme ve kazandırma misyonunu yüklenmektedir (Argon, Özçelik, 2008). Eğitim örgütleri içerisinde de özellikle üniversiteler bu misyona ortak olmaktadır. Bu misyon ile hareket eden üniversitelerin topluma yararlı bireyler yetiştirmesi gerekmektedir (Dugan, Komives, 2007). Benzer şekilde, öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması ve toplumu pozitif yönde değistirecek bireylerin yetiştirilmesi üniversitelerin sorumluluğundadır (Astin, Astin, 2000, Bennis, 2007, Gleason, 2012, Page, 2010). Yalnızca ders olarak okutulan liderlik, üniversite eğitiminin yan ürünü olarak ortaya çıkmaktadır; halbuki tüm üniversiteler öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmeyi hedef olarak belirlemelidir (Komives ve diğ., 2011). Bu nedenle, yükseköğretim, öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması için öğrencileri en etkili şekilde yetiştirebilmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında öğrenci liderliği gelişimi üzerinde durulmasının gerekliliği, öğrencilerin liderlik kapasitelerinin gelişim kazanmasına yönelik değişen eğilimlerin söz konusu olmasından da kaynaklanmaktadır (Dugan, Komives, 2007). Bu değişen eğilimler arasında; paradigma değişimi (endüstri döneminden post-endüstri dönemine geçiş), iş yaşamında takım çalışması ve işbirliğine dayalı uygulamalara yöneliş, gönüllülüğün, topluma hizmetin, sivil katılım hareketlerinin, toplumsal kimlik gruplarının ve bireyin liderlik ihtiyaçlarının artması, üniversite öğrencileri için yeni liderlik gelişim teorilerinin oluşturulması, öğrenci liderliği eğitmenlerinin rollerinin profesyonelleştirilmesini gerektirmektedir (Dugan,

Komives, 2007). Bu nedenle, bu eğilimlerdeki değişimler öğrenci liderliği geliştirmede yükseköğretim kurumlarına misyon yüklemektedir. Bu değişimler yükseköğretim kurumlarında kasıtlı ve amaçlı olarak toplumsal açıdan sorumluluk üstlenen liderler yetiştirmeyi gerektirmektedir.

Nitelikli eğitim için eğitimin girdileri, süreci ve çıktıları önemlidir. Eğitim girdilerinden biri olan öğretmenler, eğitim sürecini gerçekleştirmede ve devam ettirmede önemli rollere sahiptir. Bu roller “öğreticilik”, “danışman”, “mesleki uzman”, “toplumsal lider”, “otorite figürü”, “aile reisi”, “rehber” olarak gösterilebilir (Sünbül, 1996). Bursalıoğlu’na (2015, 43) göre öğretmenlerin toplumsal rolleri arasında “sosyal devrimcilik”, “çevre kalkındırmacılık” ve “liderlik” rolleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu rollerin tamamını veya tamamına yakını sergilemesi beklenmektedir çünkü öğretmenler, bireyleri yetiştirmekte ve eğitimin çıktısı olarak topluma sunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin toplumsal rolleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen, öğrencilerini geliştirmeyi ve geliştirirken de toplumsal sorunlara çözüm bulmayı amaç edinmektedir (Sünbül, 1996). Diğer deyişle, toplumsal rolleri doğrultusunda “sosyal değişim liderleri” olarak nitelenebilen öğretmenler toplumu şekillendirmektedir. Bu nedenle, toplumda bu rolleri benimsemiş, toplumu kalkındırmakla ilgilenen, sosyal değişim liderlerine ihtiyaç vardır.

Bununla birlikte; üniversite öğrencilerinin liderlik gelişimlerine odaklanan ve yurtdışında yürütülen liderlik programlarının etkililiği incelendiğinde, programa katılan öğrencilerin liderlik kapasitelerinin geliştiği (Buschlen, Dvorak, 2011; Buschlen, Johnson, 2014; Dugan, 2006b, 2007, 2010; Dugan, Komives, 2007, 2010; Haber, 2006; Kovar, 2014; Lin, 2010; Rosch, Caza 2012; Seemiller, 2006; Skendall, 2012) sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye’de de öğrencilerin liderlik gelişimlerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların okul öncesi (Gündüz, Duran, 2016), ilköğretim (Kavak, 2013; Tüysüz, 2007) ve ortaöğretim (Alkan, 2009) düzeyindeki ve üstün zekâlı olan ve olmayan (Ogurlu, 2012) öğrencilerle yürütüldüğü ve üniversite öğrencileri ile yürütülen az sayıda çalışma olduğu (Külekçi, 2015; Konuk, 2018) görülmektedir.

Sonuç olarak, değişimin günümüz toplumunda kaçınılmaz oluşu; liderliğin geliştirilebilir olması, değişen toplumda işbirliği ve süreç odaklı liderlik becerilerinin

önem kazanması, yükseköğretimin öğrenci yetiştirmedeki sorumlulukları ve öğretmenlerin toplumsal rolleri doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan liderlik eğitimi programının etkisinin araştırıldığı deneysel bir çalışmanın alan yazına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı "Sosyal Değişim Liderliği" eğitim programının öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik kapasitelerini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin görüşlerine göre “Sosyal Değişim Liderliği” eğitim programının etkililiği nedir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin görüşlerine göre, Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının;
 - a. Öz farkındalık
 - b. Uyum
 - c. Adanmışlık / Sorumluluk
 - d. İşbirliği
 - e. Medeni Tartışma
 - f. Ortak Amaç
 - g. Vatandaşlık
 - h. Değişim alt boyutlarına ilişkin etkililiği nedir?
2. Sosyal Değişim Liderliği eğitim programına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Liderlik, her bireyin sahip olduğu bir kapasitedir. Bireylerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi bireye, topluma ve dünyaya fayda sağlamaktadır. Çünkü eğitilen, öğrenen ve gelişen birey, kendi potansiyelini fark ederek eğitildiği, öğrendiği ve geliştiği ölçüde düşünebilmekte, harekete geçebilmekte ve kendisini ve çevresini değiştirebilmektedir. Bu noktada, özellikle yükseköğretimde bireylerin liderlik

kapasitelerini geliştirecek nitelikte liderlik eğitimlerinin verilmesi önem teşkil etmektedir. Bu nedenle, bu araştırma, üniversitelerde öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak ve uygulanacak programların geliştirilmesi için örnek teşkil edecektir.

Bu çalışma üniversite öğrencisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi öğretmenlerin topluma yön verici olması açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleği geleceği yetiştirmektedir; yetişen bireyler geleceğe yön vermektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirme, nitelikli neslin yetiştirilmesinde büyük ölçüde etkili olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce liderlik eğitimi almaları önemsenmektedir.

Ayrıca, üniversite öğrencilerinin liderlik kapasitelerini geliştirme amaçlı yurt dışında çalışmalar yapılmakla birlikte; yurt içinde yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen ve yoğunlukla çalışılan Sosyal Değişim Liderliği Modeli'nin Türkiye'de etkililiğinin sınanması açısından önemlidir. Bu nedenle, öğrenci liderlik gelişimini amaç edinen bu çalışma alan yazına katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçek maddelerini içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.
2. Eğitime katılan öğrencilerin görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2017-2018 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sınırlıdır.
3. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının kazanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Değişim Liderliği Modeli: Liderliği ilişkisel, dönüştürücü, süreç odaklı, öğrenilmiş ve değişim odaklı olarak tanımlayan post-endüstriyel öğrenci liderlik gelişimi modelidir (Dugan, Komives, 2007).

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik: Sosyal Değişim Liderliği modeli temeline dayanan pozitif sosyal değişimle sonuçlanan, amaçlı, işbirlikçi, değer-temelli, süreç odaklı liderlik yaklaşımıdır (Cilente, 2009).

Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programı: Sosyal Değişim Liderliği modeli temel alınarak geliştirilen öğrenci liderliği geliştirme programıdır.



2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, alan yazın; liderlik, liderlik kuramları, Sosyal Değişim Liderliği Modeli, liderlik gelişimi ve eğitimi ve ilgili çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik, tarih boyunca insanoğlunun üzerinde durduğu, çeşitli yaklaşımlarla tarif ettiği, bireylerin yaşantılarında yerini alan ve birçok disiplinin ilgilendiği bir konudur. Bu konuya ilişkin çalışmalar yapılmakta ve her yönelimin veya yaklaşımın liderlik tanımı değişmektedir. Bununla birlikte, liderliğin evrensel tanımının zorluğu (Bass, Stodgill, 1990, 20; Bursalıoğlu; 2015, 205; Gündüz ve diğ., 2011; Northouse 2014, 2; Yukl, 2010, 20) liderliğe farklı bakış açılarından bakmayı gerektirmektedir. Araştırmacılar genellikle liderliği, kendilerine en ilginç gelen olguya ait öznel bakış açısıyla tanımlamaktadır çünkü liderlik insanlara birbirinden farklı anlamlar ifade etmektedir (Yukl, 2010, 21). Örneğin; liderlik üzerine çalışan araştırmacıların bazıları liderliği kişilik özellikleri veya davranışları olarak açıklarken; bazıları liderliği mantıksal bir bakış açısıyla veya bilgiyi işleme bakış açısıyla incelemektedir (Northouse, 2014). Bu nedenle, liderlik, farklı bakış açılarında, karmaşık süreçleri ve boyutları olan, toplumsal olarak yapılandırılmış ve sürekli gelişen bir konudur (Komives ve diğ., 2011). Aynı zamanda, liderlik konusunun kavramsal açıdan çeşitliliğinin olması, alanın önemli olduğunu göstermektedir (Bass, Bass, 2008; Kılınç, Özdemir, 2016, 10).

Liderliğe olan bakış açısının çeşitlenmesi, liderlik tanımlarının farklılaşması sonucunu doğurmuştur. Alan yazında yapılan tanımlamalar incelendiğinde bu çeşitlilik göze çarpmaktadır.

Bass ve Stogdill (1990), liderliği, etkileme, ikna biçimi, bir hareket veya davranış, güç ilişkileri, etkileşimin ortaya çıkan etkisi, farklılaşmış roller, amaçlara ulaşmak için bir araç, yapının oluşturulması ve tüm bunların birleşimi olarak tanımlamaktadır. Yukl (2010) ise liderliği, bireyin kişilik özellikleri, davranışları, etkileşimleri, örgütsel rolleri, takipçiler üzerinde bıraktığı etkisi olarak ifade etmektedir.

Winston ve Patterson (2006) ise liderliği, liderin takipçileri üzerinde etkisinin olması, onları eğitmesi ve takipçilerin enerjilerini örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmesi olarak tanımlamaktadır.

Northouse (2014) liderliği aşağıdaki unsurları göz önüne alarak açıklamaktadır:

- Liderlik, etkilemektir,
- Liderlik, grup içinde gerçekleşir,
- Liderlik, ortak amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir,
- Hem lider hem de takipçiler liderlik sürecine dâhildir.

Liderliğin bir diğer tanımına ve bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturan anlayışa göre ise liderlik, doğuştan getirilen birtakım özellikler değil; sonradan öğrenilebilir ve geliştirilebilir ortak çabalardır (Komives ve diğ., 2011). Bu anlayış doğrultusunda birey, doğuştan lider olma veya liderlik vasıflarına sahip olma durumunda değildir. Her bireyin liderlik kapasitesi vardır ve her bireyin doğuştan sahip olduğu bu liderlik kapasitesi geliştirilebilir.

Yukarıda verilen tanımların çeşitliliği, liderliği farklı bakış açılarından anlatmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde, liderin takip edilen, takipçileri üzerinde etkisi olan, liderlik vasıflarını veya davranışlarını taşıyan veya lider olma kapasitesine sahip olan kişi olduğu veya liderliğin bir grup süreci olduğu yönünde çıkarımlarda bulunulabilir. Yapılan liderlik tanımlarının, liderlik teorilerinin geçirdiği değişimle doğru orantılı olduğu görölmektedir (Gündüz ve diğ., 2011). Değinilen liderlik tanımları doğrultusunda geçmişten günümüze alan yazında yer alan liderlik teorileri aşağıda incelenmiştir.

2.2. Liderlik Teorileri

Eski zamanlardan itibaren lider kişilerin tarih sahnesinde yer almasına karşın 20. yy.a kadar teorik bir çerçeve oluşturulamamıştır. 20. yy.dan itibaren ise liderlikte kuramsal bir yol izlemiştir. Liderliğe bakış açılarındaki değişim, liderlik tanımlarının farklılaşmasını, liderlik teorilerinin anlayışları üzerinde etkili olmasını ve bu teorilerin zamanla çeşitlenmesini sağlamıştır. Araştırmacıların bakış açılarındaki değişim, dönemin şartlarından; sosyal, ekonomik, askeri, sağlık, bilimsel, teknolojik alanlardaki değişim ve gelişimlerden etkilenmesi sonucu meydana gelebilmektedir. Özellikle, ekonomik, eğitsel ve askeri ortamlarda ve toplumsal hareketlilikte, liderlik

önemli bir rol oynamakla birlikte araştırmaların önemli bir konusu olmuştur (Bass, Stogdill, 1990, 20).

Alan yazın incelendiğinde, liderlik teorilerinin genel çerçeve içerisinde farklı sınıflamalarının olduğu görülmektedir (Bass, Stogdill 1990, Bass, Bass 2008; Komives ve diğ., 2011; Northouse; 2014; Rost, 1991; Ulrich, Smallwood, Sweetman, 2008). Northouse (2014) yaptığı sınıflamada liderlik teorilerini geçmişten günümüze olacak şekilde kronolojik bir tarihsel örüntü içerisinde; Bass ve Bass (2008) ise liderlik teorilerini, teorinin kaynaklarına/konu alanlarına göre; “Bilişsel Teoriler”, “Genetik Teoriler”, “Özellikler Teorisi”, “Durumsal Teoriler”, “Birey-Durum Teorileri”, “Politik Teoriler”, “Örgüt Teorileri”, “Etkileşim ve Sosyal Öğrenme Teorileri”, “Değişim Teorileri”, “İpucu-Davranış Pekiştirme Teorileri”, “Algısal ve Bilişsel Teoriler” ve “Açık Sistem Teorileri” şeklinde sınıflandırmaktadır.

Ulrich ve diğ. (2008) ise liderlik teorilerinin tarihsel gelişimini araştırırken bir gazeteci gibi altı anahtar niteliğinde soru üreterek teorilerin evrimini açıklamaya çalışmıştır. Aşağıda yer alan dört madde bu soruları ve hangi liderlik teorisini işaret ettiğini göstermektedir:

1. Lider "kim"dir? - Özellikler Teorisi,
2. Lider "nasıl" davranır? -Davranış Teorisi,
3. Lider "nerede" ve "ne zaman" göreve veya kişiye odaklanır? - Durumsallık Teorisi,
4. Liderler "hangi" becerilere sahiptir? - Beceriler Teorisi,

Ulrich ve diğ.nin (2008, 7) sorduğu diğer iki soru ise "Liderlik 'neden' önemlidir ve lider 'kimi' yönetir?" sorularıdır.

Belirtilen sınıflamaların yanı sıra; bu araştırmada kronolojik sıra ile izlenen ve teorileri dönemsel olarak inceleyen Komives ve diğ. (2011) ve Rost'un (1991) yaptığı sınıflama kullanılmıştır. Bu sınıflamada liderlik teorileri; Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri, Post-Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri ve Öğrenci Liderliği Teorileri olarak üç döneme ayrılmıştır. Dönemsel olarak incelenen liderlik teorileri ayrıntılı bir şekilde alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.2.1. Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri

Endüstri Dönemi Teorileri incelendiğinde; Sanayi Devrimi'nin etkisiyle şekillenen birçok alan gibi liderlik teorisyenlerinin de içinde bulundukları çağın özelliklerine göre liderlik teorilerini şekillendirdiği ve bu anlayışının 1800'lerin ortalarından 1980lere kadar uzandığı görülmektedir (Komives ve diğ., 2011). Dönemin özellikleri incelendiğinde; insan gücünün yerini makineleşme almış, dünyaya egemen olma düşüncesi kendini maddesel anlamda göstermiş ve insanlar daha rasyonel ve pragmatist fikirlerin etkisinde kalmıştır (Küçükkalay, 1997). Yaşanan bu değişimler ile birlikte çoğunlukla lider-merkezli anlayışa sahip olan dönemin liderlik teorilerinin odak noktası üretkenlik ve verim olmuş (Komives ve diğ., 2011) ve hakimiyet ile gücün merkeziliği ve kontrolü üzerine vurgu yapılmıştır (Northouse, 2014). Diğer deyişle, bu dönemde verimlilik ve kontrol için liderlik etme anlayışı hakim olmuştur. Bu nedenle, geleneksel olarak nitelendirilebilen ve bürokratik merkezden yönetim paradigmasına dayanan dönemin teorileri, döneme oldukça uyum sağlamaktaydı (Gündüz ve diğ., 2011).

Bu dönemin anlayışına göre şekillenen Özellikler Teorisi, Davranışsal Teoriler ve Durumsal/Olasılık Teorilerini içeren Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri aşağıda incelenmiştir.

2.2.1.1. Özellikler Teorisi

Özellikler Teorisi, ilk olarak Büyük Adam Teorisi adı altında incelenmiştir (Hitt, Miller, Collella, 2006; Northouse, 2014). 1800'lerin ortalarından 1900'lerin başına kadar kabul gören Büyük Adam Teorisi, "Lider olunmaz; lider doğulur" (Komives ve diğ., 2011, 38) ve liderlik doğuştan gelen bir özellik olup sonradan kazanılamaz olduğu (Kirkpatrick, Locke, 1991) düşüncesini uzunca bir süre tartışılır hale getirmiştir. Bu yaklaşımdaki temel anlayışa göre, "büyük adam" olarak nitelendirilen liderlerin sahip olduğu doğuştan geldiğine inanılan niteliklerin ve özelliklerin belirlenmesiyle liderlik açıklanmıştır (Northouse, 2014, 19). Diğer deyişle, bu teoriye göre; lider, güç ve etki konusunda doğuştan yeteneklere sahiptir (Komives, Lucas ve MacMahon, 2013, 58). Fakat Büyük Adam Teorisi, bilimsel araştırmaların liderliği henüz kalıtsal faktörlere dayandığını kanıtlamamış olması ve liderliğin sadece bazı insanlarda var olabileceğini savunması nedeniyle oldukça eleştirilmiştir (Komives,

ve diğ., 2013, 58). Büyük Adam Teorisi'nin devamı olarak ise 1900'lerin başlarından 1940'ların sonuna kadar Özellikler Teorisi rağbet görmüştür.

Özellikler Teorisi'ne göre; lider, üstün, bahsedilen özelliklere ve doğuştan gelen liderlik etme yeteneğine sahip ve kendilerini takipçilerinden ayıran özellikleri olan kişilerdir (Komives ve diğ., 2013, 58; Yukl, 2010, 31). Araştırmacılar, liderde olması gereken özellikleri, lider kişileri inceleyerek ve lideri takipçilerinden ayıran özelliklerin ne olduğunu anlamaya çalışarak listelemiştir. Northouse (2014, 23) bu özellikleri özetlemektedir:

- Zeka
- Özgüven
- Kararlılık
- Dürüstlük
- Sosyallik

Diğer yandan, Özellikler Teorisi, durumsallığın göz ardı edilmesi, bu teoride yer alan liderin sahip olması gereken birçok özelliğin soyut kalması, araştırmalarda, bu teorinin öngördüğü liderin sahip olması gereken özellikler ile etkili liderlik arasında yeterli ölçüde bağlantıya rastlanmaması ve birçok özellik üzerine yapılan araştırmada, lider davranışlarını ve bağdaştırıcı değişken olarak takipçilerin motivasyonunu dahil etmemesi (Komives ve diğ., 2013, 58) açısından eleştirilmekle birlikte; liderlik sürecini sadece “lider” değişkeni açısından incelemesi (Koçel, 2011, 577) ve birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerin benzer olaylarda farklı davranması ve listelenen özelliklerin subjektif olması nedeniyle eleştirilmektedir (Northouse, 2014, 19,41).

2.2.1.2. Davranış Teorileri

Davranış teorileri, 1950'lerden 1980'lerin başına kadar olan bir süreci kapsamaktadır. Davranış teorilerinin çıkış noktası, Özellikler Teorisi'nin öne sürdüğü liderin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesinin liderliği yeterince açıklayamadığının fark edilmesiyle (Northouse, 2014, 19) liderin davranış biçimlerinin belirlenmesine olan yönelimle olmuştur.

Bu teorilerin temel varsayımlarına bakıldığında; liderlik etmede en iyi yolun araştırıldığı ve insanlara ve ortaya çıkan ürünlere veya düşüncelere önem gösteren liderlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Komives ve diğ., 2013, 59).

Davranış teorileri altında Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan State Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mounton'ın Liderlik Matrisi ve McGregor X ve Y Teorileri olmak üzere dört yaklaşım öne çıkmaktadır (Northouse, 2014):

Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Etkili liderliği ortaya koyan lider davranışları üzerine Stogdill'in önderliğinde Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları yapılmıştır (Hellriegel, Slocum 2010, 300). Bu çalışmalar, liderin katılımcılar tarafından nasıl tanımlandığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda; liderlerin sergiledikleri davranışlar belirlenmiş ve “anlayış gösterme” ve “yapıyı kurma” olarak iki temel kategoride davranış bulunmuştur (Hoy, Miskel, 1996, 382). Anlayış gösterme davranışında bireyler dikkate alınarak ast üst ilişkisinden ziyade; liderler, çalışanlarına saygı ve ilgi göstermektedir. Yapıyı kurma ise örgütü harekete geçirme, rolleri belirleme görevleri tamamlama ile ilgilidir (Yukl, 2010, 104). Etkili liderlik, birbirinin tamamlayıcı olan bu iki davranış tarzıyla gerçekleşmektedir.

Michigan State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi çalışmalarıyla eşzamanlı olarak etkili liderliğin ilkelerini ortaya koymayı amaç edinen Michigan State Üniversitesi çalışmalarında, “görev merkezli” ve “ilişki merkezli” olmak üzere iki temel liderlik davranışı bulunmuştur (Yukl, 2010, 107). Görev merkezli davranışta, işin teknik ve üretim yönüne vurgu yapılırken; ilişki merkezli yaklaşımda, yöneticinin çalışanlarına karşı ilgisi vurgulanmıştır (Northouse, 2014, 77).

Eşzamanlı yürütülen Ohio ve Michigan Üniversitesi'nin çalışmaları “anlayış gösterme” ve “yapıyı kurma” ile “görev merkezli” ve “ilişki merkezli” davranışları açısından benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmadaki temel anlayış; işe ve çalışana olan davranış stillerinin liderliği etkili kılmasıdır.

Blake ve Mounton'ın Liderlik Matrisi

Ohio ve Michigan Üniversitesi çalışmalarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Bu yaklaşımda örgütün amaçlarına nasıl ulaşacağı, “üretim endişesi” ve “insan

endişesi” faktörlerine bağlanmıştır. Üretim endişesinde, liderin örgütün hedeflere ulaşmadaki endişesini anlatırken; insan endişesi, liderin örgüt için çalışanlara karşı endişesini ifade etmektedir. (Northouse, 2014, 78).

Bu matriste, üretim endişesi ve insan endişesi bir eksen içerisinde kesişmektedir. Buna göre; her bir eksenden çok sayıda liderlik davranışı gösterilebilir. Temelde 5 liderlik davranışı; (i) otorite uyumu; (ii) taşra kulübü yönetimi, (iii) etkili olmayan yönetim, (iv) ılımlı yönetim ve (v) ekip yönetimi ortaya çıkmaktadır (Northouse, 2014, 79). Diğer deyişle, matris, “üretim endişesi” ve “insan endişesi” faktörlerinin derecelendirilip kesişen faktörleri 5 temel liderlik davranışı olarak göstermektedir.

McGregor X ve Y Teorileri

McGregor’un yönetim yaklaşımı olan X ve Y Teorileri insana olan bakış açısı yönünden değerlendirilebilir. Liderin, insan davranışlarına olan inancı veya bakış açısı kendi davranışlarının da habercisi olacaktır (Koçel, 2011, 581). X kuramına göre insan, doğuştan işi sevmez ve tembeldir; Y kuramına göre ise insan doğuştan işi sevmiyor değildir, deneyimleri sonucu işten kaçabilir (Aydın, 2014). Yönetici ise X kuramında otokratik davranışlar sergilerken; Y kuramında demokratik liderlik davranışları göstermektedir (Balyer, 2017).

Özellik Teorisinin yetersiz kalması sonucu liderlerin davranışları incelenerek etkili liderlik davranışları bulunmaya çalışılmıştır. Çoğunlukla demokratik liderlik davranışı gösteren liderlerin etkili olduğunu savunan Davranış teorileri, liderlik sürecinin olduğu çevre ve koşulları göz ardı etmesi (Koçel, 2011, 583); durumsallığın ve grup süreçlerinin ihmal edilmesi ve bu teori kapsamında yapılan araştırmaların benzer lider davranışlarının spesifik özelliklerini tanımlamada başarısız olması (Komives ve diğ., 2013, 59) ve evrensel nitelikte lider davranışlarını ortaya koyamaması (Northouse, 2014, 85) nedeniyle eleştirilmektedir.

2.2.1.3. Durumsallık Teorileri

Durumsallık teorileri, 1950 ile 1960 yılları arasında popülerliğini sürdürmüştür. Etkili liderlikte “çevre”ye vurgu yapan durumsallık teorilerine göre, liderin farklı durumlarda farklı davranışlar sergilemelidir (Komives ve diğ., 2011, 39) çünkü farklı durumlarda farklı türde liderlik davranışlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Northouse, 2014, 99). Aynı zamanda; içinde bulunulan durum kimin liderlik edeceğini

belirlemektedir; lider içinde bulunulan "durumun bir ürünüdür" (Bass, Stogdill, 1990, 38).

Durumsallık teorileri içinde ön plana çıkan Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Fiedler'in Durumsallık Kuramı ve House'un Yol-Amaç Kuramı aşağıda incelenmiştir (Northouse, 2014; Yukl, 2010):

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin'in (1967) 3D yönetim tarzı kuramına dayanmaktadır (Northouse, 2014). Liderin işe olan olgunluk seviyesinin en doğru davranışı sergilemesine olanak sağlayacağını savunan teoriye göre, olgunluk seviyesi düşük olan takipçilerin özgüven ve yeterliklerden yoksun olduğu; olgunluk seviyesi yüksek olan takipçilerin, aksine, hem özgüvenli hem de yeterliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Yukl, 2010, 173). Modelin merkezinde yer alan takipçilerin olgunluk düzeyine göre liderler kendi liderlik stillerini eşleştirirler. Bu teoride, yetkilendirici, destekleyici, koçluk ve yönlendirici olarak dört liderlik stili vardır (Northouse, 2014, 100). Bu liderlik stillerine göre liderin;

- i. Destekleyici davranışı azalıp yönlendirici davranışı artınca yönlendirici liderlik stili (S1)
- ii. Hem destekleyici hem de yönlendirici davranışı artınca koçluk liderlik stili (S2),
- iii. Destekleyici davranışı artıp yönlendirici davranışı azalınca destekleyici liderlik stili (S3),
- iv. Hem destekleyici hem de yönlendirici davranışı azalınca yetkilendirici liderlik stili (S4) ortaya çıkmaktadır.

Teorinin diğer kısmı ise takipçilerin gelişim seviyeleridir (Northouse, 2014, 102). Takipçilerin gelişim seviyeleri yeterlik ve adanmışlıkları göz önünde bulundurularak belirlenmektedir. Takipçiler, G1,G2,G3, ve G4 gelişim seviyelerinde olabilmektedir (Northouse, 2014, 103):

- i. G1 seviyesindeki takipçilerin yeterlikleri az fakat adanmışlıkları yüksektir;
- ii. G2 seviyesindeki takipçiler biraz yeterliğe fakat düşük adanmışlığa sahiptir;
- iii. G3 seviyesindeki takipçi; yeterliği yükseğe yakın seviyede olmasına rağmen adanmışlıkları yeterli değildir;

- iv. G4 seviyesindeki takipçi ise hem yüksek yeterliğe hem de yüksek adanmışlığa sahiptir.

Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler'in (1964) durumsallık yaklaşımı "LPC" (least preferred co-worker/en az tercih edilen iş arkadaşı) modeli (Yukl, 2010, 165; Hoy, Miskel, 1996, 39) veya "koşul-bağımlılık" olarak adlandırılan yaklaşıma göre lider etkililiği, lider davranışının koşullara ne ölçüde uygun olduğuna bağlıdır (Northouse, 2014, 123). Bu teoriye göre; liderin takipçileri üzerinde kontrolünü sağlayan üç değişken durum vardır (Yukl, 2010, 166):

- i. Lider-üye etkileşimi: Takipçilerle olan güvene dayalı ve işbirliği içeren ilişkilerin ve takipçilerin lidere olan sadakatının ne ölçüde olduğu ile ilgilidir.
- ii. Pozisyon gücü: Liderin takipçilerini değerlendirmede, ceza ve ödül vermede ne ölçüde otoriteye sahip olduğu ile ilgilidir.
- iii. Görev yapısı: Görevi yerine getirmek için standart işletim prosedürlerinin ne ölçüde uygulandığı ve görevin ne kadar iyi yapıldığının nesnel göstergeleridir.

Bu teoride, hangi durumda hangi liderlik davranışının en uygun olacağı belirlenmeye çalışılmıştır (Koçel, 2011, 588). Sonuç olarak, lider için en iyi durum; işin iyi yapılandırıldığı, takipçilerle ilişkileriyle ilişkilerinin iyi olduğu ve önemli pozisyon gücüne sahip olduğu durumdur (Yukl, 2010, 166).

House'un Yol-Amaç Kuramı

Yol-Amaç Kuramı, çalışanların doyum ve performanslarına liderlik davranışının nasıl etki ettiğini anlamak amacıyla geliştirilen ve takipçiler ile liderin davranışı ile takipçilerin ve takipçilerin çalışma koşullarının nitelikleri arasındaki ilişkiyi ön plana alan Yol Amaç Kuramı'nın öğeleri arasında lider davranışları ve durumsal değişkenler olarak takipçi özellikleri ve görev nitelikleri yer almaktadır (Koçel, 2011, 589; Northouse, 2014, 137; Yukl, 2010, 168). Durumsal değişkenler olan takipçi özellikleri ve görev nitelikleri, liderin takipçilerin motivasyonunu etkileme metotları üzerinde etkileyici unsurlardır (Northouse, 2014, 141). Lider davranışları ise dörde ayrılmaktadır (Yukl, 2010, 169):

- i. Destekleyici lider, çalışanların ihtiyaçlarını önemser.

- ii. Yönlendirici lider, takipçilerinin görevlerini belirler, kurallara ve prosedürlere uymalarını ister ve işleri planlar ve koordine eder.
- iii. Katılımcı lider, Takipçilerini karar verme sürecine dahil eder, görüşlerini alır.
- iv. Başarı odaklı lider; zorlayıcı hedefler koyar, daha iyi performans arayışındadır, mükemmeliyetçidir ve takipçilerin yüksek standartları yakalayabileceğine inancı tamdır.

Durumsallık teorileri; Özellikler ve Davranış teorilerinin aksine farklı durumlarda farklı davranışlar sergileyerek etkili liderliğin ortaya çıkacağını savunmaktadır. Fakat, durumsal teorilerin belirsiz olması, bu teorileri spesifik bir şekilde formülleştirmenin mümkün olmaması ve çıktıların doğru olarak ölçülememesi nedeniyle eleştirilmektedir (Komives ve diğ., 2013, 59).

2.2.2. Post-Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş (Gündüz ve diğ., 2011) post-endüstriyel liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Post-endüstriyel dönemi liderlik teorilerini anlamak için dönemin özelliklerine bakmakta fayda vardır çünkü değişen toplumu tasvir etmede Endüstri dönemi yeterli olamamış ve toplum eski özelliklerini yitirmeye başlamıştır. Hızla gelişen dünya, teknolojik gelişmeler, ekonomik yapıdaki dönüşüm, bilginin önem kazanması, mekân-zaman esnekliği, çok seslilik, güven, küreselleşme ve hız bu dönemin özelliklerini yansıtmaktadır (Bozkurt, 2012).

Paradigma değişiminden etkilenen hemen hemen her olgu gibi, liderlikte de yeni yönelimler meydana gelmiştir. Örneğin; öğrenmede hesap verilebilirliğe olan vurgunun artmasıyla önemli liderlik çıktılarının gelişim kazanmasına yönelik bir değişim izlenmektedir (Dugan, Komives, 2007). Diğer deyişle, bu dönemde yaşanan değişimler, yeni liderlik anlayışlarını da beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda değişimler sonucunda, ahlaki değerlerin önem kazanması, takipçilerin duygusal gereksinimlerinin ön planlara alınması, Doğu felsefelerinden etkilenme bu dönemin liderlik anlayışlarının oluşumunda rol oynamıştır (Bozkurt, 2012).

Kısacası, liderlik, lider odaklı, bireysel, hiyerarşik, otoriter bir anlayıştan; süreç odaklı, ilişkisel, çok yönlü, demokratik ve sosyo-kültürel bağlama bağlı bir vizyona odaklanmıştır (Kezar, Carducci, 2009, 2). Bu dönemin anlayışına göre şekillenen ve

Dönüşümsel Liderlik Teorileri, Karmaşıklık Teorisi ve Otantik Liderlik Teorisini içeren Post-Endüstri Dönemi Liderlik Teorileri olarak incelenmiştir.

2.2.2.1. Dönüşümsel Liderlik

Dönüşümsel liderlik, 1970'lerin sonundan günümüze kadar uzanmaktadır. İlk olarak Downton (1973) tarafından bahsedilen teorinin ortaya çıkışı Burns'un "Liderlik" (1978) eserinde olmuştur; Burns'e göre liderlik, güçten farklıdır ve takipçilerin ihtiyaçlarıyla ilgilidir (Northouse, 2014, 186). Bu liderlik anlayışının bir diğer temsilcisi olan Bass (1985) ise Burns'un fikirleri üzerine dönüşümsel liderliğin çerçevesini oluşturmuştur (Hoy, Miskel, 1996, 393).

Bass ve Avolio (1994), Dönüşümsel Liderlik Modeli'ni liderin dört davranış bileşeni üzerine inşa etmiştir (Hoy, Miskel, 1996, 395):

1. İdeal Etki: Liderler ve takipçiler arasındaki güven ve saygıyı temsil eder.
2. İlham: Liderin takipçilerine anlam ifade eden ve zorluklarla mücadele etmesini sağlayan davranışlarıdır.
3. Entelektüel Uyarım: Liderler, takipçilerini yaratıcı ve yenilikçi olmaya teşvik eder; varsayımları sorgulatar, sorunlara yeni bakış açılarıyla bakmalarını ve eski olaylara güncel yaklaşımlarını sağlar.
4. Kişiselleştirilmiş İlgi: Liderler, bireylerin başarı ve büyümeye olan ihtiyaçlarıyla ilgilenmektedir. Liderler bunu karşılıklı iletişim kurma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma aktif ve etkileyici bir dinleyici olarak gerçekleştirmektedir.

Bu teori "izleyicilik" üzerine vurgu yapmakta ve liderliği ilişkili ve paylaşılan bir süreç olarak görmektedir (Komives ve diğ., 2011, 60). Takipçilerinin etik konularda farkındalıklarını arttırmak için onların ahlaki değerlerine hitap eden (Yukl, 2010, 263) dönüşümcü liderler, karizmaya sahip olmakla birlikte iyi davranışları teşvik eder (Tekin, 2008, 23). Diğer yandan; dönüşümsel liderlik teorileri, bu konuda yapılan araştırmaların yetersiz olması, karizmatik ve dönüştürücü liderliğin benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili sınıflamalara ihtiyaç duyulması, işbirliği, değişim ve güçlendirme/yetkilendirme süreçlerinin başarılmasının ve ölçülmesinin zor olması (Komives ve diğ., 2013, 60) ve lider odaklı ve hiyerarşik olması açısından eleştirilmektedir (Kelsay, 2010).

2.2.2.2. Karmaşıklık ve Kaos Teorisi

1978'ten günümüze dek gelen Karmaşıklık ve Kaos teorisine göre liderlik ilişkisel ve paylaşılan bir süreçtir ve bu teoride "izleyicilik" üzerine vurgu yapılmaktadır (Komives ve diğ., 2013, 61). Karmaşıklık Teorisi, liderliği insanlar ve düşünceler arasındaki etkileşimle ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak görmektedir (Lichtenstein ve diğ., 2006). Sürekli olarak evrilmeyi ve öğrenmeyi içeren teoride, karar verme merkezîyetçilikten uzaklaştırılmış ve bunun sonucunda işbirliği ve uyum sağlama ön plana çıkmıştır. Bu teori için yapılan araştırmaların yetersiz olması ve bazı kavramların tanımlanması ve anlaşılmasının zor olması açısından eleştirilmektedir (Komives ve diğ., 2013, 61).

2.2.2.3. Otantik Liderlik

Liderlik araştırmalarının en yeni alanlarından biri olan otantik liderlik, liderliğin "gerçek" olup olmadığı üzerinde durmaktadır (Northouse, 2014, 253). Bu liderlik modelinin özüne bakıldığında gerçeklik arayışı anlamlıdır çünkü modelde lider "içsel bakış"la öz farkındalık ve öz kavram arayışındadır. Aynı zamanda otantik anlayış, lideri içsel bakışla anlamaya çalışmaktadır. Öz kimlikleri "güçlü", "dengeli" ve "tutarlı" olan otantik liderlerin kendi değerleri, inançları, duyguları ve yetenekleriyle alakalı öz farkındalıkları yüksektir (Yukl, 2010, 345). Liderin iç dünyası ve maneviyatı hareketlerine yön vermektedir çünkü liderin önem verdiği değerleri neyin doğru neyin yanlış olduğu ile ilgili kendisini motive etmekte ve harekete geçmesini sağlamaktadır. Shamir and Eilam (2005) otantik liderlerin dört özelliğini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- i. Otantik liderler liderliği taklit etmez; başkalarının beklentilerine uymak yerine gerçekten doğru gördükleri için davranışta bulunurlar,
- ii. Otantik liderler, statü vb. kişisel faydaları elde etmek yerine kendi inançlarıyla motive olurlar,
- iii. Otantik liderler sahte değildir; orijinaldir kendi bakış açılarıyla liderlik ederler,
- iv. Otantik liderlerin davranışları kişisel değerlerine ve inançlarına dayanır.

Shamir ve Eilam'ın (2005) tanımladığı otantik lider özellikleri incelendiğinde liderin içsel bir süreç yaşadığı ve inandığı değerler ile hareket ettiği görülmektedir. Bu modelde diğer önemli kavram ise liderliğin "kişiler arası bir süreç" olarak

görülmesidir; yalnızca liderin eylemleri değil takipçilerinin de liderlik sürecine katılmakta ve karşılıklı etkileşim oluşmaktadır (Northouse, 2014, 254). Aynı zamanda otantik liderlik, lider öz farkındalığı, lider öz düzenlemesi, liderlik süreçleri/davranışları, takipçi öz farkındalığı, takipçi öz düzenlemesi, olumlu psikolojik sermaye, olumlu ahlaki bakış açısı, örgütsel bağlam ve performans bileşenlerinden oluşmaktadır (Walumbwa ve diğ., 2008). Diğer yandan otantik liderlik üzerine yapılan çalışmaların geçerliklerinin tam olarak sınanamaması ve ahlaki bileşenin tam olarak açıklanmaması nedeniyle eleştirilmektedir (Northouse, 2014, 269).

2.2.3. Üniversite Öğrencileri Liderlik Teorileri

Dönemsel olarak incelenen başlıklar altında liderlik herhangi bir yaş grubuna ithaf edilmeden sunulmuştur. Bu teorilerin yanı sıra, yaklaşık 100 yıldır %65 oranında üniversite öğrencileriyle çalışmalar yapılmasına rağmen; ancak 1990'larda post-endüstriyel dönem özelliklerini taşıyan özellikle üniversite öğrencileri için liderlik teorileri geliştirilmeye başlanmıştır (Walumbwa ve diğ., 2008). Diğer deyişle, liderliğin farklı yaş grupları açısından incelenmesi ve farklı yaş gruplarının özelliklerine uygun teorilerin geliştirilmesi ancak post-endüstriyel dönemle başlamaktadır.

Üniversite öğrencileri için ileri sürülen liderlik modelleri, post-endüstri dönemi liderlik teorilerinin değerleriyle bağlantılı olmakla birlikte; uygulamalar açısından da yol göstericidir (Dugan, Komives, 2007). Bu nedenle, bu teorilerin anlaşılması öğrenci liderliği gelişimi için araştırmacılara ve uygulayıcılara yol göstermesi açısından önemlidir.

Öğrenci liderlik gelişimi modelleri; Hizmetkar Liderlik (Greenleaf, 1977), Liderlik Geliştirme Mücadelesi (Kouzes, Posner, 2006), Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi (HERI, 1996), İlişkisel Liderlik Modeli (Komives ve diğ., 2013) ve Lider Kimliği Geliştirme Modeli (Komives ve diğ., 2005) olark aşağıda incelenmiştir.

2.2.3.1. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkar Liderlik teorisi, özellikle üniversite öğrencileri için geliştirilmese de öğrenci liderlik gelişimi teorileri Hizmetkar Liderlikle başlamaktadır (Komives ve

diğ., 2011, 43). Çünkü Hizmetkar liderliğin temsilcisi Greenleaf, liderlik anlayışı açısından, Endüstri Dönemi'nden Post-Endüstri Dönemi'ne geçişte "köprü" oluşturmuştur (Komives, Wagner, 2016, 7). Greenleaf (1977) modeliyle aynı ismi taşıyan "Hizmetkar Liderlik" kitabına, hizmet eden kişi ile liderlik eden kişinin aynı kişi olmasını tartışarak hizmetkar liderliği ve çıkış noktasını açıklamaktadır:

"Hizmetkar olarak lider fikri, Hermann Hesse'nin Doğu'ya Yolculuk'unu okuyunca ortaya çıktı. Kitapta, bir grup erkeğin efsanevi bir yolculuğa çıktığını görüyoruz, büyük ihtimalle Hesse'nin kendi yolculuğu... Hikayenin ana karakteri, hem angarya işleri yapan hem de ruhu ve şarkılarıyla gruba güç vererek bir hizmetkar olarak gruba eşlik eden Leo'dur. Leo, olağanüstü kişiliği olan biridir. Her şey yolunda giderken Leo ortadan kaybolur. Sonra grup kargaşaya düşer ve yolculuktan vazgeçilir (çünkü) Hizmetçi Leo olmadan bunu (yolculuğu) yapamazlar. Grup üyelerinden biri olan anlatıcı, bir kaç yıl süren gezisinden sonra Leo'yu bulur ve yolculuğu desteklemiş olan 'Düzen'in içine girer. Orada, ilk olarak hizmetçi olarak bildiği Leo'nun aslında, 'Düzen'in başı ve büyük ve asil bir lider olduğunu keşfeder... Hesse'ye eleştiriler olabilir... Fakat bu hikâye bana, büyük bir liderin öncelikle hizmetkar olarak görüldüğünü ifade etmektedir..."

Yukarıda Greenleaf'in (1977) anlattığı gibi kendisi Hesse'nin hikâyesindeki yüreği güçlü bir hizmetkar olan Leo'dan etkilenecek hizmetkar liderliği ortaya koymuştur. Ona göre, lider, önce hizmetkârdır; içsel olarak hizmet etmeyi ister. Ardından bilinç, liderlik etmeye heveslendirir. Diğer yandan alışlagelmiş liderlik bunun tam tersidir; önce lider olunur sonra lider hizmet eder (Greenleaf, 1977). Fakat hizmetkâr liderler, bunu içsel olarak gerçekleştirir ve liderlik etmeye hazır olduğunda ilham gelmekte ve hizmetkâr lider olmaktadır.

Hizmetkâr lider, takipçilerine güç kullanmak yerine takipçilerini güçlendirmekle ilgilenir ve takipçileriyle arasında güven inşa eder (Yukl, 2010, 340). Bunu yaparken de hizmetkar liderin on davranış özelliği ortaya çıkmaktadır (Spears, Lawrence, 2002, 4-8):

- i. Dinlemek,
- ii. Empati kurmak,
- iii. İyileştirmek,
- iv. Farkındalık
- v. İkna
- vi. Kavramsallaştırma
- vii. İlerigörüşlülük

- viii. İdare/kahyalık
- ix. İnsanların gelişimine adanmışlık
- x. Toplum inşa etmek.

Belirtilen on davranış özelliğini gösteren liderler, hizmet etmekle başlamış ve liderliğe hizmet ederek devam eden kişilerdir. Diğer yandan hizmetkar liderlik yaklaşımı, isminin çelişki içermesi, ana boyutları ile ilgili tartışmaların olması ve “normatif” niteliği olması açısından eleştirilmektedir (Northouse, 2014, 235).

2.2.3.2. Liderlik Geliştirme Mücadelesi

Kouzes ve Posner’in (1995) The Leadership Challenge adlı kitabı, bir grubun veya örgütün her seviyesinde var olabilecek başarılı liderlerin beş temel liderlik uygulamasını ortaya koymaktadır. Beş uygulama, liderliğe ilişkisel bir yaklaşım getirmekte ve liderlik sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu uygulamalar aşağıda açıklanmıştır (Kouzes, Posner, 2010):

- i. Model olmak: Liderin hedeflere nasıl ulaşılacağı ve bireylerin etkileşim yolları ile ilgili ilkeleri belirleme yeteneğidir. Lider bunu yaparken beklentileri belirlemenin yanı sıra uygun davranış modellerini sergilemektedir.
- ii. Paylaşılan bir vizyona ilham vermek: Liderin gelecekteki olasılıklar için öngörme, iletişime geçme ve destek sağlama yeteneğidir.
- iii. Sürece meydan okumak: Liderin hatalardan ders çıkarma ve statükoyu incelemeye ve değiştirmeye olan istekliliğidir.
- iv. İnsanların harekete geçmesini sağlamak: Liderin işbirliği ve yetkilendirme olarak nitelenen paylaşılan süreçlere takipçilerini katabilme kapasitesidir.
- v. Kalpleri cesaretlendirmek: Liderin birey ve grup başarılarının farkına varma, onları ödüllendirme ve takdir etme kapasitesidir.

Modele göre; etkili liderlik davranışları yukarıda değinilen beş davranışı gösterme ile ortaya çıkmaktadır. Modele ek olarak, yazarlar, bu beş uygulamayı değerlendirmek amacıyla tasarlanmış bir araç olan Liderlik Uygulamaları Envanteri'ni (LPI) geliştirmiştir. Ek olarak, üniversite öğrencileri için tasarlanmış ve uyarlanmış bir LPI öğrenci versiyonu geliştirilmiştir (Kouzes, Posner, 2006).

2.2.3.3. İlişkisel Liderlik Modeli

İlişkisel liderlik bireylerin bir araya gelerek pozitif yönde değişim gerçekleştirmeye çalışmasının ilişkisel ve etik süreçleri olarak ifade edilmektedir (Komives ve diğ., 2013). Model, dönüşümsel liderliğin temel ilkelerini almakta ve bunları bir bütün olarak topluma yaymaktadır (Page, 2010). Birçok farklı bağlamda uygulanabilecek ve karşılıklı ve ilişkisel liderliğin var olabileceği bir çerçeve sağlayan ilişkisel liderlik modeli; dahil etme, güçlendirme, amaçlılık, etik uygulamalar ve genel süreç oryantasyonu olmak üzere beş temel bileşene odaklanır. Bu anlayışa göre tek bir liderlik etme yolu olmamakla birlikte lider olmanın bir reçetesi bulunmamaktadır (Komives ve diğ., 2013). Diğer deyişle, bu yaklaşım, etkili liderlik için tek bir yaklaşımın olmadığı ve ilişkilerin lider etkililiğinin anahtarı olduğu fikrini savunmaktadır (Page, 2010).

2.2.3.4. Liderlik Kimliği Geliştirme Modeli

Komives ve diğ. (2005) liderlik kimliği gelişimi sürecini anlama amacıyla bu modeli tasarlamıştır. Model, liderliğin süreç içerisinde nasıl öğrenildiği ve geliştiği üzerinde durmaktadır (Komives ve diğ., 2011). Bu model, bireylerin liderlik kimliği geliştirmede fark yaratabilecekleri ve değişimi gerçekleştirmek için başkalarıyla etkin bir şekilde çalışabilecekleri bir farkındalığa gelme süreçlerini incelemektedir (Komives ve diğ., 2005). “Farkındalık”, “keşfetme”, “tanımlanmış lider”, “farklılaştırılmış lider”, “yaratıcılık” ve “entegrasyon/sentez” olmak üzere altı aşamadan oluşan model, öğrencilerin liderliği nasıl tanımladıklarını ve liderlik kavramlarının zaman içinde ve farklı deneyimlerle nasıl değişebileceğini anlamada yarar sağlamaktadır (Haber, 2006).

2.3. Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi

Üniversite öğrencilerinin liderlik gelişimlerine odaklanan ve özellikle üniversite öğrencileri için geliştirilen modellerden biri de Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi'dir. Bu model, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1996 yılında Yüksek Öğretim Araştırmaları Enstitüsü [Higher Education Research Institute (HERI)] tarafından oluşturulmuştur.

Modelin dayandığı felsefeye göre, modern demokratik toplumda ikilem mevcuttur; bu ikilem, toplum ve bireyin değerlerinin uzlaşması ile ilgilidir (HERI, 1996). Bu

ikileme olan bakış açısı bu modeli aydınlatmaktadır. Model, yaklaşımsal açıdan işbirlikçidir; diğer yandan her bireyin “biricikliğine ve bireyselliğine” değer verir. Bireyin bireyselliğini korunurken aynı zamanda bireylerin bir arada yaşaması, çalışması ve hareket etmesi modelin toplum ve bireyi uzlaştırmasını sağlamaktadır (Astin, 1996; HERI, 1996). Çünkü modele göre çeşitlilik zenginliktir (Komives vd., 2011). Bu nedenle grubu oluşturanların çeşitliliği ne kadar fazla olursa işbirlikçi çaba ile bireysellik de aynı ölçüde değerli kılınmaktadır.

Sosyal Değişim Modeli toplumda olumlu yönde sosyal değişimi desteklemeyi nihai amaç edinen liderlik anlayışına sahiptir (Skendall, 2012). Bu doğrultuda modelin iki temel amacı bulunmaktadır (HERI, 1996):

1. Her öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini sağlamaktır. Her bir öğrencinin kendini tanınmasının sağlanması ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
2. Toplumda pozitif bir toplumsal değişime olanak sağlamaktır. Diğer deyişle, toplum yararına harekete geçmektir.

Modelin amaçları göz önünde bulundurularak ve sahip olduğu felsefeye dayanarak modelin temel varsayımları aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Astin, 1996; Bonous-Hammarth, 2001; HERI, 1996; Komives, Wagner, 2016):

1. Liderlik, başkalarının ve toplumun yararına değişimi etkilemekle ilgilidir.
2. Liderlik işbirliğidir.
3. Liderlik bir pozisyondan ziyade süreçtir.
4. Liderlik değer-temelli olmalıdır.
5. Tüm öğrenciler lider olma potansiyeline sahiptir.
6. Hizmet, öğrencilerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesinde güçlü bir araçtır.

Modelin temel varsayımlarında modelin özünü oluşturan öğeler bulunmaktadır. Bu varsayımları daha iyi anlayabilmek için varsayımlarda geçen dikkat çekici öğelere göz atmak faydalı olacaktır.

İlk olarak, liderliğin başkalarının veya toplum yararına değişimle ilgili olduğu vurgulanan ilk varsayıma bakıldığında “değişim” ön plana çıkmaktadır. Değişim, genel olarak, var olan durumun farklılaşmasıdır ya da var olan durumdan başka bir

duruma geçilmesidir. Aynı zamanda modelin bileşenlerinden biri olan değişim, “Değişim” alt başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

İlk varsayımda vurgulanan değişim ögesinin yanı sıra ikinci varsayımda vurgulanan öge “işbirliği”dir. İşbirliği birden fazla grup üyesinin bir arada ortak amaç için çalışması şeklinde ifade edilebilir. Aynı zamanda modelin bileşenlerinden biri olan işbirliği, “İşbirliği” alt başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Üçüncü varsayımda sözü edilen öge ise “süreç”tir. Model, liderliği bir süreç olarak görmektedir. Bu süreç, ilişkisel, değer-temelli, işbirlikçi, kasıtlı ve toplumda pozitif sosyal değişim yaratmaya yöneliktir (HERI, 1996; Cliente, 2009; Komives ve diğ., 2011; Skendall ve diğ., 2017). Süreç özünde, lideri tek kişi olmaktan kurtarmaktadır çünkü liderlik bir pozisyon ya da makam değil; süreçtir (HERI, 1996, Komives ve diğ., 2011). Liderlik kapasitesi geliştirilebilir olduğundan bu gelişim süreç içerisinde mümkün olmaktadır. Aynı zamanda liderlik, yalnızca birey davranışı olarak tanımlanamamaktadır çünkü liderlik ortak çaba içinde gerçekleşen bir süreçtir (HERI, 1996).

Geleneksel liderlik teorilerine bakıldığında liderlik gücün merkeziliği ve kontrolü üzerine vurgu yapmaktaydı (Northouse, 2014). Diğer deyişle, liderlik bir makam olarak görülmekteydi. Bu nedenledir ki doğuştan liderlik özelliklerine sahip kişinin her durumda mükemmel davranması beklenmekteydi. Halbuki, liderlik bir süreç olarak görüldüğünde liderliğin gelişimine izin verilmekte ve süreç ortak çaba içerisinde devam etmektedir.

Dördüncü varsayıma bakıldığında model liderliği "değer-temelli" olarak tanımlamaktadır. Bu varsayımda değinilen değerler, tüm insanlık için temel ve insani olması açısından incelenmektedir. Çünkü temel insani değerler, tüm insanlığı ayırm yapmaksızın eşit miktarda ilgilendirdiğinden evrensel kabul edilebilir. Christians ve Traber’e (1997) göre değerlerin evrenselliği, yer, kültür, zaman boyunca uzanan insan davranışlarının benzerliği düşüncesine dayanmaktadır. Bu model ise değer-temelli liderlik gelişimine odaklanmaktadır (HERI, 1996; Cliente, 2009; Komives ve diğ., 2011; Skendall ve diğ., 2017). Temel ve insani olarak nitelendirilebilecek değerlerden; “sosyal adalet, eşitlik, kendini tanıma, yetkilendirme/güçlendirme, işbirliği, vatandaşlık, topluma hizmet” gibi değerler modelde geliştirilmesi hedeflenen değerler olarak ön plana çıkmaktadır (Buschlen, Dvorak, 2011).

Benzer şekilde, Astin ve Astin (2000, 11) liderlik değerlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. İnsanların kendilerini geliştirmesi için destekleyici çevre yaratmak
2. Doğa ile uyumlu olmayı teşvik etmek ve böylece gelecek nesiller için sürdürülebilirlik sağlamak
3. Herkesin ilgilendiği, refah ve haysiyetine saygı duyulduğu ve desteklendiği karşılıklı ilgi ve paylaşılan sorumluluk toplulukları oluşturmak

Bu değerlere sahip bireyler, eşitlik, sosyal adalet ve yaşam kalitesini yükseltmekte, fırsatları yakalamakta, farklılıklara ve çeşitliliğe saygı gösterme konusunda çevresini cesaretlendirmekte ve demokrasiyi güçlendirmektedir (Astin, Astin, 2000, 11). Bu nedenle, Sosyal Değişim Liderliği modeline dayalı liderlikte bu değerlerin geliştirilmesi önemlidir.

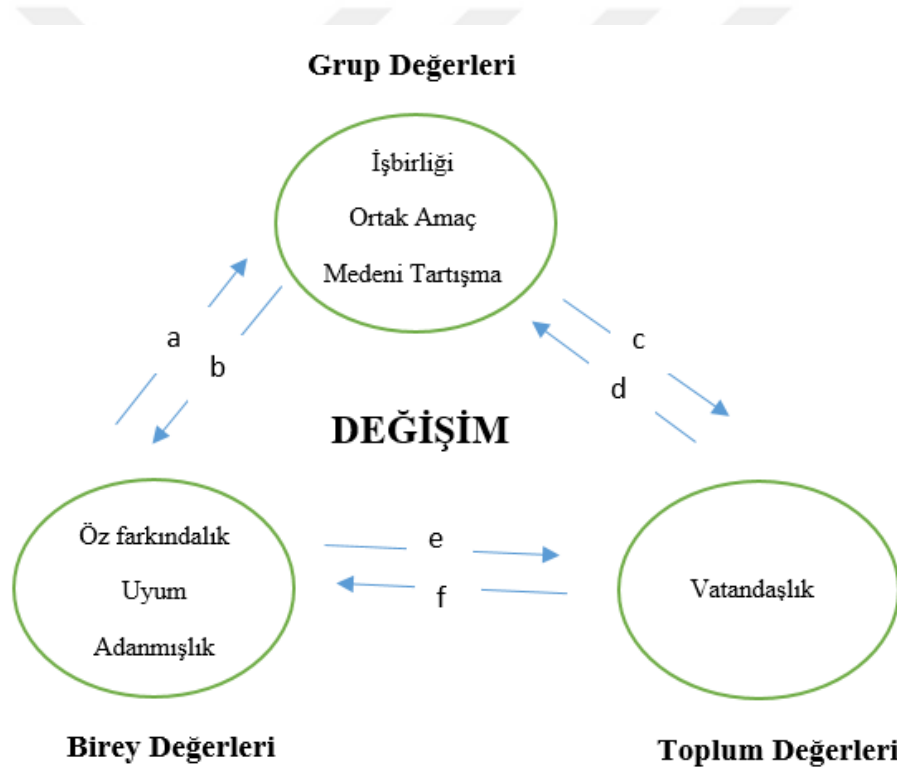
Beşinci varsayımda ise her öğrencinin biricikliği üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Model, “lider olunur” anlayışının bir getirisi olarak her öğrenciye açıktır. Diğer deyişle, modelde her öğrencinin lider olma kapasitesine sahip olduğu, bireyin biricikliğini ön plana alındığı bir anlayış söz konusudur. Çünkü model herkese yöneliktir; belli bir kesimi kapsamamaktadır (Wagner, Ostick, Komives, 2012). Diğer deyişle, model her öğrenciyi kucaklamaktadır. Aynı zamanda her bireyin lider olma potansiyeli mevcuttur (Cilente, 2009). Bu nedenle, Sosyal Değişim Liderliği geliştirme çabaları tüm öğrencilere yöneliktir.

Son varsayımda vurgulanan öge ise hizmettir. Hizmet, topluma katılım hizmeti olarak görülmektedir. Birey topluma karşı sorumlu olduğundan; topluma katılımı, hizmet olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin topluma katılımlarıyla da hizmetin, öğrenci liderlik gelişiminde önemli bir araç olarak görülmesini sağlamaktadır (HERI, 1996). Dugan ve Komives'in (2010) yaptıkları araştırmada topluma hizmetin öğrencilerin liderlik çıktılarına pozitif yönde, orta derecede etki ettiği bulunmuştur. Bu modelde topluma hizmet, liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için gereklidir.

2.3.1. Sosyal Değişim Liderliği Modelinin Değerleri

Model, liderlik gelişiminin sosyal sorumluluk ve ortak yarar için değişimi gerçekleştirmede modeli oluşturan temel değerlere ilişkin kapasite artırılması yoluyla gerçekleştiğini öne sürmektedir (Campbell, ve diğ., 2012). Buna göre model, üç

değer altında sekiz bileşen olarak incelenmektedir. Bu değerler; birey, grup ve toplumdur. Orijinal dilde, 8c olarak oluşturulan bileşenlerin açılımı ise şu şekildedir: öz farkındalık (consciousness of self), uyum (congruence), adanmışlık/sorumluluk (commitment), işbirliği (collaboration), ortak amaç (common purpose), medeni tartışma (controversy with civility), vatandaşlık (citizenship), değişim (change). Birey boyutunun altında, öz farkındalık, uyum, adanmışlık/sorumluluk; grup boyutunda, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma; toplum boyutunda ise vatandaşlık bileşeni yer almaktadır. Değişim bileşeni ise modelin gerçekleştirmeyi hedeflediği sosyal değişimi vurgulamaktadır. Diğer deyişle, modelin 8. bileşeni ve nihai amacı toplumda pozitif yönde sosyal değişim gerçekleştirmektir. Şekil 1’de modelin temel bileşenleri yer almaktadır.



Şekil 1: Sosyal Değişim Liderliği Modeli

Yukarıdaki şekilde, Sosyal Değişim Liderliği modelinin boyut ve bileşenleri gösterilmektedir. Boyutlar arasındaki oklar modelin etkileşimini sergilemektedir. Bakıldığında, her bir boyut arasında karşılıklı etkileşimden söz etmek mümkündür. HERI (1996, 19) ve Tyree (1998) bu etkileşimi açıklamaktadır:

1. “a” Çizgisi: Grup sürecinin doğasının, grubu oluşturan lider bireyin, kişisel özelliklerine bağlı olduğunu sembolize etmektedir. Bu etkileşimde, bireyler, öz farkındalığa ve adanmışlığa sahip olduğunda, kendi değerleri ile uyumlu olan davranışlarda bulunduğu daha etkili grup üyeleri haline geleceklerdir.
2. “b” Çizgisi: Grubun birey üzerindeki karşılıklı etkisini gösterir; grup ve birey arasında sürekli bir geri bildirim döngüsünü içermektedir. Bu etkileşim sonucunda, ortak bir amaç etrafında işbirliği içerisinde çalışan ve sorunları medeni bir şekilde tartışabilen gruplar, üyelerinin birey değerlerine katkı sağlayacaktır.
3. “c” Çizgisi: Grubun toplum yararına harekete geçebileceği hizmet faaliyetini belirtmektedir. Bu faaliyetinde, ortak amaç etrafında işbirliği içinde çalışan ve tartışırken medeni olmayı özendiren gruplar, daha büyük bir topluluğu olumlu yönde etkileyecektir.
4. “d” Çizgisi: Toplumun grup sürecini nasıl etkilediğini göstermektedir. Bu etkileşimde; grup, topluma sorumlu bir şekilde hareket ettiğinde, grup değerlerini güçlendirecektir.
5. “e” Çizgisi: Bireyin bir hizmet faaliyetine aktif olarak katılımını belirtmektedir. Bu etkileşim sonucu, toplum; öz farkındalık, uyum ve adanmışlık gösteren bireyin çabalarına olumlu tepki verecektir.
6. “f” Çizgisi: Bireyin toplum yararına faaliyetlere katılımından doğrudan etkilenebileceğini göstermektedir. Bu etkileşimde, bireyin toplumu etkileme yeteneğinin ortaya çıkması, birey değerlerini güçlendirecektir.

Görüldüğü üzere, model, modeli oluşturan değerlerin etkileşimi ile hayat bulmaktadır. Çünkü her bir değer bir diğeri etkilemektedir. Aşağıda modeli oluşturan değerler açıklanmıştır.

2.3.1.1. Birey Değeri

Modeli oluşturan değerlerden ilki bireydir. HERI’ye (1996) göre, bireyin kişisel özelliklerinin geliştirilmesi ve bireyin kişisel özelliklerinin grup işlevi ve pozitif toplumsal değişim üzerinde olumlu etkisinin olması beklenmektedir. Çünkü liderlik, pozitif yönde değişim için birlikte çalışan insanlar arasında gerçekleşen bir süreç olsa

da, bireylerin kendi kapasitelerini bu işbirlikçi liderliğe katılmak için geliştirme sorumluluğu vardır (Komives, Wagner, 2016).

Birey değerinin bileşenleri oluşturulurken şu sorulara yanıt aranmıştır (HERI, 1996, 19):

1. Liderlik gelişim programlarına katılan bireylerin hangi kişisel özellikleri geliştirilmelidir?
2. Bireyin hangi kişisel özellikleri grup işlevine ve pozitif toplumsal değişime en destekleyici olmaktadır?

Yukarıda cevapları aranan bireyin kişisel özellikleri, birey değerinin bileşenlerini oluşturmaktadır; bu bileşenler aşağıda açıklanmıştır.

Öz farkındalık

Birey boyutunun ilk bileşeni öz farkındalıktır. Öz farkındalık, bireyi harekete geçmesi için motive eden kendi duygularının, inançlarının, değerlerinin, davranışlarının ve duygularının farkında olmasıdır (HERI, 1996). Bu bileşen modelde birbirleriyle bağlantılı iki farklı açıdan incelenmektedir. Birincisi, kişiliği simgelemektedir; bireyin kendinin farkında olduğu ve kendini kabullendiği nispeten değişmeyen kişiliğidir. Kişiliğini oluşturan öğeler; yetenekleri, ilgileri, arzuları, değerleri, benlik algısı, zayıf yönleri, endişeleri ve hayalleridir (HERI, 1996). İkincisi ise; farkındalıktır ve dikkattir. Birey hem benlik algısının hem de davranışlarının ve ruh halinin farkındadır çünkü öz-gözlemcidir. Aynı zamanda duygusal olarak değil rasyonel olarak donatılmış şekilde içinde bulunduğu durumu hislerini kullanarak anlamaktadır (Early, Cooney, 2017). Bu iki kapasite birbiriyle iç içedir.

Öz farkındalık kısmen başkalarının etkisiyle de şekillenir çünkü birey deneyimleriyle, ilişkileriyle, hayatındaki dönüm noktalarıyla kendini ve çevresini daha iyi tanımakta ve farkındalığı artmaktadır (Mencarini, 2017). Aynı zamanda, öz farkındalık, başkalarının da farkında olmaktır; öz-farkındalığa sahip olmayan bireyler kendi özelliklerini bilmedikleri gibi başkalarının da kendilerini görmelerini ve duymalarını engellemektedir (HERI, 1996). Öz farkındalık, başkalarının farkındalıklarını da geliştirmenin anahtarıdır. Bir liderin, sadece kendi duygularını değil, aynı zamanda kendi çevresindeki insanların duygularını da bilmesi gerekmektedir çünkü nasıl başkalarının sözleri ve eylemlerinin kendisi üzerinde

olumlu ve olumsuz etkileri oluyorsa, kendi sözlerinin ve eylemlerinin de başkaları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilir (Komives ve diğ., 2013, 44).

Öz farkındalığa sahip olmak, bireyin kendi güçlü yönlerini görmesine olanak sağladığı gibi zayıf yönlerini de görmesini sağlamaktadır. Zayıflıkları ile ilgili farkındalığa sahip olan bireyler, yeni beceriler geliştirmek için uğraşmaktadır (Komives, Wagner, 2016, 46). Diğer deyişle, birey zayıflıklarının farkındadır ve kendini geliştirmeye çalışmaktadır. Öz-farkındalığa sahip birey, kişisel kimlik, sosyal kimlik ve temel değerler hakkında kapsamlı bir anlayış sergilemeyi, Kendini başkalarına doğru tanımlamayı ve farklı kimlikleri anlamayı gerektirmektedir (Komives, Wagner, 2016, 63). Öz farkındalık düzeyinin geliştirilmesi, hayatın iyi kötü ve tüm taraflarını algılayabilme ve sosyal, kültürel ve aile yaşantılarının etkilerini görebilme olanağı sağlamaktadır (Yazıcı, 2009). Bu nedenle, öz farkındalık algısının gelişimi hem birey hem de bireyin çevresi açısından önemlidir.

Öz farkındalık boyutu modelin diğer boyutlarıyla etkileşim içerisindedir. Öz farkındalığın gelişimi bireyin kendini ve çevresini daha iyi tanımasını sağlamaktadır. Bu nedenle, kendini tanıyan birey davranışlarını da düşünceleriyle uyumlu hale getirmeye özen gösterecektir. Benzer şekilde çevresini tanıma ise grup değerlerine ve toplum değerine olumlu etki yaparak pozitif yönde değişimi gerçekleştirmeye yarayacaktır. (HERI, 1996).

Uyum

Birey değerinin ikinci bileşeni uyumdur. Bireyin başkalarına karşı tutarlı, içten, samimi ve dürüst düşünmesi, hissetmesi ve davranmasıdır (HERI, 1996). Kısaca uyum, söylenenler ile yapılanlar arasındaki ilişkiyi anlatmaktadır (Yazıcı, 2009). Bu nedenle, uyum bileşenin gelişimi için birey önce kendini tanımakla başlamaktadır (Karikari, 2017). Öz farkındalığın gelişimi, uyum için önemli bir unsurdur ve bireyin, değerleri, inançlarının farkında olması aynı şekilde önem taşımaktadır (HERI, 1996).

Bireyin davranışlarıyla kişiliğinin paralel olup olmadığının farkında olması hareketlerinin kendi duygu, düşünce ve inançlarını yansıtır yansıtmadığı bu bileşen içinde yer almaktadır (HERI, 1996). Diğer deyişle, bu bileşen, bireyin kişisel değerlerini nasıl yaşadığını incelemektedir (Karikari, 2017). Liderin düşünceleri ile davranışlarının tutarlı olması takipçilerinin güvenini kazanmasına önemli bir rol

oynamaktadır çünkü lider, başkalarının kendisini nasıl görmek istemesiyle hareket etmez; kendi düşündüğü şekilde hareket etmelidir (Komives, Wagner, 2016, 66).

Bireyin düşünceleri ve davranışlarının tutarlı olması için öncelikle öz farkındalığının gelişmesi gerekmektedir. Aksi halde, kendini tanımayan birey, gerçek düşüncelerinin farkında olmadan eylemlerde bulunabilir ve düşündüğü ve yaptığı davranışlar arasında çelişki yaşayabilir. Bu tutarsızlığın önüne geçmek için birey kendini tanımalıdır (Komives, Wagner, 2016). Bireyin davranışları ile düşünceleri arasındaki tutarlılığı ifade eden uyum değerinin geliştirilmesi için aşağıdaki yollar izlenebilir (Komives, Wagner, 2016, 81):

1. Başkalarından Öğrenmek: Uyumlu liderlik sergileyen bir ila üç rol modelini tanımlayın. Bunlar, okuyabildiğiniz veya uzaktan öğrenebileceğiniz liderler olabilir.
2. Pratik yapmak: Önceliklerinizi, değerlerinizi ve inançlarınızı sıralayın. Ardından bu sıraya göre yapılacaklar listesi oluşturun. Ertesi gününüzü bu listeye uyarak yaşayın.
3. Yansıtma: Önceki günün kritiğini yapın. Düşündüklerinizi ne kadar gerçekleştirebildiğinizi sorgulayın.

Bireyin gerçekte ne hissedip, düşünüp, isteyip de bunların ne kadarını davranışlarında gerçekleştirdiği uyumu oluşturmaktadır. Bu iki durum arasındaki tutarlılık olarak ifade edilen uyum bireyin liderlik etmede sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Modelin diğer değerleri üzerinde etkisi bulunan uyum, öncelikle bireyin kendini keşfetmesiyle mümkündür.

Adanmışlık / Sorumluluk

Modelin birey boyutundaki son bileşen ise adanmışlıktır. Bu değer, bireyi topluma hizmet etmesi için motive eden ve kolektif çabayı sürdüren “ruhsal enerji” olarak açıklanmaktadır (HERI, 1996). Diğer deyişle, bireyi faaliyete geçiren bir tutku olarak da ifade edilebilir. Bu tutku bireyin en derinlerinden gelmekte ve kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Mudragada, 2017) Aynı zamanda, içten gelen tutku adanmışlığı geliştirmekte ve bireyin değişim için hareket etmesinde rol oynamaktadır (Komives, Wagner, 2016, 88).

Adanmışlığa etki eden içsel ve dışsal faktörler bulunmaktadır (Mudragada, 2017):

1. İçsel Faktörler: Bireyin kendi deneyimleri bu değeri geliştirebilir ve ulusal ya da uluslararası seviyelerde toplumsal örgütlere katılım şeklinde görülebilir. Çünkü bu bileşene göre, eğer birey kendini bir değere, örgüte ya da inanca adarsa gelişebilir ve daha iyi olmayı öğrenebilir.
2. Dışsal Faktörler: Bireyin bağlı olduğu örgüt veya grup bir dış faktör olarak değerlendirildiğinde örgütün veya grubun oluşturduğu çevre bireye etki etmektedir (Astin, 1996). Diğer deyişle, bireyin grupla olan paylaşımları, grubun birey üzerindeki etkileri veya deneyimleri adanmışlık duygusunu etkileyen dış faktörler olarak ifade edilebilir.

Hem içsel hem de dışsal faktörlerin adanmışlık üzerinde etkisi bulunmaktadır fakat adanmışlık, ne kadar çevrenin etkisiyle şekillenebilecek olsa da; özünde bireyin içinden gelmektedir; bu nedenle bireyin adanmışlık hissini geliştirmede, içsel olarak manevi duyguları ve sadakat hissiyatı, dışsal olarak ise bireyin kendi deneyimleri ve destekleyici çevre (çevresinde kendisiyle benzer duygulara sahip bireylerin varlığının kendisini motive etmesi gibi) sayesinde geliştirilebilir (Komives, Wagner, 2016, 93). Benzer şekilde, içten gelen adanmışlık çevre gibi dışsal faktörlerle de desteklenebilmektedir.

Adanmışlık değerinin modeli oluşturan diğer değerler ile etkileşimi bulunmaktadır. Adanmışlık özellikle ortak amacı geliştirmede rol oynamaktadır (HERI, 1996) çünkü grup değerlerinden biri olan ortak amacı gerçekleştirmede bireyin kendini ortak amaca adanması gerekmektedir. Aynı zamanda, adanmışlık, uyumu gerçekleştirmede liderin değerleri, inançları ve düşünceleri ile davranışları arasında rol oynamaktadır (Komives, Wagner, 2016, 90).

2.3.1.2. Grup Değerleri

Modelin ikinci boyutu grup değerleridir. Grup, mekan ve zaman sınırlaması olmadan her yerde ortaya çıkabilmektedir; çünkü grup birden fazla insanın bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Fakat bir araya gelen insanlar amaçsızca bir araya gelmemektedir.

Grubu oluşturan insanlar bir amaç etrafında toplanmış, işbirliği gerçekleştirebilecek ve diğer grup üyelerine saygı duyabilecek bireylerden oluşmaktadır (Komives,

Wagner, 2016). Model bağlamında işbirliğine dayalı liderlik gelişim sürecinin hem bireyin istendik kişisel özelliklerini geliştirirken aynı zamanda pozitif toplumsal değişimi nasıl gerçekleştirdiği sorusuna yanıt aranır (HERI, 1996).

Aşağıda açıklanan modelin grup değerinin bileşenleri bu sorulara yanıt bulmaktadır:

İşbirliği

Grup değerlerinde ilk olarak işbirliği incelenmektedir. İşbirliği, iki veya daha fazla kişinin ortak bir amaç için birlikte çalışabilmesi olarak ifade edilebilir (Hogue, 1993; Roger, Johnson, 1994). İşbirliği, grubun etkililiğini arttırmada en önemli bileşendir çünkü çeşitli yetenek ve bakış açılarına sahip grup üyeleri çeşitliliğin gücü ile yaratıcı çözüm ve eylemlerde bulunulabilir (HERI, 1996). Bununla birlikte; işbirliği, karşılıklı yarar sağlama, paylaşılan sorumluluk ve öz-farkındalığa sahip bireyler anlamına gelmektedir (Komives, Wagner, 2016).

İşbirliğinin özünde tepeden emirler gelmemektedir; her bireyden bir fikir gelebilir (Komives, Wagner, 2016). Bu nedenle, model, lideri tek kişi olarak değil; liderliği işbirliği olarak görmektedir (Tyree, 1998) çünkü liderlik kolektif bir çabadır (HERI, 1996); tek kişi liderliği değildir. Bu nedenle kolektif çaba işbirliği içinde gerçekleşmektedir. Kolektif çabanın kurulmasında güven önemli bir rol üstlenmektedir (Komives, Wagner, 2016) çünkü işbirliği aynı zamanda güven inşa etmektedir (HERI, 1996, 23). Bir güven ortamı oluşturmak, güvenilir bir kişiyi diğerlerinden ayıran açıklık, bilinç ve gönüllülük içermektedir (Ennis, McCauley, 2002). Güven ve işbirliği karşılıklı süreçlerdir; birbirlerine bağlıdır ve birbirlerini beslemektedir (Tschannen-Moran, 2014). Güven, bireyler arasında birlikte çalışabilmek için önemli bir etmendir (MacMillan, Meyer, Northfield, 2005). Bu nedenle işbirliğinin temelinde güven bulunmaktadır; bireyin birlikte çalışacağı insanlara güven duyması gerekmektedir. Diğer deyişle, işbirliği içerisinde çalışmak diğer grup üyelerine güvenmeyi ve güven ortamı oluşturmayı gerektirmektedir.

İşbirliği aşağıda açıklanan dört ögeyi içermektedir (Komives, Wagner, 2016, 111):

1. İnsan ilişkileri ve insanların birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları
2. Ortak vizyon, amaç ve amaç geliştirme süreci
3. Çözüm geliştirme ve hedefleri gerçekleştirmede ortak sorumluluk, yetki ve hesap verebilirlik

4. Grup üyelerinin çoklu bakış açılarını ve yeteneklerini değerlendirerek sinerji yaratmak

İşbirliğinin içerdiği öğelere bakıldığında; işbirliğinin karşılıklı ilişkileri içerdiği, ortak bir amaca hizmet ettiği, grup üyeleri arasında bir ortaklığı ifade ettiği ve farklı bakış açılarının kucaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda işbirliği değerinin modelin diğer değerleriyle etkileşimi bulunmaktadır. Ortak amaç değeriyle doğrudan etkileşim içinde olan işbirliği, grup sürecine katılan tüm grup üyelerinin bu süreçten etkilenebilmesi açısından öz farkındalık, uyum, adanmışlık değerlerini geliştirmeye katkı sağlamakta; grup içerisinde birey çeşitliliği fazla olduğundan, bireyin vatandaşlık değerini deneyimlemesine olanak sağlamakta ve grup üyelerinin ortak amaca ulaşmak için çalışmasında medeni tartışma değerini gerçekleştirmelerine imkan vermektedir (HERI, 1996; Komives, Wagner, 2016).

Ortak Amaç

Bir diğer bileşen ise ortak amaçtır. Grubun üyesi olan bireyler, mensup oldukları grubun vizyonunu ve amaçlarını bilmeye ihtiyaç duymaktadır (İnce, Bedük, Aydoğan, 2004) çünkü birey grubun bir parçası olarak grubun vizyonuna ve amaçlarına ortak olmaktadır. Ortak amaç, grup çalışmasında her bireyin ortak bir amaç ile hareket etmesi ve grubun vizyonunu paylaşmasıdır.

Aynı zamanda ortak amaç, paylaşılan değerlerle çalışabilmektir. Grup üyeleri ortak bir amaç etrafında grubun değerleri doğrultusunda çalışmaktadır. Diğer deyişle, grubun değerlerinin grup üyeleri tarafından anlaşılabilmesi için ortak amaç temel prensip görevi görmektedir (Rupert, 2017). Modele göre ortak amaç iki şekilde gerçekleştirilir (HERI, 1996):

- 1- Bireylerin ortak bir amaç için grubun oluşturduğu benzer ilgileri veya adanmışlıkları olabilir.
- 2- Birey gruba üye olmakla grubun amacını içselleştirebilir. Her iki durumda da modeli oluşturan değerlerden olan ortak amaç işlevselleşmektedir. Aynı zamanda; bireyin gruba üye olmakla içselleştirdiği grubun ortak amacı bireyin gruba olan adanmışlık düzeyine de katkı sağlayabilir.

Ortak amacı oluşturan üç öge bulunmaktadır (Komives, Wagner, 2016, 128):

1. Grup: Ortak amaç grup içinde meydana gelmektedir. Liderlik açısından grup, iki veya daha fazla kişinin bir araya gelerek etkileşim ve iletişim kurarak ortak amacı gerçekleştirmeye çalışmasıdır.
2. Paylaşılan değer, vizyon ve amaçlar: Ortak amacı gerçekleştirmede paylaşılan değer, vizyon ve amaçlar grubu motive etmekte ve grup üyelerinin birbirlerine olan bağlılığını arttırmaktadır.
3. Başkalarıyla topluluk içinde çalışma: Ortak amacın gerçekleşmesinde birey diğer grup üyeleriyle birlikte topluluk içinde çalışmaktadır.

Ortak amaç değeri modelin diğer değerleriyle etkileşim içerisindedir. Ortak amaç, birey, grup ve toplum değerlerini birbirine bağlayan ortak bir değerdir (HERI, 1996). Bir grubun ortak amacı doğrultusunda çalışmak, grup üyelerine iç görü kazandırır, onları daha bilinçli kılar ve uyumlu olmalarına yardımcı olacaktır (Komives, Wagner, 2016, 144). Bu açıdan birey değerlerine önemli bir şekilde katkı sağlamaktadır. Diğer yandan, grup üyelerinin ortak amacı gerçekleştirebilmesi için grup üyelerini işbirliğine teşvik etmekte; grup içerisinde çıkan anlaşmazlıkları “ortak amaç için buradayız, farklılıkların bizi ayırmasına izin vermemeliyiz” anlayışı ile medeni tartışma değerine katkı sağlamakta ve vatandaşlık değerine ise grubun ortak amacıyla hareket etmesinde toplum yararına değişimi gerçekleştirmesi açısından etki etmektedir (HERI, 1996, 57).

Medeni Tartışma

Grup değerini oluşturan son bileşen medeni tartışmadır. Grup içerisindeki anlaşmazlık ve tartışmaların olması grup sürecinde kaçınılmazdır. Tartışma, değişimi gerçekleştirmek için birlikte çalışan grupların içinde meydana gelen kaçınılmaz anlaşmazlıkları tanımlamak için kullanılmaktayken; bu modelde sadece “tartışma” sözcüğünü kullanmak yerine; muhalefet kültürünü benimseyen grupların önemini vurgulamak için “medeni tartışma” teriminin kullanılması tercih edilmiştir (Komives, Wagner, 2016, 150). Diğer deyişle, medeni tartışma, farklı bakış açılarının grup içinde kaçınılmaz ve değerli olması aynı zamanda farklı bakış açılara ait fikirlerin grup içinde açıkça tartışılması ve her fikre saygı gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (HERI, 1996). Grup içindeki anlaşmazlıklar medeni bir şekilde

uzlaştırılmaya çalışılmaktadır (Tyree, 1998) çünkü tartışmaların saygı çerçevesinde gruba katkı sağlayacağı inancı bulunmaktadır.

Medeni olma ve anlaşmazlık birlikte ele alındığında her iki durumun ölçüsünün gruba yansması bulunmaktadır. Buna göre dört durumdan söz edilebilir (Komives, Wagner, 2016, 155):

1. Hem medeni olma hem de anlaşmazlık durumunun yüksek olması: Bu durumda gruplar, ortak bir anlayış oluşturmak için farklılıklara değer vererek medeni tartışmalara girer.
2. Medeni olma durumunun yüksek; anlaşmazlık durumunun düşük olması: Bu durumda gruplar, grup içerisinde uyumu bozmamak için tartışmalara girmekten kaçınır.
3. Medeni olma durumunun düşük; anlaşmazlık durumunun yüksek olması: Grup, farklılıkları reddederek ya da farklılıklara saldırarak tartışmaya girer ve ortak anlayışı engeller.
4. Hem medeni olma hem de anlaşmazlık durumunun düşük olması: Bu durumda grup, tartışmaya girmeyi engeller çünkü muhalif grup kültürü farklılıkları susturur.

Grup içerisinde anlaşmazlıkların çıkmasının kaçınılmaz olmasından hareketle, grup üyelerinin muhalif bir ortama müsaade eden yaklaşımlarının olması ve değişimi gerçekleştirmede ortak amaçla hareket ederek uzlaşmayı sağlamak için anlaşmazlıkları saygı çerçevesinde çözümlemeye çalışması yukarıda sıralanan durumlardan ikinci olan medeni tartışmayı göstermektedir. Aynı zamanda medeni tartışma değerinde işbirliği değerinde olduğu gibi güven önemli bir yer tutmaktadır çünkü grup üyeleri kendi fikirlerini paylaşmasalar bile sözüne güven duydukları diğer grup üyelerinin fikirlerine saygı gösterecek ve fikirlerini dikkate alacaklardır (Komives, Wagner, 2016, 160).

Medeni tartışma değeri ile modelin diğer değerleri arasında etkileşim bulunmaktadır. Anlaşmazlıklara medeni bir şekilde yaklaşan grupların ortamda güvenilir bir hava oluşturması hem birey hem grup hem de toplum değerlerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (HERI, 1996, 60).

2.3.1.3. Toplum Değeri

İncelenen son değer ise toplum değeridir. Her birey yaşantısında sürekli olarak bir topluluğun üyesi olarak kendini göstermektedir (Komives, Wagner, 2016, 172). Bonnet'e (2017) göre topluluğu oluşturan iki öğe bulunmaktadır:

1. Ortak ilgileri, bakış açıları, tutumları ve hedefleri olan bir grup insan
2. Bir kişinin yapabileceğinden daha etkili olabilecek şeyi başarmak için kolektif sorumluluk

Topluluğu oluşturan bu iki öğeye bakıldığında bir araya gelen bireylerin ortak noktaları dikkat çekmektedir. Topluluğu ortak amaçlara sahip insanlar oluşturmaktadır. Bu insanların ortak paylaşımları ve ilgi alanları bulunmaktadır. Bir grup insan amaçsızca bir araya gelmemektedir. Aynı zamanda, toplu sorumluluktan söz edilmektedir. Topluluğu oluşturan her birey topluluğun bir parçası olmuştur ve üzerine düşeni gerçekteşirme sorumluluğuna sahiptir; çünkü tek başına elde edebileceğinden daha fazla başarıyı topluluk içerisinde gerçekteşirebilir.

Modele göre, liderlik geliştirme faaliyeti toplumsal amaçlara yöneliktir. Topluma hizmet faaliyetleri, grubu harekete geçirmede ve bireylerin istedik kişisel özelliklerini geliştirmede etkilidir. Liderlik geliştirme faaliyetinin hangi sosyal amaçlara yönelik olduğu ve ne tür topluma hizmet faaliyetlerinin grubu harekete geçirmede ve bireylerin istedik kişisel özelliklerini geliştirmede daha etkili olduğu üzerinde durulur (HERI, 1996). Üzerinde durulan konular, aşağıda açıklanan vatandaşlık değerini şekillendirmiştir.

Vatandaşlık

Toplum değerinde yalnızca vatandaşlık bileşeni incelenmektedir. Vatandaşlık, kelime olarak vatan sözcüğünü içermekte; vatana ait kişiyi ifade etmekte ve vatana karşı görev ve sorumlulukları çağrıştırmaktadır. Vatandaşlık, bireyi devlete bağlayan hukuksal bağ olduğu gibi; sosyolojik, dinsel, siyasal, kültürel, ekonomik ve sosyal bağları da kapsamaktadır (Ünsal, 1998). Amerika ve bazı Avrupa Birliği'ne üye ölkelerinin anayasalarında ise vatandaşlık, doğum yeri ve soy bağına göre tanımlanmaktadır (Temelat, 2011).

Model bağlamında vatandaşlık, insanların yaşadığı topluluklara karşı sorumluluk duygusundan kaynaklanan aktif topluma katılım üzerine odaklanmaktadır (Komives,

Wagner, 2016, 176). Diğer deyişle vatandaşlık; bireyin ve grubun topluma karşı sorumlu olarak topluma ve çevreye bağlı olması sürecidir (Bonous-Hammarth, 2001). Vatandaşlık değerinde topluluğu tanımak önemlidir ve vatandaşlık tek kişinin durumu değil; topluluğun veya topluluğun ötesinde toplumla ilgilidir (HERI, 1996). Birey topluma hizmet faaliyetlerine katılarak, siyasi tartışmalar yaparak, kampanyalara katılarak ve oy kullanarak vatandaşlık davranışını sergilemektedir. Öte yandan; demokratik toplumun nasıl işlediğini anlamak ve bireyin yasal çerçevelere olan sorumlulukları ve gönüllü hareketlerini saygıyla karşılamak da vatandaşlık davranışları kapsamındadır (HERI, 1996, 66).

Vatandaşlık değeri, modelin diğer değerleriyle etkileşim içerisinde. Birey, vatandaşlık davranışlarını sergilemek, öz farkındalık yoluyla kendi değerlerini düşünmelerini, düşünceleri, davranışları ve yaptığı seçimler arasında tutarlılık göstermesini, kendini inandığı şeylere adanmasını, ortak amaca ulaşmasını, başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmasını gerektirmektedir (HERI, 1996, 67; Komives, Wagner, 2016, 191). Bu davranışlarını içeren aslında bireyin modelin tüm değerlerini sergilemesidir.

Değişim

Sekizinci bileşen olarak incelenen modelin temel bileşeni değişimdir. Değişim, genel olarak, var olan durumun farklılaşması ya da başka bir duruma geçilmesidir. M.Ö 535-475 yılları arasında Efes'de yaşamış olan filozof Herakleitos'a göre "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir." İnsanın kendisi dahi doğumdan ölüme dek sürekli değişmektedir (Erdoğan, 2012, 1). Diğer deyişle, değişim hayatın karşı konulamaz doğal sürecinde yer alan bir oluşumdur.

Liderlik açısından bakıldığında; liderin değişim gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu değişimi, liderin kendisi, mensup olduğu grup, topluluk ya da toplum beklemektedir. Liderin topluma karşı olan sorumluluğun altında yüklendiği misyon değişimdir. Bu değişim, toplumda olumlu yönde bir hareket oluşturmalıdır. HERI'ye (1996) göre, değişim, liderliğin yaratıcı sürecinin nihai amacı olarak açıklanmaktadır. Değişim var olan durumun farklılaşması ya da var olan durumdan başka bir duruma geçilmesini anlatmaktadır. Bu nedenle, değişim olumlu ya da olumsuz yönde meydana gelebilmektedir (Helvacı, 2010, 15). Gelişimi hedef alan değişim, istedik yöndedir (Erdoğan, 2012, 15). Bu modelde ise değişim, insanlar

için “daha iyi bir dünya ve daha iyi bir toplum yaratmak” için vazgeçilmezdir; “daha iyi bir dünya ve daha iyi bir toplum yaratmak” (Skendall ve diğ., 2017,) için değişimi kullanan liderler, değişimi toplumun lehine gerçekleştirmekle uğraşmaktadır. Demek oluyor ki, modelde gelişimi hedef alan bir değişimden söz etmek mümkündür.

Değişimin vazgeçilmez oluşu kadar dirençle karşılaşma olasılığı da bulunmaktadır. Değişim gerçekleştirmek statükoyu etkilediğinden, bilinmezlik korkusundan veya alışkanlıklardan vazgeçme zorluğundan istendik sonuçlar vermesi zaman alabilmekte; bazen de bazı değişimler istenmedik şekilde seyredebilmektedir. Koçel’e (2011) göre değişime direnç fizikteki sürtünme olayı gibidir; bir cismi hareket ettirebilmek için sürtünmeden daha fazla güç uygulamak gerektiği gibi, insanlar açısından değişim için zihnen, madden, manen bir güç uygulamak gerekebilir. Değişime direncin nedenleri arasında kişisel ve toplumsal nedenler gösterilebilir. Kişisel nedenler, bilinmezlik korkusu, alışkanlıklardan vazgeçmenin zor gelmesi, güvensizlik ve yeniliğe duyulan endişeler olabilir (Koçel, 2011). Toplumsal nedenler arasında ise değişimin hedefleri ile grubun amaçlarının farklı olması, değişimi gerçekleştireceklere karşı güvensizlik sorunu oluşturabilmektedir (Budak, Budak, 2004). Değişime karşı tüm bu nedenlerle baş etmede lider aktif veya pasif dirençle karşılaşabilir (Rocco, 2017). Bunun nedeni olarak direnç gösterilebilir (HERI, 1996). Bu direnç aktif veya pasif olabilir (Rocco, 2017):

1. Aktif direnç: Birey veya grup, değişimi eleştirebilir veya sabote etmeye çalışabilir.
2. Pasif direnç: Birey veya grup değişimi kabul eder gibi görünürken değişim için hareket etmekten kaçınabilir.

Her iki değişime direnç türüyle karşılaşan lider dirençle baş etmek durumundadır. Kotter ve Schlesinger’e (2008) göre dirençle baş etmede izlenebilecek yollar; eğitim, iletişim, kolaylaştırma, uzlaştırma ve zorlamadır. Diğer yandan, lider değişimle baş etmede zorlama veya kuralları ve emirleri dayatmaya çalışılmamalı; süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlenilmelidir (Rocco, 2017).

Özetle, sosyal sorumluluk temelli liderlik, pozitif sosyal değişimle sonuçlanan, amaçlı, işbirlikçi, değer-temelli süreç olarak tanımlanmaktadır (Cilente, 2009). Sosyal sorumlu lider ise, grubun ortak amacını oluştururken kendini adayan bir katılımcı, tartışmaları medeni bir şekilde çözümlenmesine yardımcı ve iyi bir

vatandaş, farkındalık sahibi ve uyumlu bir insan olarak tanımlanmaktadır (HERI, 1996; Bonous-Hammarth, 2001; Skendall, 2012). Sosyal değişim modeline göre lider “sosyal adalet, eşitlik, kendini tanıma, yetkilendirme/güçlendirme, işbirliği, vatandaşlık, topluma hizmet” gibi değerlere sahiptir (Buschlen, Dvorak, 2011). Diğer deyişle, modelin değerlerine sahip lider, sosyal sorumlu lider olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın temel aldığı Sosyal Değişim Liderliği modeline uygun olarak öğrenci liderliğinin geliştirilmesinde etkili olan faktörler aşağıdaki başlıkta incelenmiştir.

2.4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) Gelişimi

Sosyal sorumluluk temelli liderlik (SSTL) gelişiminde önemli rol oynayan faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında başlıca; liderlik eğitimi, kampüs yaşamı ve formal liderlik rolleri gösterilebilir (Astin, 1996; Dugan, Komives, 2010; HERI, 1996; Haber, Komives, 2009; Kovar, 2014; Zimmerman-Oster, Burkhardt, 1999). Bu faktörler “Liderlik Eğitimi” ve “Üniversite Yaşamındaki Deneyimler” olarak alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.4.1. Liderlik Eğitimi

“Lider doğulur mu olunur mu?” sorusuna verilen cevaplar ışığında liderlik gelişimi incelenmektedir. Bu açıdan; “lider olarak doğulur” anlayışı günümüzde geçerliğini kaybetmiştir (Gündüz, Duran, 2016). Arvey ve diğ. (2006) tarafından yapılan çalışmada, liderliğin %30’u genetik faktörler ile ilişkiliyken %70’i ise liderliğin çevresel etkenlerle şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ilies, Gerhardt ve Le (2004) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise liderliğin ortaya çıkmasında genetik faktörlerin %17 oranında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zhang, Ilies ve Arvey’in (2009) benzer bir çalışmasında ise ikiz katılımcılarla çalışılmış ve zengin çevresel uyarıcılara sahip olan ikizlerin daha az çevresel uyarıcılara maruz kalan ikizlere göre liderlik rollerine sahip olmada genetik faktörlerin etkisinin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, “lider doğulur” düşüncesinin yerini bireylerin liderlik kapasitelerini arttırmak amacıyla liderlik gelişimi üzerinde durularak liderlik eğitimi verilmektedir.

Liderlik eğitimi her yaş grubuna verilebilmektedir. Özellikle liderlik eğitiminin erken yaşlarda başlaması liderlik becerilerinin kazandırılmasında önem teşkil etmektedir

(Gündüz, Duran, 2016). Çünkü liderlik eğitimi 22 yaşın altındaki bireylerin liderlik gelişimine daha fazla etkisinin olduğu belirtilmektedir (Avolio, Vogelgesang, 2011). Bu kapsamda, Velsor ve Wright'ın (2012) yaptığı, çoğunluğu işletme ve ekonomi alanlarında yöneticilik yapmakta olan 462 katılımcıdan oluşan araştırmada, "Liderlik eğitimi ne zaman başlamalıdır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların %90'ı "18 yaşından önce başlamalı" demiştir. Katılımcıların %50'si ise "ilkokul veya öncesinde başlaması" gerektiğine inanmaktadır. Katılımcıların %95'i ise "21 yaştan önce başlaması" yönünde hemfikirdir. Bu araştırma sonucunda, farklı sektörlerde yöneticilik yapan liderler, gelecek neslin liderlik eğitimine erken yaşlarda başlaması gerektiği üzerinde durmuştur. Günümüzde ise, birçok insan formal liderlik eğitime katılmamakla birlikte ya seçildiğinde ya atandığında ya da terfi ettiğinde liderliği öğrenebilmektedir (Velsor, Wright, 2012). Bu noktada, araştırmadaki katılımcıların %84'ü, liderlik eğitiminin tüm gençlere sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %90'ı ise, her öğrencinin formal veya informal eğitimlerinin bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Liderlik eğitimi, 18-22 yaş grubu üniversite öğrencilerine formal liderlik programları, müfredat programları ve müfredat dışı programlar dahilinde verilmektedir (Komives ve diğ., 2011):

1. Formal Liderlik Programı: Amacı ve tasarımı açısından formal liderlik programı, çeşitli liderlik aktivitelerini içeren bireysel deneyimlerden oluşmaktadır. Öğrenci liderlik programları ve kursları çeşit, kapsadığı zaman ve istedik çıktılara göre değişmesine rağmen öğrencilerin liderlik kapasitesi ve bilgilerini geliştirme ortak amacına sahiptir (Haber, 2011).
2. Müfredat programları: Üniversitelerin akademik düzeyde hazırladığı programlardır. Üniversite sistemli bir müfredat sunmaktadır. Bu program tasarımı belirleyen önemli unsurlar arasında; hedef davranışlar, değerlendirme yöntemleri ve aktiviteler/tekniklerin yanı sıra derslerin seçimi, öğrenci özellikleri yer almaktadır. (Komives ve diğ., 2011).
3. Müfredat dışı programlar: Diğer liderlik programlarından farklı olarak daha etkileşimli bir programdır. Konferanslar, workshoplar veya liderlik sertifikaları veren bir dizi modelden oluşmaktadır. Programın hedef kitlesi; üniversite öğrencileri, kadınlar, farklı akademik birimlerde okuyan öğrenciler gibi çeşitli kitlelerdir. Öğrenciler önemli bir zamanını müfredat dışı

aktivitelere ayırmaktadır. Bunlar arasında; öğrenci kulüpleri, toplum örgütleri, spor takımları ve bir işte çalışma yer almaktadır (Komives ve diğ., 2011). Diğer yandan müfredat dışı etkinliklere katılan öğrenciler, liderliği pratik yapma fırsatı ve liderlik becerilerini geliştirme fırsatı yakaladıklarını fark etmemektedir (Astin, Astin, 2000). Fakat akademik ilişkiler, sportif ve eğlence faaliyetleri, kampüs aktiviteleri, toplulukla iç içe olma, kültürel ve sosyal kimlik programları, mesleğe hazırlık hazırlık (staj), yurt dışında okuma ve uluslararası eğitim içeren bu programlar öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Komives ve diğ., 2011).

Üniversitelerde verilen liderlik eğitimi programları çeşitlilik göstermektedir. Fakat bu çeşitlilikle birlikte birbiriyle tutarsız eğitim programları ortaya çıkmaktadır (Komives ve diğ., 2011). Yapılan araştırmalar, liderliği yükseköğretimde istenen bir çıktı olarak belirtirken, liderlik programların nasıl tasarlanması gerektiğinin her zaman net olmadığı yönündedir (Osteen, Coburn, 2012). Bu nedenle üniversitelerde liderlik eğitiminin daha iyi nasıl verileceği ile ilgili uzmanlaşma sağlanmalıdır (Gleason, 2012). Aynı zamanda; bu programlar küçük çaptaki girişimlerden kampüs çapında büyümeye kadar geliştirilebilir. (Roberts, 2007).

Bu başlık altında, liderliğin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğundan hareketle liderlik eğitimlerinin verildiği, liderlik eğitimlerinin erken yaşlarda başlaması gerektiği ve liderlik eğitiminin programlar kapsamında üniversite öğrencilerine verildiği vurgulanmıştır. Alt başlıkta ise SSTL gelişimine etki eden bir diğer faktör olan üniversite yaşamındaki deneyimler açıklanmıştır.

2.4.2. Üniversite Yaşamındaki Deneyimler

Üniversite yaşamı, öğrencilerin genellikle 18 ile 22 yaş aralığını geçirdiği gençlik dönemini kapsamaktadır. Bu gençlik döneminde öğrenciler akademik faaliyetlerde bulunduğu gibi akran gruplarıyla etkileşimde ve faaliyetlerde bulunmakta ve akran ilişkilerini geliştirmektedir. Akran ilişkileri dünyayı algılama biçimine, değerlerin ve tutumların dile getirilmesine katkı sağlamaktadır (Johnson, 1981). Aynı zamanda akran gruplarının etkileşimi öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine olumlu etkiye sahiptir (Cress ve diğ., 2001; Thompson, 2006).

Öğrenci-öğrenci etkileşimi öğrencilerin üniversitedeki deneyimlerinin büyük bir kısmında kendini göstermektedir. Bunlar arasında; öğrencilerin diğer öğrencilerle

ders konusunu tartışma, grup projelerinde beraber çalışma, diğer öğrencileri eğitme, okul içi spor faaliyetlerine katılma, öğrenci topluluklarına üye olma, kampüs içinde meydana gelebilecek protesto etkinliklerine katılma, öğrenci konseyine seçilme, haftada birkaç saat sosyalleşmeye zaman ayırma veya öğrenci kulüp veya organizasyonlarına katılım gibi etkileşimler yer almaktadır (Astin, 1993).

Öğrenci-öğrenci etkileşimiyle şekillenen üniversite ortamındaki deneyimler, öğrenci katılımını içermektedir. Öğrenci katılımı, öğrencilerin SSTL kapasitelerini geliştirmeye katkı sağlamakta ve öğrencilerin toplumu değiştirme inançlarına olumlu yönde etki yapmaktadır (Astin, 1993; HERI, 1996; Dugan, Komives, 2007, 2010; Kovar, 2014). Bu nedenle öğrenci grup deneyimlerinin liderlik gelişimi üzerindeki etkisi, yüksek öğretimin gelecekteki liderleri şekillendirmede oynadığı temel rol ve liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir üniversite çıktısı olarak ortaya çıkmaktadır (Astin, Astin, 2000; Komives ve diğ., 2011).

Öğrenci katılımının neredeyse her biçimi ise öğrenme ve öğrenci gelişimine fayda sağlamaktadır (Astin, 1993). Öğrenci katılımı, okul kulüplerine üye olma, topluma hizmet uygulamalarına katılım, staj deneyimi, kampüste işe girme ve akranlarla sosyo-kültürel sohbetlere katılma, mentorluk ve formal liderlik rollerine sahip olma olarak gösterilebilir (Astin, 1993; Cress, ve diğ., 2001; Dugan, 2006b; Dugan, Komives, 2007, 2010; Dugan ve diğ., 2013; Haber, 2006; Kezar, Moriarty, 2000; Komives, Haber, 2009; Kovar, 2014; Page, 2010; Zimmerman-Oster, Burkhardt, 1999). Üniversite deneyimlerinde liderlik gelişimine etki eden öğrenci katılımı türleri aşağıda açıklanmıştır.

Okul Kulüplerine Üye Olma

Öğrenci liderlik gelişimi alanında mevcut olan önemli araştırmalar, liderlik gelişiminde öğrencilerin örgütsel katılımının etkisi olduğunu göstermektedir (Astin, 1997; Dugan 2006b; Dugan, Komives, 2010; Hegedus, 2007; Kovar, 2014; Ricketts, Bruce, Ewing, 2008). Astin (1993), öğrencilerin örgütsel katılımını üniversite ortamındaki zihinsel ve fiziksel enerjinin yatırımı tanımlamaktadır. Öğrencilerin örgütsel katılımları, üniversite ortamındaki okul kulüplerinden - akademik, sosyal, hizmetsel, etnik veya kültürel, dini topluluklar ya da kız veya erkek öğrenci toplulukları- oluşmaktadır (Kovar, 2014). Astin (1997) katılımcıların bu topluluklarda geçirdiği süre ile öğrencilerin liderlik ve kişilerarası becerileri arasında

pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin örgütsel katılımları sorumluluk duygusunun artmasını sağlamaktadır (Haber, Komives, 2009). Diyer deyişle, öğrencilerin örgütsel katılımları ve örgütsel katılımlara ayırdıkları zaman arttıkça liderlik gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamalarına Katılım

Topluma hizmet, bireyin topluma yarar sağlayan örgütlere gönüllü olarak zamanını ayırmasıdır (Kovar, 2014). Öğrencilerin zamanlarını gönüllü olarak topluma hizmete katılıma ayırması, öğrencilerin liderlik gelişimine olumlu etkisi olan bir faktörlerden biridir (Astin, Sax, 1997; Dey, 2010; Dugan, 2006b; Soria, Nobbe, Fink, 2013; Wagner, Mathison, 2015). Çünkü grupla ilgili önemli beceriler geliştirme ve değişim yaratma amacıyla karmaşık sistemlerde çalışmak için esneklik oluşturmak ve sosyal sistemler hakkındaki varsayımları ve bunların nasıl işlediğini anlayabilmek gerekmektedir (Dugan, Komives, 2010). Benzer şekilde, liderlik gelişiminde, gerçek sosyal ve çevresel sorunları ele almak için işbirliği içinde çalışmalarının ve öğrencilerin liderlik süreçlerinin belirsizliğini ve karmaşıklığını tecrübe etmelerinin sağlanması gerekmektedir (Wagner, Mathison, 2015). Bu nedenle, öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına katılımı sağlanarak, öğrencilerin kendileri için çalışması yerine diğer bireylerle veya toplulukla çalıştığı deneyimler oluşturarak, deneyimlerin öğretilen liderlik değerlerine paralel olması sağlanarak, öğrencilerin değerlerini sorgulama ve normatif varsayımlara meydan okumaları için yansıtıcı düşünmeyi bir araç olarak dahil ederek, zor ve karmaşık çalışmaların sürdürülmesinin yanı sıra, ek liderlik bilgisi ve becerilerinin ne kadar gerekli olduğunu inceleyerek liderlik gelişimine katkı sağlanmaktadır (Dugan, Komives, 2010). Benzer şekilde, topluma hizmet uygulamalarına katılımın öğrencilerin öz-yeterlik ve değerleri ifade edebilme kapasitesine olumlu etkisi bulunmaktadır (Astin, ve diğ., 2000).

Topluma hizmete katılım fırsatı, öğrencilere sınıfta öğrendikleri ile yaşadıkları toplumun faaliyetleri arasında bağlantılar bulmaya ve oluşturmaya teşvik edilmesiyle sağlanabilmektedir (Fink, 2003, 44). Bu nedenle önemli olan sadece hizmet yapmak değil; eğitimcilerin, öğretilmekte olan liderlik değerlerini yansıtan fırsatlar yaratabilmesidir (Dugan ve diğ., 2013). Bunun için de öğrenci-merkezli, akademik uzman odaklı, ortak yarar amaçlı ve toplum merkezli olacak şekilde etkili bir

topluma hizmet uygulaması geliştirmede üniversitelere, fakültelere, öğrencilere ve toplumun ortaklarına görev düşmektedir (Zlotkowski, Horowitz, Benson 2011, 51). Diğer deyişle, topluma hizmet uygulamaları paydaşlar tarafından ele alınmalı ve öğrencilerin deneyimlemesi için fırsatlar sağlanmalıdır.

Staj Deneyimi ve Kampüste İş Olanakları

Staj veya kampüste iş olanaklarından faydalanma öğrencilerin sahayı tecrübe etmeleri için fırsat olarak değerlendirilebilir çünkü mesleği ilk elden deneyimleyen öğrenciler meslek yaşamlarına staj vb. uygulamalarla giriş yapmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sahaya girmeleri, deneyimsel öğrenme olarak gösterilebilir (Skendall, 2012). Meixner ve Rosch'a (2011) göre deneyimlerle öğrenme liderlik öğretimi için güçlü bir araçtır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin saha deneyimlerinin liderlik kapasitelerini geliştirmelerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Dugan ve diğ., 2013, Haber, Komives, 2009; Thompson, 2006).

Akranlarla Sosyo-Kültürel Sohbetler

Sosyokültürel sohbetler arasında, farklı kişilerle farklı konularda yapılan sohbetler veya homojen gruplarda din, siyaset, ırk ya da cinsel yönelim gibi farklı konular hakkındaki sohbetler yer almaktadır (Skendall, 2012). Öğrencilerin akranlarıyla sosyo-kültürel sohbetlere katılmaları öğrencilerin SSTL algılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Chang ve diğ., 2005; Dey, 2010; Dugan, Komives, 2010; Dugan ve diğ., 2013). Öğrencilerin liderlik kapasiteleri, gruplararası diyaloglar ve kitap kulüpleri gibi sosyo-kültürel konuşmaların kullanıldığı farklı yollarla geliştirilmektedir (Meixner, Rosch, 2011). Bu konuşmalar dinleme becerilerinin geliştirilmesi, kişisel değerlerin ve bakış açılarının netleştirilmesi ve sosyal perspektifin alınması için olanak sağlamaktadır (Dugan, Komives, 2010) çünkü öğrenciler farklılıkların farkına vararak farklı bakış açılarından bakmayı öğrenmektedir. Dey'in (2010) 23 üniversite genelinde 24.000 lisans öğrencisi ve 9.000 kampüs uzmanı üzerinde yaptığı bir çalışmada, sosyo-kültürel sohbetlere katılmanın katılımcıların farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağladığı bulunmuştur. Bu nedenle, farklılıklar hakkındaki akran görüşlerinin önemi konusunda, liderlik programlarında bu tür fırsatlar yapılandırılmalı ve teşvik edilmelidir (Dugan, Komives, 2010).

Mentorluk

Mentor, başkalarına “bilgi, anlayış, bakış açısı veya bilgelik” açısından katkı sağlayan kişi olarak ifade edilmektedir (Özalp, Yirci, Kocabaş, 2016). Öğrenci liderlik gelişiminde ise benzer şekilde; öğrenci gelişimine kasıtlı olarak destek olan veya öğrencinin kariyer ya da kişisel gelişim fırsatlarını fark etmesini sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Dugan ve diğ., 2013). Kısaca mentor, danışmanlık sağlayan kişi olarak ifade edilebilir. Mentorluk, öğrencilere; öğretim üyeleri, personel, işverenler, aile üyeleri, topluluk üyeleri veya akranlar tarafından yapılabilmektedir (Dugan ve diğ., 2013). Öte yandan, Gleason (2012), öğrencilerin genellikle öğretim üyeleri ve öğrenci işleri personelini en etkili mentorlar olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Mentorluk deneyimi ile öğrencilerin liderlik gelişimleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Barnes, 2014; Dugan, Komives, 2007, 2010; Dugan ve diğ., 2011, 2013; Gleason, 2012; Haber, 2006). Bu nedenle liderlik eğitmenleri, mentorluk için bir bağlam yaratarak ve özellikle de liderlik gelişimine odaklanarak öğrencilerin liderlik gelişimlerine katkı sağlamalıdır (Dugan ve diğ., 2013).

Formal Liderlik Roller

Müfredat dışı etkinliklerle yakından ilişkili olan ve kampüs yaşamında sıklıkla yer alan ve kampüste olduğu gibi kampüs dışı yaşamda da yer alabilen formal bir liderlik rolleri, öğrencilerin mensup oldukları grup veya örgütte üstlendiği rolleri ifade etmektedir (Haber, 2006). Formal liderlik rolleri, öğrencilerin, bir spor takımının kaptanı, bir müzik korosunun başı, okul gazetesinin editörü, okul kulübünde başkanlık veya eş-başkanlık olarak sürdürdüğü liderlik pozisyonları olarak gösterilmektedir (Dugan, Komives, 2007; Haber, Komives, 2009). Diğer deyişle, öğrencilerin bir okul topluluğunda ya da dışarıda sürdürdükleri bir organizasyonda üstlendiği liderlik rolleri, formal liderlik rolleri şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenciler liderlik rollerini, atama yoluyla, gönüllülük esasına dayalı veya oylamayla seçilme şeklinde edinebilir (Kovar, 2014).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin formal liderlik rollerinin olması, liderlik gelişimlerine olumlu yönde etki etmektedir (Day, Sin, Chan, 2004; Dugan, 2006b; Haber, Komives, 2009; Kezar, Moriarty, 2000) çünkü bu rollere sahip olmak, bir

grup veya örgüt içerisinde liderlik deneyimi için öğrencilere fırsat sağlamaktadır (Kovar, 2014). Aynı zamanda, öğrencilerin bir liderlik pozisyonunda geçirme süreleri arttıkça, öğrencinin sivil sorumluluk, liderlik becerileri, çok kültürlü farkındalık, liderlik teorilerini anlama ve kişisel ve toplumsal değerlerdeki kazanımları gösterme olasılığı artmaktadır (Cress ve diğ., 2001). Bu nedenle, öğrencilerin üniversite yaşamında edindiği deneyimlerindeki örgütsel katılımlarında formal liderlik rollerini edinmeleri öğrencilerin liderlik gelişiminde rol oynamaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrenci liderliği gelişimi ile ilgili çalışmaların sayısının oldukça az olmasıyla birlikte liderlik gelişimi üzerine farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir (Alkan, 2009; Babacan, 2008; Gündüz, Duran, 2016; Kavak, 2013; Konuk, 2018; Külekçi, 2015; Ogurlu, 2012; Tüysüz, 2007).

Bu bağlamda yurt içinde konu ile ilgili yapılan çalışma, Külekçi (2015) tarafından “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma” isimli doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere 6 haftalık liderlik eğitimi verilmiş ve eğitimin devamı niteliğinde 6 hafta öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına katılımları sağlanmıştır. Verilen liderlik eğitimi ile öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına katılımı birlikte değerlendirilmiş ve öğrencilerin liderlik algılarına etkisi belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre eğitime katılan öğrencilerin SSTL algıları ve SSTL algılarından medeni tartışma, değişim, uyum, işbirliği, sorumluluk ve vatandaşlık alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer deyişle, verilen eğitim ile öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarına katılımı öğrencilerin SSTL algılarını geliştirmiştir.

Konuk (2018) tarafından “Kouzes ve Posner’ın Liderlik Modeline Dayalı Öğrenci Liderliği Programının Etkililiği” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğrenci liderliği geliştirme programı hazırlanmış ve 44 üniversite öğrencisiyle karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nicel veriler doğrultusunda araştırmadan elde

edilen bulgulara göre; öğrenci liderliği geliştirme programının öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirdiği ve beş alt boyuttan üçü üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmında ise hazırlanan liderlik geliştirme programının etkisiz olduğu boyutların neden etkisiz olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla programa katılan öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın nitel bulgularına göre; öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmedikleri ve gerçek hayatı temsil eden etkinliklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak; hazırlanan öğrenci liderliği geliştirme programı ile öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştiği bulunmuştur.

Yurt dışında sosyal sorumluluk temelli liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Sosyal Değişim Liderliği Modeli Amerika’da geliştirilmiştir. Bu nedenle çalışmaların genellikle Amerika’da yapıldığı görülmektedir.

Buschlen ve Dvorak (2011) tarafından yapılan “The Social Change Model As Pedagogy: Examining Undergraduate Leadership Growth” isimli deneysel çalışmada Sosyal Değişim Liderliği Modeli temel alınarak tasarlanan 16 haftalık kredili liderlik dersi kapsamında öğrencilerin liderlik gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 260 üniversite öğrencisi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eğitime katılan öğrencilerin SSTL algılarının eğitime katılmayan öğrencilere göre arttığı bulunmuştur. SSTL alt boyutlarına bakıldığında; birey değerlerinin (öz farkındalık, uyum, sorumluluk) hiçbirinde anlamlı farka rastlanmamıştır. Diğer yandan, eğitimin, modelin grup değerleri, toplum değeri ve değişim alt boyutuna anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, liderlik becerilerinin yapılandırılmış, akademik bir derste öğrenilebileceği ileri sürülmüştür.

Dugan'ın (2006b) tarafından yapılan “Involvement and Leadership: A Descriptive Analysis of Socially Responsible Leadership” isimli çalışmada dört öğrenci katılımı çeşidinin öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenler, (i) formal liderlik programlarına katılım, (ii) topluma hizmete katılım, (iii) okul kulüplerine üye olma, (iv) formal liderlik rolleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dört değişken arasında öğrencilerin liderlik algılarına en fazla etki eden topluma hizmete katılım olarak bulunmuştur. Diğer bir değişken olan okul kulüplerine üye olmanın grup ve toplum değerlerinde anlamlı etkisi olmuştur. Diğer yandan; formal liderlik programlarına

katılım ve formal liderlik rollerine sahip olma, öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına düşük düzeyde etkisi olmasına rağmen öğrencilerin ortak amaç ve vatandaşlık algılarını geliştirmede anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Formal liderlik programlarına katılımın düşük düzeyde kalmasına ilişkin ise verilen eğitimlerin spesifik çıktılara odaklanması önerilmiştir. Diğer deyişle, herbir alt boyuta ilişkin kazanımın tek tek ele alınması üzerine vurgu yapılmaktadır.

Dugan ve Komives (2007) tarafından yapılan "Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study" isimli çalışma, SSTL'ye etki eden faktörleri belirlemek amacıyla 52 üniversiteden 50000'nin üzerinde öğrenciden veri toplanmıştır. Rapor niteliğinde olan çalışmada, SSTL'ye etki eden en önemli faktörler; sosyo-kültürel konular hakkında konuşma, mentorluk, okul kulüplerine üye olma, topluma hizmet, formal liderlik rolleri ve formal liderlik programları olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, 7 sene sonra yeni verilerle tekrarlanmıştır. Bu kez, Dugan ve diğ., (2013) tarafından yapılan "Multi-Institutional Study of Leadership insight report: Leadership program delivery" isimli çalışma, tekrar SSTL'ye etki eden faktörleri belirlemek amacıyla 250'nin üzerinde farklı ülkelerdeki üniversitelerden veri elde etmiştir. SSTL'ye etki eden en önemli güncellenmiş faktörler akranlarla sosyo-kültürel sohbetlere katılım, mentorluk ilişkileri, toplum hizmeti ve kampüs dışı örgütlere katılım olarak belirlenmiştir.

Dugan ve Komives (2010) tarafından yapılan "Influences On College Students' Capacities for Socially Responsible Leadership" isimli çalışma, Amerika'daki 25 eyaleti ve Columbia Bölgesi'ni temsil eden 50 kurumdan oluşan 14.252 üniversite katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, yükseköğretimin, Sosyal Değişim Liderliği Modeli ile teorik olarak desteklenen sekiz liderlik kazanımına etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, akranlarla sosyo-kültürel sohbetlere katılma, fakülte mentorluğu ve topluma hizmetin öğrencilerin SSTL algılarını geliştirmede anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Formal liderlik programlarına katılım ise kısa, orta ve uzun süreli olmak üzere programın süresine göre incelenmiştir. Bulgulara göre kısa süreli liderlik eğitimi işbirliği; orta süreli liderlik eğitimi, ortak amaç, medeni tartışma ve vatandaşlık üzerine anlamlı etkisi bulunurken; uzun süreli formal liderlik programlarına katılımın, öz farkındalık, uyum, sorumluluk ve medeni tartışma alt boyutlarına anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her boyutta anlamlı fark çıkmamasının nedeni olarak uzun

sürekli programların içeriğinde ve kalitesinde mevcut olan farklılıkları temsil edebileceği ve bazı programların SSTL'in değerleriyle bağdaşmayan lider-merkezli ve yönetim temelli anlayışla veriliyor olabileceği öne sürülmüştür.

Haber (2006) tarafından doktora tezi olarak yapılan “Cocurricular Involvement, Formal Leadership Roles, And Leadership Education: Experiences Predicting College Student Socially Responsible Leadership Outcomes” isimli çalışmada, cinsiyetin SSTL üzerindeki etkisini ve öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere katılma, formal liderlik rollerine sahip olma, formal liderlik programlarına katılmasının ne ölçüde SSTL algılarına katkıda bulunduğu araştırılmıştır. Bu amaçla çalışma 3410 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, değişkenler arasında en fazla etkiye sahip olan okul kulüplerine katılım olarak bulunmuştur. Diğer yandan, diğer değişkenler SSTL alt boyutlarından en az birine etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Formal liderlik programlarına katılım kısa, orta ve uzun süreli olmak üzere üçe ayrılmış ve grup değerleri (işbirliği, ortak amaç ve medeni tartışma, toplum değeri (vatandaşlık) ve değişim alt boyutu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kadınların ortak amaç algısını geliştirmede uzun süreli programların; vatandaşlık ve değişim algılarını geliştirmede orta süreli liderlik programlarının etkisinin olduğu bulunmuştur. Erkek katılımcıların ise ortak amaç ve vatandaşlık algılarını geliştirmede kısa süreli programların; işbirliği ve değişim algılarını geliştirmede orta süreli programların; medeni tartışma algılarını geliştirmede ise uzun süreli liderlik programlarının etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, liderlik eğitiminin süresi programın etkililiğini belirlemede kesin sonuç vermemektedir. Bunun yerine SSTL gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kovar (2014) tarafından doktora tezi kapsamında yapılan “Factors Influencing Socially Responsible Leadership Development in College Students” isimli çalışmada, ziraat alanında eğitim gören öğrencilerin liderlik gelişimini etkileyen faktörleri incelenmesi amaçlanmıştır. 1124 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada okul kulüplerine katılım, toplum hizmetine katılım ve liderlik eğitimi değişkenlerinin öğrencilerin liderlik gelişimine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; araştırmaya katılan öğrencilerin yalnız kısa süreli liderlik programlarına katıldığı ve üç değişkenin birlikte ortak amaç algısına etkisinin olduğu; vatandaşlık algısını ise arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lin (2010) tarafından doktora tezi kapsamında yapılan "Growing Leaders: How College Experiences Affect Asian Americans' Social Change Leadership Development" isimli çalışmada, üniversite sırasında ve sonrasında liderlik fırsatlarını geliştirmek için üniversite deneyimlerinin Asyalı Amerikan öğrencilerin liderlik gelişimi üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; üniversite deneyimlerinin -fakülte ve akran etkileşimlerinin, liderlik eğitiminin ve toplum hizmetinin- Asyalı Amerikanların sosyal değişim liderliği gelişimi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik eğitimine katılımın öğrencilerin işbirliği alt boyutunda en fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öz farkındalık ve vatandaşlık algılarına orta düzeyde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Seemiller (2006) tarafından yapılan "Impacting Social Change Through Service Learning In An Introductory Leadership Course" isimli çalışmada, kredili "Sosyal Değişim Projesi" dersi kapsamında verilen liderlik eğitimi ile öğrencilerin sosyal değişim sürecine dahil olmalarının sağlanması amaçlanmıştır. 220 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada verilen eğitim kapsamında sosyal değişim yaratmak amacıyla öğrencilerin projeler yapması sağlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; verilen eğitim kapsamında yapılan projeler ile sosyal değişim yaratmada öğrencilerin liderlik rollerinin farkına vardıkları ve öğrendikleri liderlik kavramlarını uygulayabilecekleri bir bağlam sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, verilen eğitimin öğrenciler için kalıcı etki yaratan üniversitedeki en anlamlı deneyimleri olduğu ve öğrencilerin olumlu yönde değişim gerçekleştirmek için liderlik becerilerinin nasıl kullanılacağını öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Skendall (2012) tarafından doktora tezi kapsamında "Socially Responsible Leadership The Role Of Participation in Short-term Service Immersion Programs" yapılan çalışmada kısa süreli sosyal hizmet programları ile SSTL arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 9553 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada liderlik eğitimi alanların almayanlara göre SSTL algısının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan; öğrencilerin algısına üniversite öncesinde etkisi olabilecek değişkenler (topluma hizmete katılım, yurt dışında okuma, staj ve akranlarla sosyo-kültürel sohbetlere katılma) kontrol altına alındığında eğitimin anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, deneysel çalışma, veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

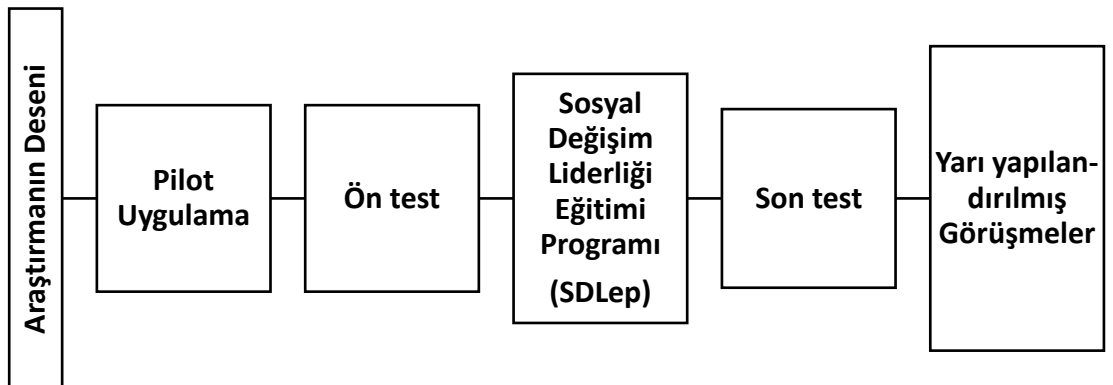
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının etkililiğini ortaya koymak amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Karma yöntem, bir araştırmada ya da bir araştırma dizisinde, araştırma problemini anlama amacıyla nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi, karıştırılması sürecidir (Cresswell, Clark, 2011). Nicel araştırma, araştırmacının araştırma sürecini anlamasını, bağlamla ilgili ayrıntılı bilgi edinmesini ve yorumlarıyla katılımcıların seslerini duyurmasına olanak sağlarken; nicel araştırma araştırmacıya ölçülebilir bulgu sunar, neden-sonuç ilişkisi kurmasını, sonuçları genelleleyebilmesini ve grupları kıyaslayabilmesini sağlar (Cresswell ve diğ., 2011). Karma yöntemin amacı ise hem nicel hem de nitel araştırmaların, bir arada, bir araştırma problemini ya da konusunun, tek bir araştırma yaklaşımından daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Cresswell, 2012). Bu araştırmada, SDLeP'in etkililiğinin belirlenmesi amacı ile hem nicel hem de nitel verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu araştırma, eğitim araştırmalarında en çok kullanılan karma araştırma modellerinden sıralı açıklayıcı karma desen (Cresswell, 2012, 542) olarak tasarlanmıştır.

Sıralı açıklayıcı karma desen, önce nicel verilerin toplanması; sonra nicel verileri detaylandırmak ve anlamlandırmak için nitel verilerin toplanması aşamalarını kapsar (Cresswell, 2012, 542). Sıralı karma desenin farklı bir tipolojisinde, nitel-nicel sırası veya nicel-nitel sırası ile yapılabildiği ve ilk elde edilen bulgunun son elde edilen bulguya yön verip araştırma için son çıkarımın yapılması şeklinde gerçekleştiği açıklanmaktadır (Teddlie, Tasakhori, 2015, 185). Bu araştırmada önce nicel yöntem, sonra nicel bulguları detaylandırmak ve anlamlandırmak için nitel yöntem kullanılmıştır.

Sıralı açıklayıcı karma desenin ilk kısmı olan nicel bölümde, SDLep'in etkililiğini belirlemek amacı ile araştırma, ön test ve son test tek gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Bu deneysel desende araştırmacı, çalışma grubuna müdahalede bulunmadan önce ön test uygulamakta; müdahalesini gerçekleştirmekte ve müdahaleden sonra son test uygulamaktadır (Cohen, Manion, Morrison, 2007, 282). Bu araştırmada, ön test ve son test olarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) ölçeği kullanılmış; müdahale için ise öğrenci liderliğini geliştirme amaçlı hazırlanan SDLep uygulanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenini öğrenci liderliğini geliştirme amaçlı hazırlanan programı oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkenini ise öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik (SSTL) algısı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümü tamamlandıktan sonra nicel verilerin desteklenmesi ve nicel veriler ışığında ortaya çıkan programın etkisinin olmadığı boyutları geliştirmede eğitimin neden etkili olmadığının araştırılması amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmacı, eğitime katılan öğrencilerin deneyimlerinden yararlanarak programın etkililiğini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine görüşme tekniği kullanılarak başvurulmuştur. SDLep'in öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak yapılandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve beş haftalık eğitim sonunda öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, nicel veriler nitel verilerle anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Şekil 2'de araştırma deseni gösterilmiştir:



Şekil 2: Araştırmanın Deseni

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın, “Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının etkililiği nedir?” araştırma problemi doğrultusunda evreni Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Ulaşılabilir evren ise 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerdir. Çalışma grubunu 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yaklaşımı, zaman ve para açısından ekonomik ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklem yaklaşımıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu örneklem yaklaşımının seçilmesindeki neden ise araştırmacının görev yaptığı kurumun deneysel çalışmanın yürütülmesi amacıyla uygun bulunmasıdır.

Deneysel çalışmadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulamada ise aynı üniversitede, Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 16 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan örnekleme yöntemi de uygun örnekleme yöntemidir.

Araştırmanın ikinci kısmı olan nitel bölümde kullanılan örnekleme yöntemi ise amaca uygun örnekleme yöntemlerinden gönüllü örneklemedir. Bu örnekleme yöntemi, bireylerin istekli olarak araştırmaya katıldıkları, kolay ulaşılabilir ve gönüllü bireylerin oluşturduğu bir örnekleme yöntemidir (Baki, Gökçek, 2012; Teddlie, Tashakkori, 2015, 206). Bu çalışmada, öğrenci görüşlerine göre eğitimin etkililiğinin sınanması amacıyla eğitime katılan 10 gönüllü öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada bir program çerçevesinde uygulanan SDLeP’in etkililiğinin sınanması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek amacıyla Tyree (1998) tarafından geliştirilen, Külekçi (2015) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe’ye uyarlanan “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik” ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) Ölçeği

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği, Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderlik Gelişimi (HERI, 1996) için geliştirilmiştir. Bu model üniversite öğrencilerinin liderlik kapasitelerini geliştirme amacıyla oluşturulmuştur. Modelin geliştirmeyi hedeflediği alanlar modelin 8 boyutudur. Bunlar; öz farkındalık, uyum, adanmışlık/sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişimdir (HERI, 1996). Bu ölçek, modelin geliştirmeyi hedeflediği 8 alana ilişkin üniversite öğrencilerinin SSTL algılarını ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek, eğitime katılan öğrencilerin SSTL algılarını deneysel uygulama öncesi ve sonrasında belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

SSTL ölçeğinin orijinal dili İngilizce olup Tyree (1998) tarafından doktora tezi olarak geliştirilmiştir. Bu ölçek 8 faktör 104 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0,69-0,92 arasında değişmektedir. SSTL ölçeğinin ikinci versiyonu, Dugan (2006a ve 2006b) tarafından 8 boyut 68 madde olarak yapılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları her bir boyut için 0,78-0,90 arasında değişmektedir.

SSTL ölçeğinin Türkçe'ye geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak uyarlaması Külekçi (2015) tarafından doktora tezi kapsamında yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlamasında, ölçeğin ikinci versiyonu kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan SSTL ölçeği, sekiz faktör; (i) öz farkındalık, (ii) uyum, (iii) sorumluluk (iv) işbirliği (v) ortak amaç, (vi) medeni tartışma, (vii) vatandaşlık ve (viii) değişim ve toplam 68 maddeden oluşmaktadır. Her alt boyuttaki madde sayıları incelendiğinde; (i) öz farkındalık alt boyutunda 9 madde, (ii) uyum alt boyutunda 7 madde, (iii) sorumluluk alt boyutunda 6 madde, (iv) işbirliği alt boyutunda 8 madde, (v) ortak amaç alt boyutunda 9 madde, (vi) medeni tartışma alt boyutunda 11 madde, (vii) vatandaşlık alt boyutunda 8 madde ve (viii) değişim alt boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir skalaya sahiptir. Ölçeğin puanlanmasında norm değerleri incelendiğinde; 229 ve altı puan alanların düşük; 229.01-261.99 arasında puan alanların orta; 262 ve üstü puan alanların SSTL düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Herbir alt boyut için norm değerleri incelendiğinde;

- (i) öz farkındalık alt boyutu için 29 ve altı puan alanların düşük, 29.01-33.99 puan alanların orta, 34 ve üstü puan alanların yüksek;
- (ii) uyum alt boyutu için 28 ve altı puan alanların düşük, 28.01-32.99 puan alanların orta, 33 ve üstü puan alanların yüksek;
- (iii) sorumluluk alt boyutu için 24 ve altı puan alanların düşük, 24.01-28.99 puan alanların orta, 29 ve üstü puan alanların yüksek;
- (iv) işbirliği alt boyutu için 30 ve altı puan alanların düşük, 30.01-35.99 puan alanların orta, 36 ve üstü puan alanların yüksek;
- (v) ortak amaç alt boyutu için 34 ve altı puan alanların düşük, 34.01-39.99 puan alanların orta, 40 ve üstü puan alanların yüksek;
- (vi) medeni tartışma alt boyutu için 22 ve altı puan alanların düşük, 22.01-25.99 puan alanların orta, 26 ve üstü puan alanların yüksek;
- (vii) vatandaşlık alt boyutu için 29 ve altı puan alanların düşük, 29.01-34.99 puan alanların orta, 35 ve üstü puan alanların yüksek;
- (viii) değişim alt boyutu için 28 ve altı puan alanların düşük, 28.01-32.99 puan alanların orta, 33 ve üstü puan alanların yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Külekçi, 2015).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 692 kişilik üniversite öğrencisinden (442 Kadın, 250 Erkek) oluşan bir örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,76–0,87 arasında değişmektedir. Her bir faktöre ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları şu şekilde verilmiştir: (i) öz farkındalık ($\alpha=0,81$), (ii) uyum ($\alpha=0,87$), (iii) sorumluluk ($\alpha=0,87$), (iv) işbirliği ($\alpha=0,83$), (v) ortak amaç ($\alpha=0,86$), (vi) medeni tartışma ($\alpha=0,79$), (vii) vatandaşlık ($\alpha=0,85$) ve (viii) değişim ($\alpha=0,76$) (Külekçi, Özgan, 2015). Ölçek çalışmasının sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin öz farkındalık, uyum sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim algıları belirlenmektedir (Tyree, 1998).

3.3.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin SSTL algılarını geliştirmeyi hedefleyen SDLep'in değerlendirilmesi amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Eğitimin etkililiğinin sınanmasında öğrencilere hedeflenen algıları kazandırmada eğitimin etkisini anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, dersin kazanımlarına uygun olacak ve nicel veriler ışığında ortaya çıkan programın etkisinin olmadığı boyutları kapsayacak şekilde açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Formun geliştirilme süresince uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda değişiklikler yapılarak formun son hali oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna Ek 4'te yer verilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrenciler ile görüşmeler 10 ile 15 dakika arasında değişmiştir.

3.4. Uygulama

Bu başlığın altında, SDLep'in hazırlanma ve uygulanma süreci açıklanmıştır. SDLep'in dayandığı felsefe, programın amaçları, etkinliklerin hazırlanması, pilot uygulamanın yapılması ve programın uygulanması aşağıdaki alt başlıklarda incelenmiştir.

3.4.1. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programı (SDLep)

Üniversite öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmek amacıyla ortaya konan liderlik modelleri çeşitlilik göstermektedir ve bu modellerin ortak varsayımı liderliğin geliştirilebilir olduğudur (HERI, 1996; Komives ve diğ., 2005; Komives ve diğ., 2013). Hazırlanan program da liderliğin geliştirilebilir olduğu temeline dayanmaktadır. Programın dayandığı felsefe aşağıda yer alan Sosyal Değişim Modeli Öğrenci Liderliği Gelişimi'nin temel varsayımları çerçevesinde şekillenmiştir (HERI, 1996):

- Liderlik, diğer insanların ve toplumun adına/yararına değişimi etkilemekle ilgilidir.
- Liderlik işbirliğidir.
- Liderlik bir pozisyondan ziyade süreçtir.

- Liderlik değer-temelli olmalıdır.
- Tüm öğrenciler lider olma potansiyeline sahiptir.
- Hizmet, öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir araçtır.

SDLeP, belirtilen temel varsayımlar çerçevesinde şekillenmiştir. Bu varsayımlardan hareketle, program, üniversite öğrencilerinin liderlik kapasitelerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine yoğunlaşmış ve programın amaçları bu doğrultuda oluşturulmuştur. Programın amaçları aşağıda incelenmiştir.

3.4.2. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Amaçları

Bu programının genel hedefi, Sosyal Değişim Liderliği modelini uygulayarak öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirmelerine destek olmaktır. Ayrıca; programa katılan her bir öğrencinin kendi liderlik potansiyelini keşfetmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bu modele göre liderlik gelişimi, üç seviyede incelenmektedir. Bu nedenle, her bir seviye için hedef belirlenirken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır (HERI, 1996):

1. Birey Seviyesi

- a. Liderlik gelişim programına katılan bireylerin hangi kişisel özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır?
- b. Bireyin kişisel özelliklerinden hangisi grup işlevine ve pozitif toplumsal değişime en destekleyici olur?

2. Grup Seviyesi

- a. İşbirlikçi liderlik gelişim süreci hem bireyin istendik kişisel özelliklerini geliştirirken aynı zamanda pozitif toplumsal değişimi nasıl gerçekleştirir?

3. Toplum Seviyesi

- a. Liderlik geliştirme faaliyeti hangi sosyal amaçlara yöneliktir?
- b. Ne tür topluma hizmet faaliyetleri grubu harekete geçirmede ve bireylerin istendik kişisel özelliklerini geliştirmede daha etkilidir?

Genel hedef ve yukarıdaki sorular doğrultusunda programın hedefleri belirlenmiştir:

1. Liderliği kavrar.
2. Sosyal Değişim Modelinin ana değerlerini bilir.
3. Öz farkındalık geliştirir.

4. Kendini ve çevresini tanır.
5. Başkaları tarafından nasıl görüldüğünü fark eder.
6. Günlük yaşamda tutarlılığın ne derece önemli olduğunu farkına varır.
7. Düşünceler ve davranışlar arasındaki tutarlılığın önemini fark eder.
8. Adanmışlık duygusuna ait geçmiş duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilir.
9. Ortak amaç algısı oluşturabilir.
10. Ortak amaca uygun hareket edebilir.
11. Grup çalışması ile işbirliğine yönelir.
12. Fikirlerini özgürce ve saygı çerçevesinde paylaşır.
13. Vatandaşlık kavramını yorumlayabilir.
14. Vatandaşlığı tanımsal ve algısal olarak ayırt edebilir.
15. Yaşadığı çevrenin sorunlarını tespit edebilir.
16. Toplumda pozitif değişim yapılması gerektiğini fark eder.
17. Yaşadığı çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunabilir.

Yukarıda belirtilen genel hedef ve hedefler doğrultusunda modelin her boyutu derinlemesine ele alınmıştır. SDLeP'in içeriği aşağıda yer alan Sosyal Değişim Liderliği Modeli'nin boyutlarını kapsamaktadır (HERI, 1996):

1. Öz farkındalık,
2. Uyum,
3. Adanmışlık / Sorumluluk,
4. İşbirliği,
5. Ortak amaç,
6. Medeni tartışma,
7. Vatandaşlık,
8. Değişim.

Programın içeriği ise 5 temadan oluşmaktadır:

1. Tema: Liderlik
2. Tema: Birey değerleri
3. Tema: Grup değerleri
4. Tema: Toplum değeri
5. Tema: Değişim

5 temadan oluşan ve 5 hafta süreyle yapılan Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirebilmek için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Bunlar; bireysel çalışma, grup çalışması, örnek olay çalışması yapılacaktır; tartışma yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, ayrılıp birleşme, rol oynama, ve görüş geliştirme teknikleridir. Bireylerin hedefe ulaşmadığını anlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmak için her hafta öz yansıtma günlüğü doldurmuş olan öğrenciler öz değerlendirme yapmış ve performans görevi gerçekleştirmiştir.

3.4.3. Etkinliklerin Hazırlanması

Öğrencilerin liderlik kapasitesini geliştirecek yeterliklere yönelik hedefler belirlendikten sonra program içeriği oluşturulmuş ve içerik doğrultusunda hedeflere ulaşabilmek için uygun etkinlikler aranmıştır. Sosyal Değişim Liderliği eğitim programı hazırlanırken bu modeli oluşturan 8 bileşeni kapsayan etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinlikler, model için hazırlanmıştır ve modele özgüdür. Literatür taranarak etkinlikler belirlenmiştir. Etkinlikler hazırlanırken Buschlen ve Dvorak (2011); HERI (1996); Komives ve diğ., (2013); Komives ve diğ., (2011); Skendall ve diğ. (2017) ve Wagner ve diğ. (2012) kaynaklarından yararlanılmıştır. Belirtilen kaynaklardan seçilen aktiviteler Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır.

Eğitimin içeriğinde yer alan temel boyutların gerçekleştirilme sırası alan yazın dikkate alınarak belirlenmiştir. Dugan ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışmada, liderlik gelişimi, modelin üç seviyesi içerisinde bireyden gruba; gruptan topluma yönünde gelişim izlediği bulunmuştur. Bu nedenle programda ilk olarak birey seviyesinin gelişimi; ikinci olarak grup seviyesinin gelişimi; son olarak toplum seviyesinin gelişimi sırası izlenmiştir.

Eğitimin süresine karar vermede ise liderlik eğitimi programlarının süresi bakımından üçe ayrılmakta olduğu görülmektedir (Komives, Dugan, 2010):

1. Uzun-süreli: Sertifika programları, branşlaşma
2. Orta-süreli: Çoklu oturumlar, tek dönemlik çalışmalar
3. Kısa-süreli: Tek seferlik konferanslar, atölye çalışmaları

Liderlik eğitimi programlarının süresine göre etkileri farklılaşmaktadır. Orta dönemli formal liderlik eğitimi programlarına katılım, uzun dönemli programlara kıyasla öğrencilerin liderlik kapasitelerini; işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma ve vatandaşlık algıları açısından arttırmaktadır fakat uzun dönemli programların da orta

dönemli programlara kıyasla öğrencilerin öz farkındalık, uyum, sorumluluk ve medeni tartışma algılarına olumlu etkisi bulunmaktadır (Dugan, Komives, 2010; Dugan ve diğ., 2011). Formal liderlik eğitim programlarının süresi bakımından çeşitlendiği göz önüne alındığında süresinin etkilerinin de farklı olduğu görülmektedir. Bu program çoklu oturumlar şeklinde, orta süreli olarak belirlenmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 1'de SDLeP'in hedefleri ve hazırlanan etkinlikler yer almaktadır:

Tablo 1: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının (SDLeP) Hedefleri ve Kullanılan Etkinlikler

Temalar	Hedefler	Etkinlikler
1. Tema: "Liderlik"	- Liderliği kavrar. - Sosyal Değişim Modelinin ana değerlerini bilir.	- Isınma Çalışması - Liderlik Özdeyişleri - Sosyal Değişim Liderliği Modeli Jigsaw Etkinliği - Liderlik Metaforu - Öz-yansıtma Günlüğü
2. Tema: "Birey Değerleri"	- Öz farkındalık geliştirir. - Kendini ve çevresini tanır. - Başkaları tarafından nasıl görüldüğünü fark eder. - Günlük yaşamda tutarlılığın ne derece önemli olduğunun farkına varır. - Düşünceler ve davranışlar arasındaki tutarlılığın önemini fark eder. - Adanmışlık duygusuna ait geçmiş duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilir.	- Isınma Çalışması - Johari Penceresi - Senaryo Etkinliği - Slogan Geliştirme - Değerler Etkinliği - Öz-yansıtma Günlüğü
3. Tema: "Grup Değerleri"	- Ortak amaç algısı oluşturabilir. - Ortak amaca uygun hareket edebilir. - Grup çalışması ile işbirliğine yönelir. - Fikirlerini özgürce ve saygı çerçevesinde paylaşır.	- Isınma Çalışması - NASA Aktivitesi - Yumurta Etkinliği - Öz-yansıtma Günlükleri

Tablo 1 – Devam

4. Tema: “Toplum Değeri”	- Vatandaşlık kavramını yorumlayabilir. - Vatandaşlığı tanımsal ve algısal olarak ayırt edebilir.	- Isınma Çalışması - Görüş Geliştirme Etkinliği - Konuşma Etkinliği (Public Speech) - Öz-yansıtma Günlükleri
5. Tema: “Değişim”	- Yaşadığı çevrenin sorunlarını tespit edebilir. - Toplumda pozitif değişim yapılması gerektiğini fark eder. - Yaşadığı çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunabilir.	- Isınma Çalışması - Ağaç Etkinliği - Akran Değerlendirme - Öz-yansıtma Günlükleri

Tablo 1’de SDLep’in hedefleri ve etkinlikleri verilmiştir. 5 temadan oluşan program her bir temanın içerdiği hedeflere uygun etkinliklerden oluşmaktadır. SDLep’in nihai hali Ek 2’de verilmiştir.

3.4.4. Programın Uygulanması

Hazırlanan programın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda program düzenlenmiştir. Hazırlanan programın asıl uygulamadan önce test etmek ve yaşanabilecek aksaklıklarla ilgili önlem alabilmek amacıyla programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama, asıl uygulamanın yapıldığı üniversitede Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 16 gönüllü öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra uygulama yapılan öğrencilerin eğitimle ilgili görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak toplanmıştır. Pilot uygulamadan sonra tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda aktivitelerin süreleri yeniden belirlenmiş ve görüşler doğrultusunda içerikler genişletilmiştir.

Programın uygulanması 2017-2018 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama her hafta 90 dakika olmak üzere toplamda 5 hafta süreyle yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ilk olarak betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Gruplara ait verilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$), standart sapması (Ss), çarpıklık katsayısı (skewness), basıklık katsayısı (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmaktadır (Tabachnick, Fidell, 2007) ve Q-Q . Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 değerleri arasında olmasının verilerin normal dağıldığı varsayımının kabulü için yeterli olduğu belirtilmektedir (George, Mallery, 2003). Aynı zamanda verilerin normal dağılıp dağılmadığına, Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda gözükmesi verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir diğer göstergesidir (Can, 2014, 82). Elde edilen nicel verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile +2 arasında olduğundan ve Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru etrafında olduğundan verilerin dağılımının normal olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öğrencilerin ön test ve son test puanlarına göre değerlendirmek için ilişkili örneklem t-Testi yapılmış ve sonuçlar $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya aktarılır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 239). Elde edilen verilerin tamamı yazıya geçirilmiştir. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları temel alınarak ortaya çıkan temalara göre düzenlenmiştir. Her bir tema altında toplanan veriler gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Bulgular ve yorumlar oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitli yollara başvurulmuştur. Araştırmanın deneysel kısmının geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler aynı sınıfa devam eden öğrencilerden seçilmiştir. Uygulama süresince program aynı araştırmacı tarafından uygulanmış ve veriler aynı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön test ve son test olarak aynı ölçek kullanılmıştır. 5 hafta süren uygulama her hafta 2 saat olmak üzere aynı ortamda gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde, veri güvenirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilere 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10 şeklinde kodlar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla “katılımcı doğrulaması”na başvurulmuştur (Merriam, 2013, 207). Bu araştırmada, nitel araştırma bulguları katılımcılara gösterilmiş ve bulguların doğruluğuna yönelik dönüt alınmıştır. Aynı zamanda, geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla uzman görüşleri araştırma sürecine dhil edilmiştir.



4. BULGULAR

Araştırmanın bulgularının sunulduğu bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin ön test ve son testten elde ettikleri sonuçlar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen sonuçlar verilmiştir.

4.1. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcılarının SSTL ölçeğinin ön test ve son test uygulamalarından elde ettikleri betimsel değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
Ön Test	30	221	292	258,83	18,48
Son Test	30	242	299	271,60	18,92

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan SSTL ölçeğine 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların SSTL ölçeğinin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}$ =258,83 ve standart sapması 18,48 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}$ =271,60 ve standart sapması 18,92 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Etkililiği

Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sh	Sd	t	p
SSTL Algısı Puanları	Ön Test	30	258,83	18,48	3,37	29	2,75	0,01*
	Son Test	30	271,60	18,92	3,45			

*p<0,05

Çalışma sonucunda, SDLep'in, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında son test puanları lehine anlamlı bir artış sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(29)} = 2,75$, $p < 0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLep'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek amacıyla ilişkili örneklem için etki büyüklüğü istatistiklerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü istatistiklerinde cohen $d=0,50$ ve $\eta^2= 0,20$ bulunmuştur. Cohen d değeri bu etkinin orta düzeyde olduğunu gösterirken; eta-kare değeri yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 4'te SSTL ölçeğine ait alt boyutların ön test ve son test betimsel değerleri verilmiştir.

Tablo 4: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri

Boyutlar	Gruplar	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
Öz farkındalık	Ön Test	30	19	40	32,30	4,96
	Son Test	30	28	40	35,30	3,71
Uyum	Ön Test	30	20	35	31,23	3,23
	Son Test	30	26	35	32,30	2,61
Sorumluluk	Ön Test	30	18	30	26,97	2,39
	Son Test	30	24	30	28,07	1,95
İşbirliği	Ön Test	30	29	40	34,30	3,01
	Son Test	30	31	40	35,93	3,07

Tablo 4 – Devam

Medeni Tartışma	Ön Test	30	22	30	27,27	2,00
	Son Test	30	24	30	27,93	1,89
Ortak Amaç	Ön Test	30	31	45	39,33	3,71
	Son Test	30	33	45	40,90	3,58
Vatandaşlık	Ön Test	30	28	40	33,30	3,70
	Son Test	30	29	40	35,10	3,70
Değişim	Ön Test	30	29	40	34,13	2,95
	Son Test	30	31	40	36,07	2,62

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların SSTL ölçeğine ait öz farkındalık alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=32,30$ ve standart sapması 4,96 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların öz farkındalık algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait öz farkındalık alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=35,30$ ve standart sapması 3,71 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların öz farkındalık algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların öz farkındalık alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait uyum alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=31,23$ ve standart sapması 3,23 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların uyum algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait uyum alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=32,30$ ve standart sapması 2,61 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların uyum algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların uyum alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait sorumluluk alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=26,97$ ve standart sapması 2,39 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların sorumluluk algısının orta

düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait sorumluluk alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=28,07$ ve standart sapması 1,95 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların sorumluluk algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların sorumluluk alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait işbirliği alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=34,30$ ve standart sapması 3,01 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların işbirliği algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait işbirliği alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=35,93$ ve standart sapması 3,07 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların işbirliği algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait işbirliği alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=35,93$ ve standart sapması 3,07 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların işbirliği alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait medeni tartışma alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=27,27$ ve standart sapması 2,00 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların medeni tartışma algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait medeni tartışma alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=27,93$ ve standart sapması 1,89 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların medeni tartışma algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların medeni tartışma alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait ortak amaç alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=39,33$ ve standart sapması 3,71 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların ortak amaç algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait ortak amaç alt

boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=40,90$ ve standart sapması 3,58 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların ortak amaç algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların ortak amaç alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait vatandaşlık alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=33,30$ ve standart sapması 3,70 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların vatandaşlık algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait vatandaşlık alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=35,10$ ve standart sapması 3,70 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların vatandaşlık algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların vatandaşlık alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların SSTL ölçeğine ait değişim alt boyutuna ilişkin ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması, $\bar{X}=34,13$ ve standart sapması 2,95 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların değişim algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların SSTL ölçeğine ait değişim alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=36,07$ ve standart sapması 2,62 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların değişim algısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların değişim alt boyutuna ilişkin son test sonuçlarından elde ettiği toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanın aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SDLep'in, öğrencilerin liderlik algıları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, SSTL ölçeğine ait her bir boyut için yapılan ilişkili örneklem t-Testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 5'te SSTL ölçeğinin öz farkındalık alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 5: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Öz farkındalık Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öz farkındalık	30	32,30	4,96	30	35,30	3,71	29	2,43	0,02*

*p<0,05

SDLeP'in, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, öz farkındalık alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(29)}=2,43$, $p<0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLeP'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki öz farkındalık algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek amacıyla ilişkili örneklem için etki büyüklüğü istatistiklerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü istatistiklerinde $\text{cohen } d=0,44$ ve $\eta^2= 0,17$ bulunmuştur. Cohen d değeri bu etkinin orta düzeyde olduğunu gösterirken; eta-kare değeri yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'da SSTL ölçeğinin uyum alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 6: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Uyum Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Uyum	30	31,23	3,23	30	32,30	2,62	29	1,51	0,14

*p<0,05

SDLeP'in test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, uyum alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir

farkın olmadığı bulunmuştur, $t_{(29)}=1,51$, $p>0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDlep'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki uyum algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 7'de SSTL ölçeğinin sorumluluk alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 7: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Sorumluluk Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sorumluluk	30	26,97	2,39	30	28,07	1,95	29	1,88	0,07

* $p<0,05$

SDlep'in, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, sorumluluk alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, $t_{(29)}=1,88$, $p>0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDlep'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki sorumluluk algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 8'de SSTL ölçeğinin işbirliği alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 8: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının İşbirliği Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İşbirliği	30	34,30	3,01	30	35,93	3,07	29	2,11	0,04*

* $p<0,05$

SDLep'in test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, işbirliği alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(29)}=2,11$, $p<0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLep'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin sosyal SSTL algıları içerisindeki işbirliği algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek amacıyla ilişkili örneklem için etki büyüklüğü istatistiklerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü istatistiklerinde $\text{cohen } d=0,39$ ve $\eta^2=0,13$ bulunmuştur. Her iki değer de bu etkinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 9'da SSTL ölçeğinin medeni tartışma alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 9: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Medeni Tartışma Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Medeni Tartışma	30	27,27	2,00	30	27,93	1,89	291	1,38	0,18

* $p<0,05$

SDLep'in test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, medeni tartışma alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, $t_{(29)}=1,38$, $p>0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLep'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki medeni tartışma algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 10'da SSTL ölçeğinin ortak amaç alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 10: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Ortak Amaç Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ortak Amaç	30	39,33	3,71	30	40,90	3,58	29	1,83	0,08

*p<0,05

SDLeP'in, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, ortak amaç alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, $t_{(29)}=1,83$, $p>0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLeP'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki ortak amaç algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 11'de SSTL ölçeğinin vatandaşlık alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 11: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Vatandaşlık Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vatandaşlık	30	33,30	3,68	30	35,10	3,70	29	2,27	0,03*

*p<0,05

SDLeP'in, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, vatandaşlık alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(29)}=2,27$, $p<0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLeP'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki vatandaşlık algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek

amacıyla ilişkili örneklem için etki büyüklüğü istatistiklerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü istatistiklerinde cohen $d=0,41$ ve $\eta^2= 0,14$ bulunmuştur. Cohen d değeri bu etkinin orta düzeyde olduğunu gösterirken; eta-kare değeri yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 12'de SSTL ölçeğinin değişim alt boyutuna ilişkin t-Test sonucu yer almaktadır.

Tablo 12: Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının Değişim Alt Boyutunun Etkililiği

Boyut	Ön Test			Son Test					
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Değişim	30	34,13	2,95	30	36,07	2,63	29	3,10	0,01*

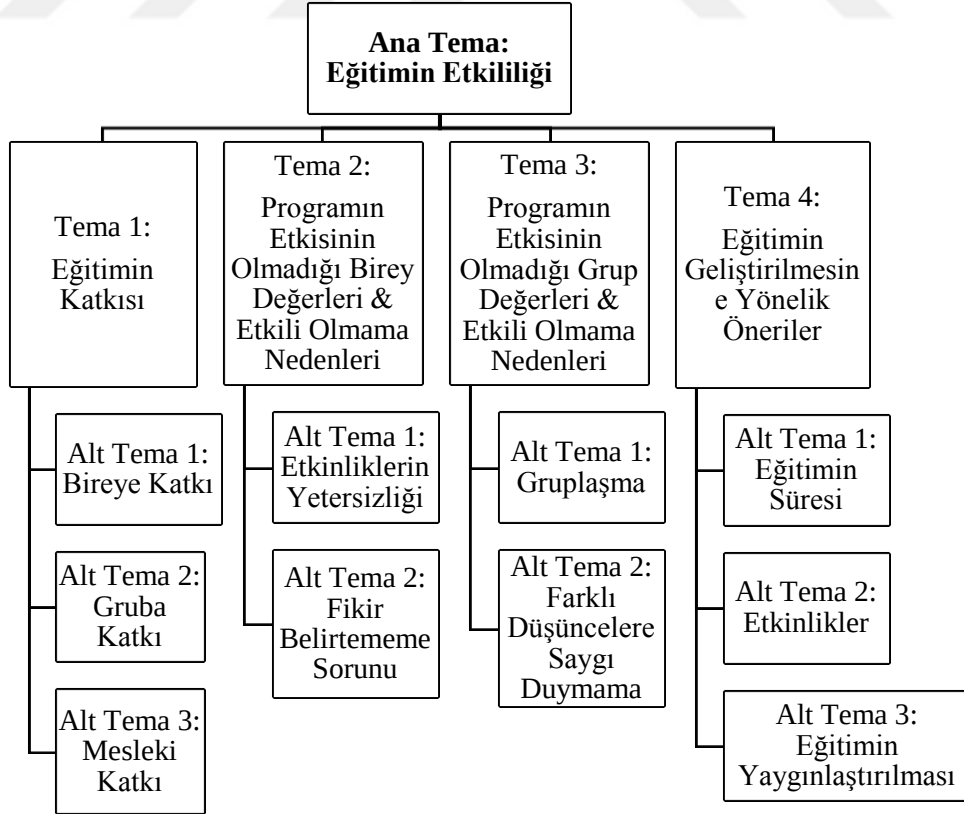
* $p<0,05$

SDLep'in, test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak için yapılan ilişkili örneklem t-Test sonucuna göre; öğrencilerin, değişim alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(29)}=3,10$, $p<0,05$. Bu sonuç, bağımsız değişken olan SDLep'in, bağımlı değişken olan öğrencilerin SSTL algıları içerisindeki değişim algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek amacıyla ilişkili örneklem için etki büyüklüğü istatistiklerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü istatistiklerinde cohen $d=0,57$ ve $\eta^2= 0,18$ bulunmuştur. Cohen d değeri bu etkinin orta düzeyde olduğunu gösterirken; eta-kare değeri yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal Değişim Liderliği eğitim programının etkililiğinin eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine göre sınanması amaçlanmaktadır. Bu amaç ile eğitimin değerlendirilmesi yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin verilen eğitime ilişkin görüşleri sorulmuş ve “Sorumluluk” “Uyum”

“İşbirliği” ve “Ortak Amaç” algılarında neden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla nitel veri analizi tekniklerinden biri olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Eğitimin etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre sınanması için yapılan betimsel analiz sonucunda; “Eğitimin Katkısı”, “Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri”, “Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” ve “Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler” olmak üzere 4 tema belirlenmiştir. “Eğitimin Katkısı” teması altında (i) bireye katkı, (ii) gruba katkı, (iii) mesleki katkı alt temaları ortaya çıkmıştır. “Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında (i) etkinliklerin yetersizliği ve (ii) fikir belirtememe alt temaları ortaya çıkmıştır. “Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında (i) gruplaşma (ii) farklı fikirlere saygı duymama alt temaları ortaya çıkmıştır. “Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler” teması altında (i) eğitimin süresi, (ii) etkinlikler ve (iii) eğitimin yaygınlaştırılması alt temaları ortaya çıkmıştır. Şekil 3’te Eğitimin Etkililiği ana teması ve alt temalar sunulmuştur. Ek 4’te ise nitel araştırmanın bulguları; ana tema, tema, alt tema ve kodlar şeklinde sunulmuştur.



Şekil 3: Eğitimin Etkililiği Ana Teması

4.4.1. Eğitimin Katkısı Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularından elde edilen sonuç doğrultusunda; eğitimin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerine göre eğitimin katkısı temasında, (i) bireye katkı, (ii) gruba katkı, (iii) mesleki katkı alt temaları ortaya çıkmıştır. Eğitimin değerlendirilmesinde ana tema, alt temalar ve kodlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Eğitimin Katkısı Temasına İlişkin Bulgular

Eğitimin Katkısı	Tekrar Edilme
1. Bireye Katkı	
Liderlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Aktif Olma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
Kendini Tanıma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
Özgüven	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9
Problem Çözme	Ö1, Ö7
2. Gruba Katkı	
Etkileşim ve İletişim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Grup Bilinci	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9
3. Mesleki Katkı	
Mesleğe Hazırlık	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7
Öğretmenlik ve Liderlik İlişkisi	Ö3, Ö4, Ö7

Tablo 13’te yer alan 3 alt temaya ait bulgular alt başlıklarda detaylıca incelenmiştir.

4.4.1.1. Alt Tema 1: Bireye Katkı

Araştırmanın bulgularına göre eğitimin katkılarından biri bireye katkıdır. Eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilen SDLeP'in öğrencilere bireysel katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt tema altında "liderlik", "aktif olma", "kendini tanıma", "özgüven", ve "problem çözme" kodlamaları yer almaktadır.

Bireye katkı alt teması altında ortaya çıkan "liderlik" kodlamasında öğrenciler, kendilerinin lider olma potansiyeline sahip olduklarını düşündüklerini ve lidere olan bakış açılarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Eğitimden sonra lider olabileceğini düşünen Ö7 şu şekilde ifade etmektedir:

"...bir liderin nasıl olacağını öğrendim... yani sorumluluk sahibi, çözüm üretebilen, toplumun sorunlarını kendi sorunlarıymışçasına benimseyebilen, bencillikten uzak, etrafındaki insanların fikirlerine değer veren... Yani liderin böyle bir şey olduğunu düşünüyorum. Bu yaptığımız tüm etkinlikler bana bunu pekiştiriyor. Yani ben bu dersin sonunda bir lider olabileceğimi düşünüyorum, herhangi bir mecrada, bir yerde..."

Benzer şekilde lider olma potansiyeline sahip olduğunu düşünen Ö3 liderliğin sonradan kazanabileceğine dair görüşünü örnek vererek belirtmektedir:

"...(lider) bence olunur; olması gerekir... Dışıma yansıtmıyorum ama bir liderlik var yani(kendisinde). Ben herkesin de görüşlerini alarak bir grubun başında olabilirim diye düşünüyorum...(Lider) sonradan olunabilir. Mesela özgüveni düşük bir insanın çevrenin etkisiyle destek vererek sonradan lider yapabiliriz diye düşünüyorum."

Liderlik kapasitesinin arttığını düşünen Ö4 kendini "...ben kendim lider olduğumu hissediyorum zaten... Grup çalışmalarında genellikle öncü olurum... En aktif ben olurum... Bu program sayesinde arttığını düşünüyorum." şeklinde ifade etmektedir.

Ö1 ise liderliğe olan bakış açısındaki değişimi şu şekilde ifade etmektedir:

"...ben liderin aslında kendisi olabileceğini, çevresiyle bağlantısının olmadığını düşünüyordum ama bu eğitimden sonra insan lider olurken çevresindeki insanların onlara karşı gösterdiği sorumlulukların, onlara karşı gösterdiği saygının da liderlikte önemli bir payı olduğunu düşünüyorum."

Eğitim ile öğrenciler liderlik kapasitelerinin arttığını ve liderliğe olan bakış açılarının değiştiğini ifade ettiğinden öğrencilerin ifadeleri "liderlik" kodlaması içerisinde incelenmiştir. Verilen eğitimin temelini liderlik kapasitesinin artırılabilmesi düşüncesi oluşturduğundan öğrenci görüşlerinin aynı yönde olması eğitimin hedefini desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre “bireye katkı” alt temasını oluşturan kodlamadan biri de “aktif olma”dır. Öğrenci görüşlerine göre verilen eğitim öğrencilerin aktif olmasını sağlamıştır. Dersin aktif olmasını sağladığını düşünen Ö3, “...aktifiz derslerde... hiç böyle aktif olduğumuz bir dersimiz olmamıştı. O yüzden severek geldik derslere. Yarın işte liderlik eğitimimiz var diye” şeklinde memnuniyetini dile getirmiştir. Ö5 ise aktif olmayı “...Grup grup yaptık, sonra onları kalkıp sunduk fikirlerimizi, Herkes konuştu... Tartıştık farklı fikirler üzerine” şeklinde özetlemektedir. Ö7 ise derste aktif olabildiğini belirtmiş ve aktif olmanın katkılarını ifade etmiştir:

“Derste çok aktif oluyoruz. Bir ders içerisinde öğrencilerin aktif olması en önemli şeydir... bize çok katkısı oluyor...Kendi adımıza daha çok düşünmemizi sağlıyor...Kendi adımıza sonra toplum adına... sonra insanlar adına farklı bakış açılarıyla yaklaşabiliyoruz olaylara. Yani bize empati kurmayı, başkaları adına düşünebilmeyi öğretiyor...”

Bireye katkı alt teması altında incelenen “aktif olma” ile “özgüven” arasında öğrencilerin ilişki kurduğu görülmektedir. Eğitimden önce ve sonra karşılaştırması yapan öğrenciler, kendilerinde değişimler olduğunu ifade etmektedir. Eğitimden sonra kendisinde "özgüven" oluştuğunu düşünen Ö1, “Kendime bir özgüvenim geldi... Şimdi bir grup yaptığımızda (uygulama sırasında demek istiyor) genellikle pasif duran ben aktif bir şekilde etkinliklere katıldım...” şeklinde açıklamaktadır.

Ö1’in açıklamasında aktif olmasını özgüveninin artmasıyla ilişkilendirmesi gibi özgüveninin arttığını söyleyen Ö6 şu şekilde yorum yapmaktadır:

“...ben kişilik anlamında biraz böyle... Nasıl desem... Biraz sessiz, biraz durgun biriyim. O yüzden bu liderlik eğitimi benim derste aktif olmamı sağladı... Bu eğitimden sonra daha aktif olduğumu düşünüyorum. Mesela şey yapmıştık. Görüş geliştirme... (Katılıyorum-Katılmıyorum etkinliğinden bahsediyor). Mesela onun gerekçelerini sormuştunuz bize. Ondan sonra görüşlerimizi değiştirmiştik mesela. Orada mesela ben kendimi çok aktif olarak hissetmişim...”

Eğitimden sonra özgüveninin arttığını ifade eden öğrencilerin özgüvenlerinin artmasıyla aktif olma arasında ilişki kurdukları görülmüştür. Benzer olarak; eğitimden sonra özgüvenlerinin arttığını düşünen öğrencilerin kendilerini çekingen olarak tanımladığı görülmüştür. Ö9 çekingenliğini ve eğitimden sonra özgüveninin arttığını “...zaten benim özgüvenim diğerlerine göre vardı ama daha arttı çünkü diğer derslerde biz hocalardan çekinip çünkü ne bileyim herkes sizin gibi değil... Rahat değildik.” şeklinde ifade etmektedir.

Ö9'un söylediği gibi verilen eğitimle daha rahat hissettiğini ve çekingenliğinin azaldığını ifade eden Ö8 şöyle söylemektedir:

“...ben biraz daha çekingen biriyim mesela. (Eğitim) biraz daha açılmamı sağladı diyebilirim... Konuşma açısından mesela... Tanımadığım birisiyle çok iletişimde olamıyoruz... (eğitimden sonra) daha çok içe içe olmaya başladım, rahat davranmaya başladım mesela... Özgüvenimi arttırdı daha çok.”

Çekingenliğinin azaldığını düşünen Ö5, “...iyiydi... derse katılmamız açısından herkesin çekinmeden. Yani ben şahsen sınıfın ortasına çıkıp bir şeyler yapmayı... yani sınıftakiler garip garip baktığı için yapamazdım ama bu derste öyle değil...(eğitimden sonra) rahatım. Sınıftakiler de bence öyle, herkes öyle rahat.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrenciler verilen eğitimi değerlendirdiğinde verilen eğitim ile özgüvenlerinin arttığını düşünmektedir. Bunu ifade ederken ise eğitimden önce ve sonra karşılaştırması yaptıkları ve eğitimden önce daha çekingen olduklarını, eğitimden sonra daha rahatlamış hissettiklerini, çekingenliklerinin azaldığını, aktif hissettiklerini ve kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir.

Bireye katkı alt teması altında ortaya çıkan "kendini tanıma" kodlaması için öğrenci görüşlerine göre programın kendilerini tanımalarına yardımcı olduğu sonucu bulunmuştur. Öğrenciler, kendi özelliklerinin farkına vardıklarını ifade etmiştir. Ö4 kendi özelliklerinin farkında olduğunu; “...çıkmayan özelliklerimiz belki bu program sayesinde çıkmış olacak... bu program sayesinde özelliklerimi de öğrenmiş oldum, neler yapabileceğimi de tam keşfetmiş oldum... belki biliyordum, şimdi açığa çıkmış oldu.” şeklinde özetlemektedir. Ö10 ise eğitimin kendisini fark etmesini sağladığını ve bu farkındalığını “eğitim kendimi fark etmemi sağladı açıkçası... Bireyden başlıyor her şey. Sadece bir bakış açısıyla bakmamam gerektiğini öğrendim.” şeklinde ifade etmektedir.

Eğitim öğrencilerin kendilerini tanımalarını amaçlamıştır. Öğrenci görüşlerine göre eğitimin kendilerini tanımalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini tanıma, eğitimde öz farkındalık olarak ifade edilmiştir. Öz farkındalık, bireyin kendini tanıması ve aynı zamanda başkalarını da tanıması şeklindedir. Bu nedenle öğrencilerin başkalarını tanımaya yönelik görüşleri de incelemeye alınmış ve eğitimin kendilerini tanımalarına yardımcı olduğu kadar arkadaşlarını da tanımalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonucunda bireye katkı alt teması altında ortaya çıkan “problem çözme” kodlamasında öğrencilerin eğitim ile problem çözme, çözüm üretebilme, düşünebilme becerilerinin geliştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ö7 çözüm üretme becerisinin geliştiğini, düşünebilmesi ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

“(Eğitim) kendi adımıza daha çok düşünmemizi sağlıyor. Kendi adımıza sonra toplum adına sonra insanlar adına farklı bakış açılarıyla yaklaşabiliyoruz olaylara. Yani bize empati kurmayı, başkaları adına düşünmeyi öğretiyor bu ders... çözüm üretmek... çözüm üretmeyi öğreniyoruz aslında bu derste. Çünkü düşünebildiğimiz için...”

Yapılan etkinliklerle çözüm üretebilmeyi öğrendiğini düşünen Ö1 ise etkinlikten bir örnek vermektedir: “Eğitimde en çok (hoşuna giden şey) bu toplumsal sorunla ilgili yaptığımız grup çalışmasında (ağaç aktivitesi) mesela... Toplumsal olarak günümüzdeki sorunların neler olduğunu değerlendirdik, çözüm önerileri sunduk. Bence iyi oldu.”

“Eğitimin Katkısı” teması altında incelenen bireye katkı alt temasına ait öğrenci görüşleri yukarıdaki gibidir. Buna göre; öğrenciler eğitimin kendilerine liderlik, aktif olma, özgüven, kendini tanıma ve problem çözme açısından katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrencilerin eğitimin diğer katkısı ile ilgili görüşleri aşağıdaki başlıkta incelenmiştir.

4.4.1.2. Alt Tema 2: Gruba Katkı

Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler verilen eğitimin gruba katkısı olduğuna inanmaktadır. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla olan iletişim ve etkileşimlerinin arttığını düşünmektedir. Arkadaşlarını daha yakından tanıyabildiklerini ifade ederek iletişim ve etkileşime vurgu yapmaktadır. Analiz sonucunda eğitimin gruba katkısı alt teması altında “etkileşim ve iletişim” kodlaması yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin “birliktelik”, “biz”, “...beraber”, “hepimiz” vb. aktarımlarından grup bilinci oluştuğunun göstergesi olarak “grup bilinci” kodlaması yapılmıştır.

Grup aktivitelerinde arkadaşlarının farklı özelliklerini öğrendiği ve arkadaşlarını tanıma fırsatı olduğunu düşünen Ö10, düşüncelerini şu şekilde anlatmaktadır:

“Farklı yönlerden bakmayı öğrendim... mesela, sınıfta grup oluştururken çok fazla konuşmadığım arkadaşlarımla vakit geçirdim. Onların da yeni özelliğini keşfettim. Mesela bir arkadaşım çok yaratıcıymış ya da bir arkadaşım benimle aynı fikirdeymiş ama onunla

daha önce çok fazla sohbet etmemiştim mesela ya da ortak bir çalışma yapmamıştım. Kaynaştım.”

Ö7 arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatını bulduğunu ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Grup olarak çalışma... o yönde çok fazla bir değişim oldu. Beraber düşünebilmek... Bu konuda büyük değişim var...(Eğitimle) sınıf adına bir kaynaşma oldu. O konuda birbirimizle iletişimimiz arttı. Birbirimizin düşüncelerine saygı duyma, işte yeni fikirler üretme... bu konuda büyük katkısı oldu hepimize.”

Ö2 de düşünceleriyle Ö7’yi destekler niteliktedir: “Sınıfta gruplaşma olduğunda belli gruplarda oluyordu ama (farklı grup üyeleriyle) karışık olarak (etkinlik) yaptığımızda o arkadaşlarla daha çok bilgi alışverişinde (olduk) veya onlarla olan iletişimim biraz daha iyi oldu o grup içerisinde... İletişime katkı sağladı.” Ö8 ise grup çalışmalarında etkileşim içerisinde olduklarını dile getirmektedir:

“(Dersin) uygulamalı olması, iç içe olması herkesin. Sınıfta konuşmadığımız insanlar oluyordu mesela. Herkes bir grup grup takılıyordu ama burada farklı gruplar olduğu için ister istemez etkileşim halindeydik... (yumurta deneyini) hep birlikte yaptık; herkesin fikirlerini alarak... işbirliği vardı.”

Dikkat çeken bir nokta ise; gruba katkının; bireye katkı alt teması altında ortaya çıkan öğrencilerin eğitimle birlikte özgüvenlerinin arttığı ve çekingenliklerinin azalması sonucu ile ilişkili şekilde olduğu görülmektedir. Ö5 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“...iyiydi...derse katılmamız açısından herkesin çekinmeden. Yani ben şahsen sınıfın ortasına çıkıp bir şeyler yapmayı... yani sınıftakiler garip garip baktığı için yapamazdım ama bu derste öyle değil...(eğitimden sonra) rahatım. Sınıftakiler de bence öyle, herkes öyle rahat...aslında sınıftakilerle yakın olsam çekinmem ama sınıftakilerle pek bir alakam olmadığı için yani herkesin öyleydi, birbirleriyle bir alakası yoktu. Gruplaşma olduğu için.”

Ö5’in ifadesindeki “gruplaşma” sözcüğü dikkat çekicidir, aynı gruplaşma ifadesi yukarıda Ö8’in ve Ö2’nin sözlerinden de anlaşılmaktadır. Sınıfta gruplaşmaların olduğunu dile getiren farklı öğrenciler de mevcuttur. Ö4 bunu şu şekilde örneklendirmektedir:

“...İlk başta şu oldu: Sınıfımızda grupsal bir ortam yoktu. Mesela bu son fotoğraf çekiminde, bir kızın çıkıp demesi ‘Erkekler aramıza karışsın’ falan. (Şimdiye kadar) kimsenin demediği bir şey mesela. Demek ki bu program bize bunun bir katkısını gösterdi. O cümleyle bunu anlayabiliriz zaten...”

Ö9 da Ö4'ün verdiği örneğe benzer bir örnek vererek gruplaşmaya vurgu yapmaktadır:

“Siz grupları böyle farklı yapıyorsunuz ya. Normalde hani siz de söylemiştiniz; grup üyeleri yer değiştirmek istemiyor diye. O yüzden iyi oldu (eğitimle) çünkü bizim kızların çoğu böyle birbirlerine bir diyalog kurmak istemiyorlar erkeklerle. Böyle çok onların (erkeklerin) yanına gidelim, bir muhabbet edelim yoktu. Grup sayesinde bence o da oldu.”

Eğitimin temel aldığı modelin amaçlarından biri de grup değerleri kazandırmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre arkadaşları arasında gruplaşmaların olduğu fakat yapılan etkinliklerle farklı gruplarda yer alarak birbirlerini daha iyi tanıdıkları, etkileşim içerisinde oldukları ve iletişimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı zamanda öğrencilerde grup bilincinin oluşumuna dair izler mevcuttur. Ö3'ün “Hepimiz çok çalıştık, hepimiz bir şeyler yapmaya çalıştık grubumuz adına...” sözleri bu sonucu desteklemektedir. Ö3 ile benzer şekilde düşünen Ö6 kendinden bir örnek vermiştir:

“...mesela ben normalde bir ders ya da ödev yaparken tek başıma çalışmayı seviyordum ama mesela grupta çalışınca daha farklı fikirler doğuyor... yani... daha farklı fikirler oluyor. Daha çok yaratıcı fikirlerin çıktığını düşünmeye başladım... İşbirlikçi öğrenme açısından daha güzel olduğunu düşünüyorum. Ürün ortaya çıkarıyorsunuz mesela...Siz hani 1-2-3-4-5 diye grup oluşturmuştunuz... Biz böyle bir şey yazmıştık sonra tahtaya çıkıp anlatmıştık arkadaşlarımızla beraber, sunum yapmıştık. Gerçek bir sunum gibi yapmıştık (4. Hafta etkinliği; konuşma hazırlama).”

Ö9'un sözleri ise grup bilincine vurgu yapmaktadır:

“...herkesin birlikte bir şeyler yapması... Yani bireysel olarak değil de toplu olarak. Herkesin görüşlerinin, fikirlerinin benimsenmesi... Herkesin ortak bir şeye varması, benim en çok hoşuma giden şey buydu... Çünkü biz diğer hiçbir derste böyle değiliz... (Eğitimden önce) bireysel; sadece ‘ben, ben, ben’(di).”

Öğrencilerin eğitimi değerlendirmesine göre eğitimin katkısı teması altında gruba katkı alt temasında ortaya çıkan kodların öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve iletişim geliştirdiğine ve grup bilincinin oluştuğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Eğitimin Katkısı teması altında ortaya çıkan son alt tema olan mesleki katkı incelenmiştir.

4.4.1.3. Alt Tema 3: Mesleki Katkı

Araştırma bulgularına göre öğrenciler eğitimin kendilerine mesleki açıdan katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmen adayı olan öğrenciler öğretmenlik mesleği ile liderlik arasında ilişki kurmuştur. Aynı zamanda, öğrenciler, verilen eğitimin öğretmenlik mesleğini icra etmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu nedenle “Mesleki Katkı” alt teması altında “Öğretmenlik ve Liderlik” kodlaması ve “Mesleğe Hazırlık” kodlaması oluşturulmuştur.

Öğretmenlik ve liderlik ilişkisi kuran Ö4, düşüncelerini; “...Sonuçta biz de bir lider kişiyiz çünkü biz en az olsa bile 15 kişilik sınıfa hükmedeceğiz. O bizim liderliğimizi gösterir zaten...biz vatandaş yetiştireceğiz topluma...” şeklinde ifade etmektedir. Ö7 de Ö4 ile benzer düşünmektedir: “...zaten bir eğitimci olacağım için orada düşündüğüm zaman öğrencilerimin bir lideri konumundayım zaten...” Ö3 ise öğretmenlik ve liderlik ilişkisini liderlik eğitiminin bir ders olarak verilmesi önerisinde “...biz öğretmen olacağız. Bir sınıfımız olacak” diyerek ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler verilen eğitimi mesleğe hazırlık olarak görmektedir. İleride öğretmen olacaklarını söyleyen öğrenciler, eğitimde yer alan aktivitelerde, öğretim ilke, yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak gördüklerini, liderlik eğitiminin kendi sınıf yönetimlerine etkisinin olacağını, verilen eğitimin ileride mesleklerinde kendileri için bir hazırlık teşkil edeceğini ifade etmiştir.

Ö2 verilen eğitimin kendisine olan katkısını “...liderlik eğitimi olarak verilmesi...daha önce teorik olarak görüyorduk (uygulamalı etkinlikleri) ama bu dönemki derslerimizde etkinlik olarak yapmaya başladık. Öğrencilere nasıl yapacağım mesela öğrendim...” şeklinde ifade etmiştir.

Ö7 verilen eğitimin kendini mesleğe hazırlamada öğrendiklerini şu şekilde anlatmıştır:

“...bu etkinliklerde bana öğrencilerime neyi öğretmemi, neyi kazandırmamı... hani dersler dışında hangi işte...nasıl diyeyim...duyguları, iletişim becerilerini kazandırmam gerektiğini öğretti... Derste çok aktif oluyoruz. Bir ders içerisinde öğrencilerin aktif olması en önemli şeydir...bize çok fazla katkısı oluyor.”

Ö6 eğitimin kendini mesleğe hazır hale getirebileceğine inanmaktadır:

“...(etkinliklere) aktif katılımımız oluyordu, etkin oluyorduk biz... Ben tahtaya çıktığım zaman halen heyecanlanıyorum boynum kızarıyor. Kendimi öğretmenlik anlamında

geliştirmem için de. Mesela stajlara gideceğimizde buna hazır mıyız gerçekten? (‘Bu eğitimle buna hazır hale gelebilir misin sence?’ sorusuna yanıt olarak;)...bence gelebiliriz hocam çünkü nasıl desem biraz daha kendimi ifade etme açısından bence iyi olacağını düşünüyorum...”

Verilen eğitimin verimli olduğunu düşünen Ö1, “Bir öğretmen için verilmesi gereken bir eğitim, sınıf yönetimi için. Verimli bir eğitim için sınıf düzenini sağlayacak olan biziz, onun için liderlik eğitimi önemli.” demiştir.

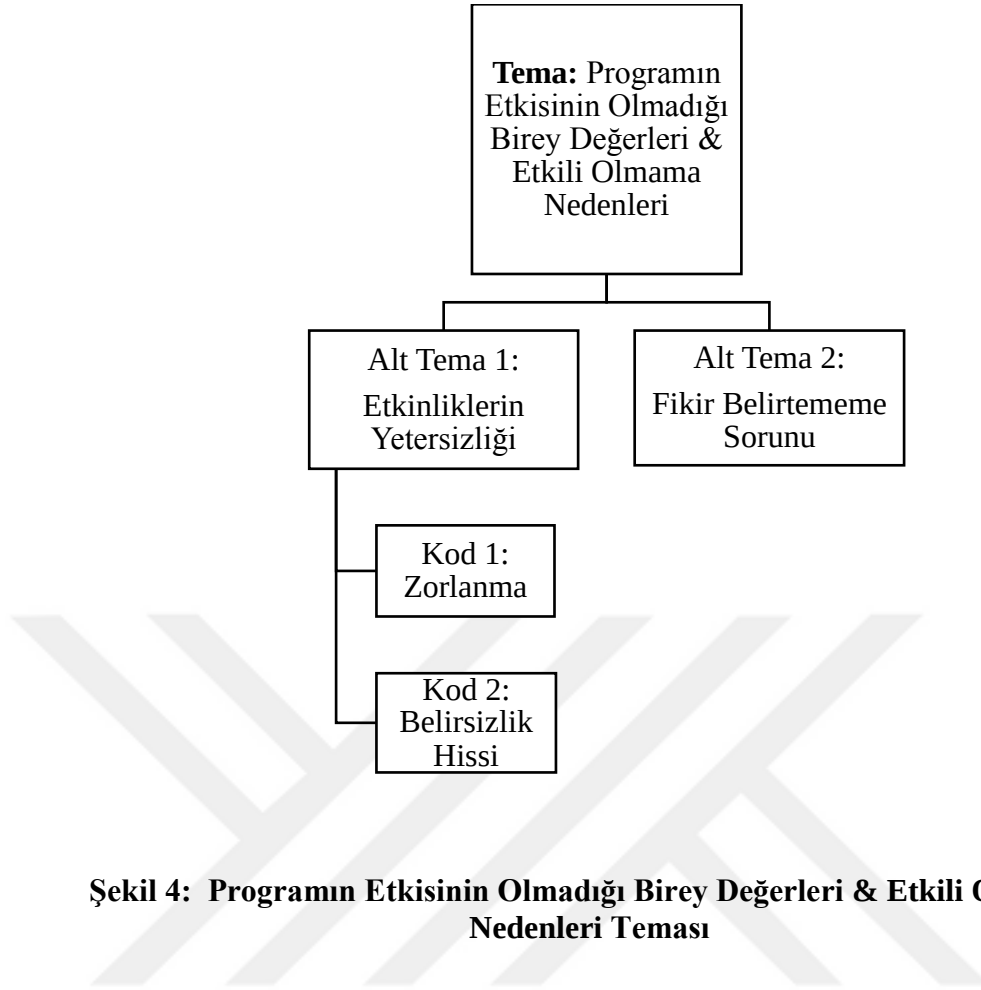
Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler verilen eğitimin kendilerini mesleğe hazır hale getirdiğini düşünmektedir. Hazırlanan program öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu nedenle; öğrenciler, teorik olarak işledikleri öğretim, ilke, yöntem ve teknikler dersini uygulamalı olarak liderlik eğitimi dersinde gördüklerini ve bundan duydukları memnuniyeti dile getirmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer tema olan “Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” aşağıda incelenmiştir.

4.4.2. Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bulgularına göre, SDLeP’in öğrencilerin birey değerlerinden öz farkındalık algısını geliştirmede anlamlı etkisinin olduğu; uyum ve sorumluluk algılarını geliştirmede anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda; öğrencilerin birey değerlerinden uyum ve sorumluluk algılarını geliştirmede eğitimin neden anlamlı etkisinin olmadığını anlamak amacıyla öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Birey değerlerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinlikler 1 haftalık uygulamada gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle; geliştirilmesi hedeflenen değerler toplu olarak ele alınmıştır. Bu amaçla birey değerlerinin işlendiği hafta yapılan etkinlikler öğrencilere hatırlatılmış ve görüşleri sorulmuştur.

Araştırma bulgularına göre, “Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında (i) etkinliklerin yetersizliği ve (ii) fikir belirtememe sorunu olarak 2 alt tema oluşturulmuştur. Şekil 4’te “Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında alt temalar ve kodlamalar gösterilmiştir.



Şekil 4: Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Teması

4.4.2.1. Alt Temalar: Etkinliğin Yetersizliği & Fikir Belirtememe Sorunu

Araştırma bulgularına göre; " Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri" teması altında “etkinliklerin yetersizliği” ve “fikir belirtememe sorunu” alt temaları ortaya çıkmıştır.

Etkinliklerin yetersizliği alt temasında öğrenciler, etkinlik sırasında zorlandıklarını ve belirsizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Ö6 adanmışlık algısını geliştirme amacıyla yapılan etkinliği o anda yapamadığını şu şekilde anlatmaktadır: “...onu (etkinliği) ben de o anda yazamamıştım... aklıma çok bir şey gelmemişti. Herkesin de öyle olmuştur diye düşünüyorum. Aklımda bir şey olmadığı için...” Aynı zamanda aktivite sırasında belirsizlik yaşadığını “...Kendimizi neye adadığımızı bilmiyoruz olabiliriz” diyerek ifade etmektedir.

Etkinliklerin yetersizliği ile ilgili Ö1 ise uygulama esnasında grup aktivitelerinin yoğunlukta olduğunu söylemiş ve bireysel aktivite yapma önerisi vermiştir: “Bireysel

olarak biz daha çok gruplara yönelik yaptık ama bireysel olarak da yapsak öyle bir imkanımız olsa daha iyi olabilirdi.”

“Fikir belirtememe” alt temasında öğrenci görüşlerine göre öğrenciler kendi fikirlerini belirtmede yeterli değildir. Diğer deyişle, öğrenciler bir konu hakkında fikir belirtmekten kaçındıklarını düşünmektedir. Ö2 arkadaşlarının kendi fikirlerini belirtmediğini şu şekilde ifade etmektedir: “...Herkes kendisi düşünmedi gibi geldi bana... Kendi fikirleri değildi gibi geldi...” Ö4 de Ö2 ile benzer şekilde düşünmektedir:

“...Mesela bizim sınıf şeydir. Parmak kaldırmıyorsa zaten... istemiyor mantığındadır. Mesela bazı sınıflarda, adam biliyor ama parmak kaldırmıyor. Onu kaldırırsanız söyler, tipinden belli eder zaten. Ama bizim sınıf öyle değil işte... Fikri yok, siz kaldırdığınız için fikir veriyor. O esnada düşünüyorlar...”

“Programın Etkisinin Olmadığı Birey Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında “Etkinliklerin Yetersizliği” ve “Fikir Belirtememe Sorunu” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler birey değerlerinden uyum ve adanmışlık algılarını geliştirme amacıyla yapılan etkinliklerde belirsizlik yaşadıklarını ve o an etkinliği yapmada zorlandıklarını dile getirmiştir. “Fikir Belirtememe” alt temasında ise grup üzerinden görüş belirten öğrenciler, grubun fikirlerini belirtmede yetersiz olduğuna inanmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer tema olan “Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” aşağıda incelenmiştir.

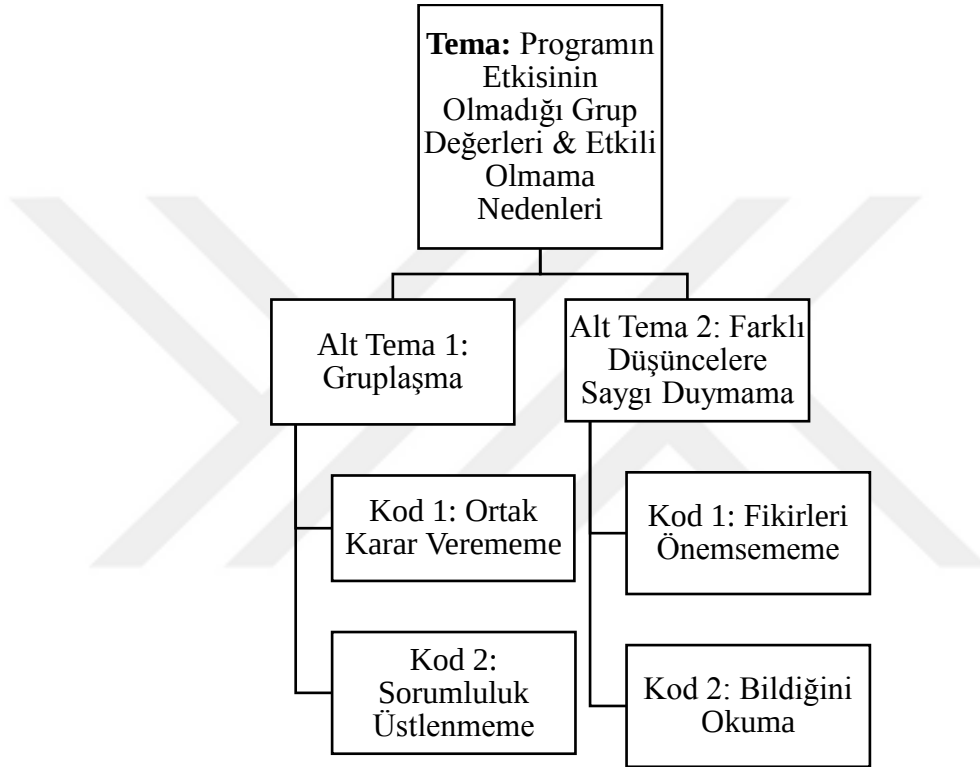
4.4.3. Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bulgularına göre, SDLeP’in öğrencilerin grup değerlerinden işbirliği algısını geliştirmede anlamlı etkisinin olduğu; ortak amaç ve medeni tartışma algılarını geliştirmede anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda; öğrencilerin grup değerlerinden ortak amaç ve medeni tartışma algıları üzerinde eğitimin neden anlamlı etkisinin olmadığını anlamak amacıyla öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Grup değerlerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinlikler 1 haftalık uygulamada gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle; geliştirilmesi hedeflenen değerler toplu olarak ele

alınmıştır. Bu amaçla grup değerlerinin işlendiği hafta yapılan etkinlikler öğrencilere hatırlatılmış ve görüşleri sorulmuştur.

Araştırma bulgularına göre; “Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında; “gruplaşma” alt teması ve “farklı düşüncelere saygı duymama” alt teması oluşturulmuştur. Şekil 5’te “Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” teması altında alt temalar ve kodlamalar gösterilmiştir.



Şekil 5: Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri Teması

Şekil 5'te gösterilen “Programın Etkisinin Olmadığı Grup Değerleri & Etkili Olmama Nedenleri” temasına ait alt temalar açıklanmıştır.

4.4.3.1. Alt Temalar: Gruplaşma & Farklı Düşüncelere Saygı Duymama

Araştırma bulgularına göre; öğrenciler sınıf içerisinde gruplaşma olduğunu düşünmektedir. Öğrenci görüşlerine göre gruplaşmanın olması, grup değerlerinden ortak amaç ve medeni tartışma algılarının gelişimine engel olmaktadır. "Eğitimin Katkısı" teması altında incelenen "Gruba Katkı" alt temasında gruplaşmanın olduğu

belirtilmiştir. Gruplaşmanın verilen eğitimle öğrencilerin gözünden algılarının neden gelişmediğine ilişkin bulgulara ise bu alt tema altında yer verilmiştir.

Ö1 düşüncelerini şu şekilde anlatmaktadır: "Sınıfta arkadaşlarımızı tanıyoruz ama yani herkes kendi arkadaşıyla konuştuğu için ya da kendi arkadaşıyla sohbet ettiği için farklı gruplarda olduğumuzda olabilir..." Ö10 ise gruplaşmanın ortak amaca ulaşmada engel teşkil ettiğiyle ilgili bir örnek vermektedir:

"... Dediğim gibi arkadaşlarım artık... çok kopuk birbirlerinden. Sınıfta gruplaşma olduğu için... Kimse... Mesela... Bu liderlik eğitiminde bir grup oluşturmuştuk. Herkes farklı gruplardaydı ve her grubun üyesi bir grupta toplanmıştı... Sınıfta bir beraberlik yok diye konuşmuştuk. Ben de demiştim ki 'Hani hepimiz bir grubun üyesiyiz, ben kendi grubuma söyleyeyim, siz kendi grubunuza söyleyin' dedim. Ama biz nasıl güvenelim dediler, bu yüzden ortak amaç olmuyor..."

Ö9 ise arkadaşlarının "kendilerini hiç yormadığını, nasıl olsa diğerleri yapacak diye" sorumluluk üstlenmediklerini ifade etmiştir. Grup değerlerinde grubun ortak sorumluluk üstlenmesi hedeflenmektedir fakat eğitimin ortak amaç doğrultusunda öğrencileri harekete geçirmede ve sorumluluk almalarında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu tema altında incelenen diğer alt tema ise "Farklı Düşüncelere Saygı Duymama" alt temasıdır. Araştırma bulgularına göre; öğrenciler grup içerisinde farklı düşüncelere saygı duyulmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre geliştirilmesi hedeflenen grup değerlerinden "ortak amaç" ve "medenî tartışma" algılarında eğitim yeterli olmamıştır. Ö10 yapılan etkinlikte arkadaşlarının kendi fikirlerini önemsemediğini şu şekilde örneklendirmektedir:

"Mesela grup çalışmaları yaptığımızda hani en azından bir lider seçmedik de biri daha çok söz sahibi olur ya o grupta o kişi genellikle ben oldum ve arkadaşlarımın fikirlerine önem verdim, herkese tek tek sordum bu konu hakkında ne düşündüğünü. Bazen de başkaları lider oldu. Lider değil de başkaları daha fazla konuştu. Onlar da benim ve arkadaşlarımın düşüncelerine önem vermedi...Son yaptığımız ağaç uygulamasında ise bir açık kapı bıraktılar bana en azından; ben de düşüncemi söyledim...Haftalardır yaptığımız uygulamayla bu mümkün olmuştur ama bazı arkadaşlarım hala yani çok değişmediler bazıları. Hep aynı kafada gidiyor onlar zaten."

Ö10, grup çalışmalarında arkadaşlarının fikirlerini önemsemediğini fakat grup arkadaşlarının kendisine aynı şekilde davranmadığını; kendisinin fikirlerini

önemsemediğini dile getirmiştir. Ö10 bazı arkadaşlarının "bildiklerini okuduğunu" düşünmektedir. Benzer şekilde Ö8 de aynı durumdan bahsetmektedir: "...Herkes farklı farklı düşündüğü için olabilir. Bir grupta daha farklı görüşlere sahip kişiler oluyor. Bir kişi diyor ki benim dediğim olsun. Diğeri diyor benim dediğim olsun. Başka kişiler de ortada kalıyor mesela. O yüzden olabilir." Ö6 ise bazı grup çalışmalarında birbirlerinin fikirlerini "olumlu karşılamamış" olabileceğini ifade etmiştir. Eğitimin hedeflediği medeni tartışma algısını arttırmada eğitimin yetersiz kaldığı görülmektedir. Medeni tartışmanın amacı birbirlerinin farklı fikirleri dinlemek, anlamak ve saygı çerçevesinde medeni bir şekilde tartışmaktır. Verilen eğitimin öğrencilerin medeni tartışma algısını geliştirmede anlamlı etkisinin olmadığı sonucu, hem nicel hem de nitel verilerde aynı doğrultudadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer tema olan "Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" teması aşağıda incelenmiştir.

4.4.4. Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin verilen eğitimi değerlendirmesi amacıyla görüşme esnasında öğrencilerin dersin nasıl geliştirilebileceğine dair görüşleri sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, dersin süresinin uzatılması, etkinliklerin artırılması ve eğitimin yaygınlaştırılması olarak görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin sunduğu önerilere Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14: Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	Tekrar Edilme
1. Eğitimin Süresi	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9
2. Etkinlikler	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10

Tablo 14 – Devam

Etkinlik Önerisi	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10
Etkinliklerin Arttırılması	Ö6, Ö8
3. Eğitimin Yaygınlaştırılması	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8

4.4.4.1. Alt Tema: Eğitimin Süresi

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler, eğitimin süresinin daha uzun olmasını istemektedir. Eğitimin süresini iki farklı şekilde değerlendiren öğrenciler, eğitimin 5 haftadan daha uzun olması gerektiğini ve eğitimin 1 uygulamasının süresinin 2 saatten daha fazla olabileceğini ifade etmişlerdir.

Uygulamanın süresinin daha uzun olması gerektiği yönünde öneri veren Ö9 şöyle söylemektedir:

“bu eğitim bence kısa sürmemeliydi. Biraz daha uzun olabilirdi. Daha verimliydi. Biz diğer derslere gelirken ‘of sıkıldım...’bu üniversitenin fakültenin kapısından girince ‘of sıkıldım diyorum mesela. Ama bu derste böyle olmuyor. Severe ve isteyerek geliyorum. Mesela diğer derslerde vakit nasıl geçiyor bilmiyorum yani sıkılıyorum ama bu derste öyle bir şey olmuyor o yüzden uzun sürebilirdi.”

Ö4’ün önerisi ise 1 ders saatinin daha uzun olması yönündedir:

“Belki bir ders süresi çok uzun... Belki bira daha uzun olabilirdi. Çünkü sınıf vaktin nasıl geçtiğini anlamıyor. Ekstra, biz zaten böyle dersleri... çok az gördük. Hep sürekli teorik, teorik, teorik... uygulamalı derslerimizi bile bazen teorik isliyorduk artık... Ders 9 buçukta değil de 9da başlayabilirdi ekstra yarım saat daha belki islenmesi...”

Öğrencilerin görüşlerine göre, eğitimin süresinin uzatılması sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler temasında incelenen “Etkinlik” teması bulgularına yer verilmiştir.

4.4.4.2. Alt Tema: Etkinlikler

Araştırmanın bulgularına göre eğitimin değerlendirmesini yapan öğrenciler, etkinliklerin artması ve geliştirilmesi yönünde öneri sunmuştur. Dersin verimli olduğunu düşünen öğrenciler, daha fazla etkinlik olması gerektiğini söyleyip mevcut

etkinlikleri değerlendirmiş ve etkinlik önerisi de sunmuştur. Ö4, “lider kişiler sınıfa getirilebilir... belediye başkanı olur, eğitim fakültesinin dekanı olur... rektör olur... bu liderleri görsek gerçekte görsek daha iyi olurdu bizim için...lider kişiler...olay daha geniş kapsamlı görürdük” şeklinde etkinlik önerisi sunmuştur. Ö7 de eğitimin geliştirilmesi için yapılan etkinlikleri gerçek hayata uygulama konusunda öneri sunmuştur:

“...yaptığımız etkinliklerin sonucunda, mesela bir ağaç yaptık(ağaç etkinliği), bunları hayata geçirebiliriz, okullarda uygulayabiliriz düşündüğümüz, yaptığımız şeyleri. Öğrendiğimiz şeyleri pekiştirirsek daha iyi olacağını düşünüyorum. Sadece sınıfımızın içinde kalmayıp başka insanlara aktarabilirsek eğer pekişmiş olur...”

Ö7 yapılan etkinliklerden yola çıkarak nasıl gerçek hayata geçirilebileceği hakkında fikir vermektedir:

“...ağaç etkinliği... bir tane temel sorun belirleyip onun çözüm yollarını kendi adımıza bir şeyler bulmaya çalıştık. Bunları bir seminer olsun, bir konferans olsun bir mecrada insanlara aktarabilirsek eğer yaptığımız çalışmalar sınıf ortamında kalmış olmaz. Belki toplumun bir sorununu çözmeye yaklaşıyoruz. İnsanları bilinçlendirmiş oluruz. O yüzden sadece öğrencilere değil halka da bilinçlendirme konferansları düzenlenebilir. Öyle olursa eğer öğrendiğimiz şeyleri aktarabiliriz insanlara. Topluma bir faydamız olmuş olur.”

Ö7 sınıfta yapılan etkinliklerin gerçek yaşamda hayata geçmesini ifade etmektedir. Örnek olarak verdiği ağaç etkinliğinde öğrencilerden toplumun bir sorununu düşünmeleri istenmiş sorunun nedenlerini bulmaları ve çözüm önerisi sunmaları istenmiştir. Ö7 bulduğu çözüm önerisini hayata geçirmek istemektedir.

Ö10 ise derste aktif olduğunu belirterek daha çok ortaya ürün ortaya konan etkinlikler olduğunda daha etkili olduğunu düşünmektedir: “(Etkinliklerin) hepsinde aktiftik ama ortaya bir ürün koyduğumuzda ya da mesela sınıfta dolaştığımızda daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Ö1 ise grup aktivitelerinin yoğunlukta olduğunu daha fazla bireysel aktivite olması gerektiğini su sözlerle ifade etmektedir: “Etkinlikleri daha çok gruplara yönelik yaptık ama bireysel olarak da yapsak yani öyle bir imkânımız olsa belki daha iyi olabilirdi.”

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili önerileri yukarıda yer almaktadır. Bulgulara göre, öğrenciler eğitimin geliştirilmesi için birbirinden farklı öneri sunmuştur. Bunlar, lider kişilerin sınıfa getirilmesi, yapılan etkinlikleri gerçek hayata uygulamak, ortaya ürün

konan etkinlikler yapmak ve bireysel etkinliklerin arttırılması seklindedir. Aşağıda eğitimi değerlendiren öğrencilerin görüşlerine göre eğitimin yaygınlaştırılması olarak ortaya çıkan alt tema incelenmiştir.

4.4.4.3. Alt Tema: Eğitimin Yaygınlaştırılması

Araştırma bulgularına göre, eğitimi değerlendiren öğrenciler eğitimin yaygınlaştırılmasını yönünde öneri sunmuştur. Eğitimde aktif olduklarını ve eğitimin verimli olduğunu düşünen öğrenciler eğitimin yaygınlaştırılması gerektiği yönünde söylemde bulunmuştur. Ö7 şu şekilde ifade etmektedir: “(Eğitim) bireylerin kendini tanımasını sağlıyor... O yüzden olması gereken bir eğitim...Yaygınlaşmalı...”

Eğitimin yaygınlaşması gerektiğini düşünen Ö2 ise eğitimin nasıl yaygınlaştırılabileceği ile ilgili öneri vermektedir:

“...bu tarz derslerin uygulamalı olarak devamının sağlanması gerekir. Ek olarak başka bir ders olarak da verilebilir. Mesela her sınıfta muhakkak olması gerekiyor... Bu döneme kadar hiç böyle bir dersle karşılaşmadık. En azından her sınıfta bir dönem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Araştırma bulgularına göre, eğitimin geliştirilmesine yönelik öneriler teması altında öğrencilerin görüşlerine göre “eğitimin süresi”, “etkinlikler” ve “eğitimin yaygınlaştırılması” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, eğitimin geliştirilmesi için eğitim süresinin uzatılmasını ve etkinliklerin artmasını istemekte, etkinlik önerileri sunmakta ve eğitimin yaygınlaştırılması yönünde öneri sunmaktadır.

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. SDLeP’in Öğrencilerin SSTL algılarına etkisi, nicel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine göre eğitimin değerlendirilmesi ise nitel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda verilmiştir. Araştırmaya ait sonuç, tartışma ve öneriler sonraki bölümde incelenmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin liderlik kapasitelerini geliştirmek için hazırlanan SDLep'in üniversite öğrencilerinin liderlik algıları üzerinde nasıl bir etki oluşturduğuna ilişkin elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır. Gelecekte yapılacak benzer çalışmalara katkı sağlayacak ve araştırmacılara yol gösterecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programının (SDLep) Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik kapasitelerini geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmada, HERI (1996) tarafından oluşturulan Sosyal Değişim Liderliği Modeli temel alınarak Sosyal Değişim Liderliği eğitim programı tasarlanmıştır. Öğrencilerin SSTL algılarını belirlemek amacıyla SSTL ölçeği eğitimden önce ön test ve eğitimden sonra son test olarak uygulanmış ve eğitimin öğrencilerin liderlik kapasiteleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Eğitimden sonra ise öğrenci görüşlerine göre eğitimin değerlendirilmesi ve ön test ile son test arasında eğitimin anlamlı etkisinin olmadığı boyutların neden etkisiz olduğu araştırılmıştır.

Deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; SSTL ölçeğinin betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında, eğitime katılan öğrencilerin son test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalamasının ön test sonuçlarından elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda; SDLep'e katılmanın, öğrencilerin liderlik gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan SSTL ölçeğine ait ilişkili örneklem t-Testi sonucuna göre eğitime katılmanın öğrencilerin SSTL algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Diğer deyişle, SDLep öğrencilerin SSTL algılarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

SSTL ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ilişkili örneklem t-Testi sonucuna göre ise, eğitimin öz farkındalık, işbirliği, vatandaşlık ve değişim alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, SDLep'in, Sosyal Değişim

Liderliği modelinin temel aldığı sekiz liderlik boyutundan dördü üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer deyişle; liderlik eğitimi almanın öğrenci liderlik gelişimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazını destekler niteliktedir (Alkan, 2009; Babacan, 2008; Buschlen, Dvorak, 2011; Buschlen, Johnson, 2014; Dugan, 2006b, 2007, 2010; Haber, 2006; Kavak, 2013; Kovar, 2014; Külekçi, 2015; Lin, 2010; Rosch, Caza 2012; Seemiller, 2006; Skendall, 2012; Tüysüz, 2007).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde liderliğin doğuştan gelen bir özellik değil sonradan öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu (Buschlen, Dvorak, 2011); her bireyin liderlik kapasitesine sahip olduğu (Haber, Komives, 2009); liderlik gelişimi programlarına katılımın; öğrencilerin liderlik yeterliklerini geliştirdiği (Christensen, 2015; Dugan, Turman, Torrez, 2015), ğrencileri işbirlikli çalışmaya ve kişilerarası iletişim kurmaya teşvik ettiği (Reed ve diğ., 2016), liderlik rollerinin öğretilebileceği (Zhang, ve diğ., 2009), öğrencilerin liderlik becerilerini, kendilerine ve çevrelerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığı ve kişisel gelişimlerine olumlu etkisinin olduğu (Cress ve diğ., 2001); toplumda pozitif yönde değişim gerçekleştirme yönünde öğrencileri geliştirdiği (Buschlen, Dvorak, 2011; Haber, 2006; Külekçi, 2015), sosyal değişim yaratmada öğrencilerin liderlik rollerinin farkına varmalarını ve öğrendikleri liderlik kavramlarını uygulayabilecekleri bir bağlam sağladığı (Seemiller, 2006) ve orta dönemli formal liderlik programlarının ise öğrencilerin liderlik kapasitelerini arttırdığı (Komives, Dugan, 2010) yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Diğer yandan; SSTL leğinin her bir alt boyutuna ait ilişkili örneklem t-Testi sonucuna göre, verilen eğitim öğrencilerin uyum, sorumluluk, ortak amaç ve medeni tartışma alt boyutlarına ilişkin algılarını geliştirmede etkili olmamıştır. Alanyazında liderlik eğitiminin ğrencilerin SSTL algılarını her bir alt boyut olarak ele aldığında farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Haber (2006), Buschlen ve Dvorak (2011) ve Dugan'ın (2006b) alışmasında, liderlik eğitimine katılmanın birey değerleri (z farkındalık, uyum, sorumluluk) üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan; Dugan ve Komives'in (2010) yaptığı çalışmada eğitimin "z farkındalık" boyutunda anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Grup değerlerinden ortak amaç alt boyutuna yönelik alan yazın incelendiğinde ise eğitimin ortak amaç alt boyutu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu araştırmalar mevcutken (Buschlen, Dvorak, 2011; Dugan, 2006b; Dugan ve Komives, 2010; Külekçi (2015)

tarafından yapılan çalışmada eğitimin ortak amaç alt boyutu üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Grup değerlerinden medeni tartışma alt boyutuna yönelik araştırmalar incelendiğinde ise Dugan'ın (2006b) çalışması bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Alan yazında liderlik eğitiminin üniversite öğrencilerinin SSTL algılarını geliştirdiği fakat eğitimin farklı boyutlarda farklı etkilerinin olduğu görülmektedir. Bunun bir nedeni, liderlik eğitiminin süresinin, kazanımlar üzerinde farklı etkiler yapmasından kaynaklanabilir (Dugan, 2006b; Haber, 2006; Rosch, Kaza, 2012). Örnek olarak; kısa dönemli liderlik programının bir kazanıma yönelik olumlu etkisi varken; orta veya uzun vadeli liderlik eğitiminde programlarının o kazanım üzerinde etkisi olmayabilir (Haber, 2006). Bu nedenle, liderlik eğitimlerinin süresi modelin farklı boyutlarına farklı etkiler yapabilmektedir. Çünkü hangi kazanımın ne kadar sürede geliştirilebileceği, kazanımın karmaşıklığı ve güçlüğü ile ilgili olabilir (Rosch, Kaza, 2012). Bazı kazanımların orta dönemli programlar ile geliştirilmesi daha olasıyken; bazılarının geliştirilmesinin daha az olası olabileceği şeklinde yorum yapılabilir. Bu nedenle, bu çalışmada eğitimin geliştirmede etkisinin olmadığı boyutlar için öğrencilerin liderlik algıları bütüncül olarak ele alındığında ve bu boyutların birbirleriyle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda eğitimin öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına olumlu etkisinin olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Haber'e (2006) göre verilen liderlik eğitimlerinin sonuçlarının farklılık göstermesinin bir nedeni de üniversite öğrencilerinin kuşak değişimleri ile ilgili olabilmektedir. Bu çalışmadaki katılımcılar Y neslinin son yıllarında doğanlar olarak bilinmektedir. Y nesli (y/millennial generation), çekirdek ailelerde yetişmiş, önceki nesillere göre daha fazla teknolojik kavrayışa sahip (Leavitt, 2014;); pragmatist, zeki, kendine güvenen (Lancaster, Stillman, 2009, 14) 1981 ile 2000 yılları arasında doğan nesli ifade etmektedir (Veloz, 2010). Gardner ve Davis (2013) ise Y neslinin son yıllarında doğan bireyleri - 1996 yılı ve sonrasında doğanlar - "App" nesli olarak adlandırmaktadır. "App" nesli ise Y neslinin özelliklerini taşımakla birlikte; dijital dünyada doğan ve teknolojik araçların olmadığı bir dünyada yaşamayı "hayal edemeyen" "dijital yerliler" olarak tanımlanmaktadır (Gardner, Davis, 2013, 1). Bu bağlamda, değişen dünyanın bir sonucu olarak kuşaklar arası farklılıklar olabilir. Bu yüzden, farklı kuşaklara mensup bireylerin birbirlerinden farklı olması

kazandırılması hedeflenen çıktılarda değişkenlik oluşturabilir. Bu nedenle, alan yazında benzer araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği gözlenmiş olabilir.

Aynı zamanda eğitimdeki çıktıların farklılaşması, öğrenim görülen fakülte türünden de kaynaklanabilmektedir (Küleççi, 2015; Ricketts ve diğ., 2008). Küleççi'nin (2015) çalışmasında fakülte türünün; uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim alt boyutlarına yönelik öğrenci algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin aynı liderlik eğitimi ile elde edecekleri kazanımların değişebileceği yönünde yorum yapılabilir.

Araştırmanın nitel bölümünde, deneysel çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Eğitimin etkililiği; öğrencilere olan katkıları, eğitimin etkisiz olduğu birey ve grup değerlerinin değerlendirilmesi ve eğitime ilişkin öğrencilerin verdiği öneriler olarak temalaştırılmıştır.

Eğitimin değerlendirilmesinde öncelikle eğitimin katkıları ele alınmıştır. Öğrenciler, eğitimin hem birey hem grup hem de mesleki açıdan kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciler, eğitimle birlikte daha aktif oldukları, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının arttığı, lider olma potansiyellerini keşfettikleri, liderliğe olan bakış açılarının olumlu yönde değiştiği ve problem çözme becerileri kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz farkındalıklarının arttığını düşünmesi araştırmanın nicel bulgusunu desteklemektedir. Aynı zamanda öğrenciler eğitimin gruba katkısı olduğuna inanmaktadır.

Öte yandan, öğrencilerin ifadelerinde dikkat çeken nokta sınıfta gruplaşmaların olmasıdır. Öğrenciler aynı grubun (sınıfın) mensubu olmalarına rağmen ilk kez toplu hareketlerde bulunduklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda grupların minimum düzeyde birbirini tanıdığını düşünen öğrenciler eğitimden sonra grup bilincinin arttığını ve birbirleriyle etkileşim ve iletişim içerisinde olduklarını ifade etmiş ve bu durumdan memnuniyetlerini dile getirmiştir.

Bu tema altında incelenen son alt tema ise eğitimin öğrencilere mesleki açıdan katkı sağladığı yönündedir. Öğretmen adayı olan öğrenciler öğretmenlik mesleği ile

liderlik arasında ilişki kurmuştur. Öğretmen adayı olan öğrenciler verilen eğitimin öğretmenlik mesleğini icra etmelerine katkı sağlayacağına inanmaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, SDLeP'in öğrencilerin birey değerlerinden uyum ve sorumluluk; grup değerlerinden ortak amaç ve medeni tartışma algılarını geliştirmede anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda; birey değerlerinden uyum ve sorumluluk; grup değerlerinden ortak amaç ve medeni tartışma algılarını geliştirmede eğitimin neden etkisinin olmadığını anlamak amacıyla öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilere göre birey değerlerinden uyum ve sorumluluk algılarını geliştirmede eğitimin etkisiz olma nedenleri, etkinliklerin yetersiz olması ve fikir belirtmede sorun yaşanmasıdır. Diğer yandan, grup değerlerinden ortak amaç ve medeni tartışma algılarını geliştirmede eğitimin etkisiz olma nedenleri; gruplaşma ve öğrencilerin farklı düşüncelere saygı duymamasıdır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin gruplaşma davranışını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, eğitimin ortak amaç boyutunda olumsuz etkiye neden olduğu söylenebilir. Oysaki ortak amaç, birey, grup ve toplum değerlerini birbirine bağlayan ortak bir değerdir (HERI, 1996) ve grubun üyesi olan bireyler, mensup oldukları grubun vizyonunu ve amaçlarını bilmeye ihtiyaç duymaktadır (İnce, Bedük, Aydoğan, 2004) çünkü birey grubun bir parçası olarak grubun vizyonuna ve amaçlarına ortak olmaktadır. Öte yandan; eğitimin gruba katkılarında iletişim ile etkileşim ve grup bilincine katkısı olmasına rağmen gruplaşmanın öğrencilerin grup değerlerinden ortak amaç algısını geliştirmede etkisinin olmama nedeni olabilir.

Benzer şekilde, öğrenciler grup içerisinde herkesin fikirlerine saygı duyulmadığını ifade etmiştir. Nitekim medeni tartışma farklı görüşlere saygı göstermeyi, tartışırken medeni olmayı öngörmektedir (HERI, 1996). Öğrencilerin grup içerisinde farklı fikirlere saygı duyulmadığını düşünmesi medeni tartışma algılarının eğitimle gelişmediğinin bir göstergesidir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen programın etkisinin olmadığı boyutlara ilişkin nitel bulgular, araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir.

Elde edilen son tema ise eğitimin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin sunduğu önerileridir. Öğrencilerin sunduğu öneriler; eğitim süresinin uzatılması, eğitimin yaygınlaştırılması ve etkinliklerin artması şeklindedir. Öğrenciler, liderlik eğitiminin yaygınlaştırılması için eğitimin bir ders olarak verilmesi yönünde öneri sunmuştur.

Etkinlik önerisi olarak ise; lider kişilerin sınıfa getirilmesi, yapılan etkinlikleri gerçek hayata uygulama, ortaya ürün konan etkinlikler yapma ve bireysel etkinliklerin arttırılması şeklindedir.

Sonuç olarak; nicel araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda SDLep'in öğrencilerin SSTL düzeylerini, sekiz boyutundan dört boyutunda geliştirdiği; nitel araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise SDLep'in öğrencilere, gruba ve öğrencilerin mesleklerine katkı sağladığı, nicel araştırmada elde edilen bulgulara etkisinin olmadığı boyutların etkili olmama nedenleri; birey değerlerinde etkinliklerin yeterli olmaması ve öğrencilerin fikirlerini belirtmede sorun yaşamasın; grup değerlerinde ise sınıf içinde gruplaşmaların olması ve farklı düşüncelere saygı duyulmaması olarak gösterilmiş; öğrencilerin liderlik eğitimine yönelik ise eğitimin süresinin uzatılması, etkinliklerin arttırılması ve yeni etkinliklerin eklenmesi ve eğitimin yaygınlaştırılması şeklinde öneri sundukları bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Bu araştırma sonucunda, liderlik eğitiminin liderlik gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, liderlik eğitimi, tüm öğretim kademelerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak ve örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitimde de verilerek yaygınlaştırılabilir.

Bu araştırmaya katılan öğrenciler aynı zamanda öğretmen adayıdır. Bu çalışmada, öğrencilerin, liderliği öğretmenlik mesleğiyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, öğrencilerin liderlik kapasitelerinin arttırılması yönünde girişimler yapılmalıdır. Liderlik eğitimi için üniversite bünyesinde programlar hazırlanabilir ve uygulanabilir. SDLep ise özellikle Eğitim Fakültesi'nde okutulan "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi için örnek teşkil edebilir.

Ek olarak; liderlik, öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirildiğinden, öğretmen evrenine yönelik olarak program geliştirilebilir.

Bu araştırmada, SDLep'in etkisinin olmadığı boyutlar bulunmuştur. Bunlar, birey değerlerinde uyum, adanmışlık/sorumluluk; grup değerlerinde ise ortak amaç ve

medeni tartışmadır. Bu boyutları içeren etkinlikler revize edilerek ve yeni etkinlikler eklenerek SDLeP geliştirilebilir. Birey değerlerini geliştirmede mevcut etkinliklerde öğrencilerin zorlandıkları ve belirsizlik yaşadıkları göz önüne alındığında etkinliklerin daha net ve anlaşılır olması sağlanmalıdır. Grup değerlerinde ise sınıf içerisinde gruplaşmalar en az indirgenecek şekilde etkinlikler düzenlenebilir ve farklı fikirlere saygı duymaya yönelik öğrencilerin farkındalıklarını arttıracak şekilde etkinlikler tasarlanabilir.

Liderlik eğitimi programlarının süresi, kazandırılmak istenen çıktılara farklı etkiler yapabilmektedir. Bu araştırmada verilen eğitim orta süreli liderlik eğitimi programı olarak yürütülmüştür. Liderlik eğitimi programları kısa, orta veya uzun süreli olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, Yeliz. 2009. Bir Lider Yetiştir Programının 10.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argon, Türkan, Nuray Özçelik. 2008. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 16: 70-89.
https://www.researchgate.net/profile/Tuerkan_Argon/publication/292090538_Ilkogretim_Okulu_Yoneticilerinin_Degisimi_Yonetme_Yeterlikleri/links/56a8cb6908aeded22e38f2d2/Ilkogretim-Okulu-Yoeneticilerinin-Degisimi-Yoenetme-Yeterlikleri.pdf [03.04.2018].
- Arvey, Richard D., Maria Rotundo, Wendy Johnson, Zhen Zhang, Matt McGue. 2006. The Determinants Of Leadership Role Occupancy: Genetic And Personality Factors. **The Leadership Quarterly**. c. 17. s. 1: 1-20.
https://ac.els-cdn.com/S1048984305001232/1-s2.0-S1048984305001232-main.pdf?_tid=c958514b-5787-4d3d-84ee-2c24ae1eb13e&acdnat=1528188158_9298f7a0df2b215b28ba7361e9771099 [11.03.2018].
- Astin, Alexander W. 1993. **What matters In College?: Four Critical Years Revisited**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, Helen S. 1996. Leadership for social change. **About Campus**. 4-10.
- Astin, Alexander W., Linda S. Sax. 1998. How Undergraduates Are Affected By Service Participation. **Service participation**. c. 39 s. 3: 251.
<https://pdfs.semanticscholar.org/e6da/aab63131f27d2f13e818aebc66981c63814a.pdf> [26.07.2017].
- Astin, Alexander. W., Astin, Helen. S. 2000. **Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education In Social Change**. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
https://www.naspa.org/images/uploads/kcs/SLPKC_Learning_Reconsidered.pdf [20.07.2017].
- Astin, Alexander W., Lori J. Vogelgesang, Elaine K. Ikeda, Jennifer A. Yee. 2000. **How Service Learning Affects Students**. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
<https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF> [20.07.2017].
- Avolio, Bruce J., Gretchen R. Vogelgesang. 2011. Beginnings Matter In Genuine Leadership Development. **Early Development And Leadership: Building The Next Generation Of Leaders**. ed. Susan E. Murphy ve Rebecca J. Reichard. New York: Psychology Press/Routledge: 179-204.
- Aydın, Mustafa. 2014. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Babacan, Hanife. 2008. Demeter Kırsal Alan Liderlik Programı (DEKALP). Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, Adnan, Tuba Gökçek. 2012. Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 11. s. 42: 1-21.
<http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6156/82721> [12.03.2017].
- Balyer, Aydın. 2017. **Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barnes, Seth R. 2014. Exploring the Socially Responsible Leadership Capacity of College Student Leaders Who Mentor. Yüksek Lisans Tezi. The Graduate College, The University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1198&context=cehsedaddiss> [30.08.2017].
- Bass, Bernard M. (1985). **Leadership And Performance Beyond Expectations**. Collier Macmillan. (Aktaran: Wayne K. Hoy, Cecil G. Miskel. 1996. Educational Administration: Theory, Research and Practice. 5. bs. United States of America: McGraw Hill.)
- Bass, Bernard M., Ralph M. Stogdill. 1990. **Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications**. 3. bs. NY: Simon and Schuster.
- Bass, Bernard M., Bruce J. Avolio. 1994. **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**. Thousand Oaks, CA: Sage. (Aktaran: Hoy, Wayne K., Cecil G. Miskel. 1996. Educational Administration: Theory, Research and Practice. 5. bs. United States of America: McGraw Hill).
- Bass, Bernard M., Ruth Bass. 2008. **The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications**. 4. bs. NY: The Free Press.
- Bennis, Warren. 2007. The Challenges of Leadership in the Modern World. **American Psychologist**. c. 62. s: 1: 2-5.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.9259&rep=rep1&type=pdf> [01.06.2018].
- Bonnet, Jennifer. 2017. Citizenship. **Leadership For A Better World**. 2. bs. ed. Susan R. Komives. San Francisco: John Wiley & Sons: 175-194.
- Bonous-Hammarth, Marguerite. 2001. Developing Social Change Agents: Leadership Development for the 1990s and Beyond. **Developing Non-Hierarchical Leadership on Campus: Case Studies and Best Practices in Higher Education**. 34-39.
- Bozkurt, Veysel. 2012. **Endüstriyel & Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi-Ekonomi-Kültür**. 2. bs. Bursa: Ekin Yayınevi
- Budak, Gülay, Gönül Budak. 2004. **İşletme Yönetimi**. 5. bs. İzmir: Barış Yayınları.
- Burns, James MacGregor. 1978. **Leadership**. New York, NY: Harper & Row. (Aktaran: Northouse, Peter G. 2014. Liderlik Kuram ve Uygulamalar. çev. Cengiz Şimşek. İzmir: Sürat Üniversite Yayınları).

- Bursalıoğlu, Ziya. 2015. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. 19. bs. Ankara: Pegem Akademi
- Buschlen, Eric, Robert Dvorak. 2011. The Social Change Model as Pedagogy: Examining Undergraduate Leadership Growth. **Journal of Leadership Education**. c. 10. s. 2: 38-56.
<http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/117/Buschlen%20and%20Dvorak.pdf> [30.08.2017].
- Buschlen, Eric, Matthew Johnson. 2014. The Effects of an Introductory Leadership Course on Socially Leadership, Examined by Age and Gender. **Journal Of Leadership Education**. c. 13. s. 11: 31-45.
<http://journalofleadershiped.org/attachments/article/329/buschlen131.pdf> [30.08.2017].
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 21. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, Corbin M., Meredith Smith, John P. Dugan, Susan R. Komives. 2012. Mentors And College Student Leadership Outcomes: The Importance Of Position And Process. **The Review of Higher Education**. c. 35. s. 4: 595-625.
<https://muse.jhu.edu/article/478995/pdf> [28.08.2017].
- Can, Abdullah. 2016. **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. 4. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chang, Mitchell J., Nida Denson, Victor Saenz, Kimberly Misa. 2005. The Educational Benefits Of Sustaining Cross-Racial Interaction Among Undergraduates. **The Journal of Higher Education**. c. 77. s. 3: 430-455.
https://www.researchgate.net/publication/46438101_The_Educational_Benefits_of_Sustaining_Cross-Racial_Interaction_Among_Undergraduates [28.08.2017].
- Christensen, Mary A. 2015. Growth In Leader Efficacy Based On Participation In A College Student Leadership Development Program. Doktora Tezi. University of South Dakota.
<https://search.proquest.com/docview/1785846225?pq-origsite=gscholar> [18.05.2018].
- Christians, Clifford G., Michael Traber. 1997. **Communication Ethics And Universal Values**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cilente, Kristan. 2009. Social Change Model Overview. **Leadership For A Better World: Understanding The Social Change Model Of Leadership Development**. 2. bs. ed. Susan R. Komives. San Francisco, CA: Jossey-Bass: 43-78.
- Cress, Christine M., Helen S. Astin, Kathleen Zimmerman-Oster, John C. Burkhardt. 2001. Developmental Outcomes Of College Students' Involvement In Leadership Activities. **Journal of College Student Development**. c. 42. s. 1: 15-27.
<https://experts.umich.edu/en/publications/developmental-outcomes-of-college-students-involvement-in-leaders> [10.02.2018].

- Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark. 2011. **Designing And Conducting Mixed Methods Research**. 2. bs. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John W., Ann C. Klassen, Vicki L. Plano Clark, Katherine. C. Smith. 2011. Best Practices For Mixed Methods Research In The Health Sciences. **Bethesda (Maryland): National Institutes of Health**. 541-545.
https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research_Aug2011.pdf [17.05.2018]
- Creswell, John W. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, Louis., Lawrence Manion, Keith Morrison. 2007. **Research Methods In Education**. 6. bs. Oxford, London: Routledge.
- Day, David V., Hock- Peng Sin, Tina T. Chen. 2004. Assessing The Burdens Of Leadership: Effects Of Formal Leadership Roles On Individual Performance Over Time. **Personnel Psychology**. c. 57. s. 3: 573-605.
http://www.jimelwood.net/students/grips/man_group_comm/day_sin_chen_2004_burdens_of_leadership.pdf [28.02.2018].
- Dey, Eric L. 2010. **Engaging Diverse Viewpoints: What Is The Campus Climate For Perspective-Taking?**. Washington, DC: AACU Publications.
https://www.aacu.org/sites/default/files/files/core_commitments/engaging_diverse_viewpoints.pdf [28.08.2017].
- Downtown, James V., Jr. 1973. **Rebel Leadership**. New York, NY: Free Press.
 (Aktaran: Northouse, Peter G. 2014. Liderlik Kuram ve Uygulamalar. çev. Cengiz Şimşek. İzmir: Sürat Üniversite Yayınları).
- Dugan, John P. 2006a. Explorations Using The Social Change Model: Leadership Development Among College Men and Women. **Journal of College Student Development**. c. 47. s:2: 214- 225.
https://www.academia.edu/7007050/Explorations_Using_the_Social_Change_Model_Leadership_Development_among_College_Men_and_Women [22.08.2017]
- Dugan, John P. 2006b. Involvement and Leadership: A Descriptive Analysis of Socially Responsible Leadership. **Journal of College Student Development**. c. 47. s. 3: 335-343.
https://www.researchgate.net/publication/236821897_Involvement_and_Leadership_A_Descriptive_Analysis_of_Socially_Responsible_Leadership [22.08.2017]
- Dugan, John. P., Susan R. Komives. 2007. **Developing Leadership Capacity In College Students: Findings from a national study**. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, John P., Susan R. Komives. 2010. Influences on College Students' Capacities for Socially Responsible Leadership. **Journal of College Student Development**. c: 51. s. 5: 525-549.
- Dugan, J. P., Bohle, C. W., Gebhardt, M., Hofert, M., Wilk, E., Cooney, M. A. 2011. Influences Of Leadership Program Participation On Students' Capacities

For Socially Responsible Leadership. **Journal of Student Affairs Research & Practice**. c. 48. s. 1: 65-84

Dugan, John P., C. Kodama, B. Correia. 2013. **Multi-Institutional Study Of Leadership Insight Report: Leadership Program Delivery**. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

Dugan, John P., Christopher W. Bohle, Lindsey R. Woelker, Matthew A. Cooney. 2014. The Role Of Social Perspective-Taking In Developing Students' Leadership Capacities. **Journal of Student Affairs Research and Practice**. c. 51. s. 1: 1-15.
<https://www.degruyter.com/view/j/jsarp.2014.51.issue-1/jsarp-2014-0001/jsarp-2014-0001.xml> [17.01.2018].

Dugan, John P., Natasha T. Turman, Mark Anthony Torrez. 2015. When Recreation Is More than Just Sport: Advancing the Leadership Development of Students in Intramurals and Club Sports. **Recreational Sports Journal**. c. 39. s. 1: 37-48.
<https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/rsj.2015-0008> [15.05.2018].

Early, Sherry L., Matthew A. Cooney. 2017. Consciousness of Self. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development**. ed. Christan C. Skendall. San Francisco: John Wiley & Sons: 63-82.

Ennis, Catherine D., M. Terri McCauley. 2002. Creating Urban Classroom Communities Worthy Of Trust. **Journal of Curriculum Studies**. c. 34. s. 2: 149-172.

Erdoğan, İrfan. 2012. **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fiedler, Fred E. 1964. A Contingency Model of Leadership Effectiveness. In **Advances In Experimental Social Psychology**. c. 1. s. 1: 149-190. Academic Press, 1964. (Aktaran: Yukl, Gary. 2010. Leadership in Organizations. 7. bs. New Jersey: Pearson Education Inc.)

Fink, Lee D. 2003. **Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach To Designing College Courses**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
[https://www.unl.edu/philosophy/%5BL._Dee_Fink%5D_Creating_Significant_Learning_Experi\(BookZZ.org\).pdf](https://www.unl.edu/philosophy/%5BL._Dee_Fink%5D_Creating_Significant_Learning_Experi(BookZZ.org).pdf) [05.01.2018].

Gardner, Howard, Katie Davis. 2013. **The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, And Imagination In A Digital World**. U.S.A.: Yale University Press.
https://www.researchgate.net/profile/Katie_Davis4/publication/261773538_The_app_generation_How_today%27s_youth_navigate_identity_intimacy_and_imagination_in_a_digital_world/links/593709660f7e9b374c1c5af2/The-app-generation-How-todays-youth-navigate-identity-intimacy-and-imagination-in-a-digital-world.pdf [23.05.2018].

George, Darren, Mallery, Paul. 2003. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 11.0 Update**. 4. bs. Boston: Pearson Education, Inc.

- Gleason, Michael C. 2012. Mentoring Influence On Socially Responsible Leadership Capacity Based On Institutional Carnegie Classification. Doktora Tezi. Iowa State University, Ames, Iowa.
<https://lib.dr.iastate.edu/etd/12329/> [30.08.2017].
- Greenleaf, Robert K. 1977. **Servant Leadership**. New York, NY: Paulist Press.
- Gündüz, Hasan Basri, Şenol Beşoluk, İsmail Önder. 2011. Karmaşık Sistemlerde Liderlik Bakışıyla: DNA Liderlik. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 8. s. 1: 520-544.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936418.pdf> [17.03.2018].
- Gündüz, Hasan Basri, Ayşenur Duran. 2016. Leadership Training In Preschool Education: Efficiency Of “Leaders Of The Future” Program. **International Online Journal of Educational Sciences**. c. 8. s. 1: 229-267.
http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_2077.pdf. [17.12.2016].
- Haber, Paige. 2006. Cocurricular Involvement, Formal Leadership Roles, and Leadership Education: Experiences Predicting College Student Socially Responsible Leadership Outcomes. (Doktora Tezi). University of Maryland, U.S.A.
<https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/3720> [09.08.2017].
- Haber, Paige, Komives, Susan R. 2009. Predicting The Individual Values Of The Social Change Model Of Leadership Development: The Role Of College Students’ Leadership And Involvement Experiences. **Journal of Leadership Education**. c. 7. s. 3: 133-166.
http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/216/JOLE_7_3_Haber_Komives.pdf [26.08.2017].
- Haber, Paige. 2011. Formal Leadership Program Models. **The Handbook for Student Leadership Development**. ed. Komives Susan R., John P. Dugan, Julie E. Owen, Craig Slack, Wendy Wagner, Associates. 2. bs. San Francisco: Jossey-Bass: 231-257.
- Hegedus, Christine M. 2007. Student Participation In Collegiate Organizations—Expanding the Boundaries. In Recuperado en.
<https://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/Conferences/Lexington/Hegedus.pdf> [19.01.2018].
- Hellriegel, Don, John. W. Slocum, Jr. 2010. **Organizational Behavior**. 13. bs. USA: South-Western, Cengage Learning.
- Helvacı, Mehmet Akif. 2010. **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayınları.
- HERI. 1996. **A Social Change Model Of Leadership Development, Guidebook III**. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
<https://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/ASocialChangeModelofLeadershipDevelopment.pdf> [05.05.2017].
- Hitt, Michael A., C. Chet Miller, Adrienne Colella. 2006. **Organizational Behavior A Strategic Approach**. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Hogue, Teresa. 1993. Community-based collaboration: Community wellness multiplied. Oregon Center for Community Leadership, Oregon State University.
<http://www.uvm.edu/crs/nnco/collab/wellness.html> [17.01.2018].
- Hoy, Wayne K., Cecil G. Miskel. 1996. **Educational Administration: Theory, Research and Practice**. 5. bs. United States of America: McGraw Hill.
- Ilies, Remus, Megan W. Gerhardt, Huy Le. 2004. Individual Differences In Leadership Emergence: Integrating Meta-Analytic Findings And Behavioral Genetics Estimates. **International Journal of Selection and Assessment**. c. 12. s. 3: 207-219.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.0965-075X.2004.00275.x> [26.08.2017].
- İnce, Mehmet, Aykut Bedük, Enver Aydoğan. 2004. Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 11: 423-446.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/741/693> [01.02.2018].
- Johnson, David W. 1981. Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education. **Educational Researcher**. c. 10. s. 1: 5-10.
https://www.researchgate.net/publication/239541917_Student-Student_Interaction_The_Neglected_Variable_In_Education [29.07.2017].
- Karikari, S. N. 2017. Congruence. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development**. ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 83-96.
- Kavak Öztoprak, Zehra. 2013. İnanna Liderlik Eğitimi Programının Etkililiği: 4. ve 5. Sınıf Kız Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelsay, Funda Elmas. 2010. Dönüşümsel Liderlik ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki: Kar Amacı Gütmeyen Bir Hizmet Örgütünde Çalışma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kezar, Adrianna, Deb Moriarty. 2000. Expanding Our Understanding Of Student Leadership Development: A Study Exploring Gender And Ethnic Identity. **Journal of College Student Development**. c. 41 s. 1: 55-69.
https://www.researchgate.net/publication/232548573_Expanding_Our_Understanding_of_Student_Leadership_Development_A_Study_Exploring_Gender_and_Ethnic_Identity [26.08.2017].
- Kezar, Adrianna, Rozana Carducci. 2009. Revolutionizing Leadership Development: Lessons From Research And Theory. **Rethinking Leadership In A Complex, Multicultural, And Global Environment: New Concepts And Models For Higher Education**. 1-38.
- Kılınç, Ali Çağatay, Servet Özdemir. 2016. **Liderlik Kapasitesi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kirkpatrick, Shelley A., Edwin A. Locke. 1991. Leadership: do traits matter?. **The Executive**. c. 5. s. 2: 48-60.

<https://sites.fas.harvard.edu/~soc186/AssignedReadings/Kirkpatrick-Traits.pdf>
[18.01.2018].

Koçel, Tamer. 2011. **İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar**. İstanbul: Beta Yayınları.

Komives, Susan R., Julie E. Owen, Susan D. Longerbeam, Felicia C. Mainella, Laura Osteen. 2005. Developing A Leadership Identity: A Grounded Theory. **Journal Of College Student Development**. c. 46. s. 6: 593-611.
<https://pdfs.semanticscholar.org/5db0/5969687e156dbdd42a07b677cea7f769988a.pdf> [09.08.2017].

Komives, Susan R., Nance Lucas, Timothy R. McMahon. 2013. **Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make a Difference**. 3. bs. San Francisco: John Wiley & Sons.

Komives Susan R., John P. Dugan, Julie E. Owen, Craig Slack, Wendy Wagner, Associates. 2011. **The Handbook for Student Leadership Development**. 2. bs. San Francisco: Jossey-Bass.

Komives, Susan R., Wendy Wagner. 2016. **Leadership for a Better World: Understanding The Social Change Model of Leadership Development**. 2. bs. San Francisco: John Wiley & Sons.

Konuk, Sinem. 2018. Kouzes ve Posner'ın Liderlik Modeline Dayalı Öğrenci Liderliği Programının Etkililiği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kotter John P, Leonard A. Schlesinger. 2008. Choosing Strategies For Change. Harvard Business Review.
https://projects.iq.harvard.edu/files/sdpfellowship/files/day3_2_choosing_strategies_for_change.pdf?m=144 [26.08.2017].

Kouzes, James M., Barry Z. Posner. 1995. **The Leadership Challenge: How To Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, James M., Barry Z. Posner. 2006. **The Leadership Challenge**. 3. bs. San Francisco: John Wiley & Sons.

Kouzes, James M., Barry Z. Posner. 2010. **The Truth About Leadership: The No-Fads, Heart-Of-The-Matter Facts You Need To Know**. San Francisco: John Wiley & Sons.

Kovar, Kristin Anne. 2014. Factors Influencing Socially Responsible Leadership Development In College Students. (Doktora Tezi) University Of Missouri-Columbia.
<https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/45754/research.pdf> [27.08.2017].

Küçükkalay, A. Mesut. 1997. Endüstri Devrimi Ve Ekonomik Sonuçlarının Analizi. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. s. 2: 51-68.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/195233> [05.05.2018].

- Külekçi, Ebru. 2015. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Külekçi, Ebru, Habib Özgan. 2015. Adaptation of the Socially Responsible Leadership Scale to Turkish: A Validity And Reliability Study. **INESJOURNAL**. c. 2. s. 3: 61-82.
http://www.inesjournal.com/Makaleler/1788268162_id-29-ebruk%C3%BClek%C3%A7i.pdf [09.06.2017].
- Külekçi, Ebru. 2016. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. **International Journal Of Eurasia Social Science**. c. 7, s. 22: 56-80.
http://www.ijoess.com/Makaleler/1639255794_4.%2056-80ebru%20k%C3%BClek%C3%A7i.pdf [09.06.2017].
- Lancaster, Lynne C., David Stillman. 2009. **When Generations Collide: Who They Are, Why They Clash, How To Solve The Generational Puzzle At Work**. New York: HarperCollins.
- Leavitt, Rose M. 2014. Generational Differences In Work Motivation Of Healthcare Workers. Doktora Tezi. The University of Nebraska-Lincoln.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=aglediss> [21.05.2018]
- Lichtenstein, Benyamin. B., Mary Uhl-Bien, Russ Marion, Anson Seers, James Douglas Orton, Craig Schreiber. 2006. Complexity Leadership Theory: An Interactive Perspective On Leading In Complex Adaptive Systems. **Management Department Faculty Publications**. c. 8. s. 4: 2-12.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1007&context=managementfacpub> [18.01.2018].
- Lin, Monica Han-Chun. 2010. Growing Leaders: How College Experiences Affect Asian Americans' Social Change Leadership Development. Doktora Tezi. University of California, Los Angeles.
- Mayring, Philipp. **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş**. 2011. çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Macmillan, Robert B., M. Meyer, Shawn Northfield. 2005. Principal Succession and the Continuum of Trust in Schools. **Examining the Practice of School Administration in Canada**. ed. H. Armstrong. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd: 85-102.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760490901993> [21.05.2018].
- Merriam, Sharan. B. 2013. **Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**. çev. ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Kitap.
- Meixner, Cara, Dave Rosch. 2011. Powerful Pedagogies. **The Handbook for Student Leadership Development**. ed. Komives Susan R., John P. Dugan, Julie E. Owen, Craig Slack, Wendy Wagner, Associates. 2. bs. San Francisco: Jossey-Bass: 307-337.

- Mencarini, Steven M. 2017. Overview of the Social Change Model of Leadership Development. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development.** ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 42-62.
- Mudragada, Suresh. 2017. Commitment. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development.** ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 97-111.
- Northouse, Peter G. 2014. **Liderlik Kuram ve Uygulamalar.** çev. Cengiz Şimşek. İzmir: Sürat Üniversite Yayınları.
- Ogurlu, Üzeyir. 2012. Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Page, Jeremy Dale. 2010. Activism and Leadership Development: Examining The Relationship Between College Student Activism Involvement and Socially Responsible Leadership. Department of Counseling and Personnel Services. Doktora Tezi. University of Maryland, U.S.A.
<https://search.proquest.com/openview/e9fa5da7b5315bd8c423595a12e26c97/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> [15.08.2017].
- Patton, Michael Q. 2014. **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.** çev. ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Reddin, William J. 1967. 3-D Management Style Theory-Typology Based On Task And Relationships Orientations. **Training And Development Journal.** c. 21, s. 4: 8-17.
<http://www.reddinconsultants.com/wp-content/uploads/2011/05/3D-Mgmt-Style-Theory.pdf> [26.01.2018].
- Reed, Kelynn E. , David P. Aiello, Lance F. Barton, Stephanie L. Gould, Karla S. McCain, John M. Richardson. 2016. Integrating Leadership Development Throughout The Undergraduate Science Curriculum. **Journal of College Science Teaching.** c. 45. s. 5: 51-59.
<https://search.proquest.com/openview/1e6b066afb97a06a59e63b402ab73f4e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=49226> [18.05.2018].
- Ricketts, Kristina G., Jacklyn A. Bruce, John C. Ewing. 2008. How Today's Undergraduate Students See Themselves As Tomorrow's Socially Responsible Leaders. **Journal of Leadership Education.** c. 7. s. 1: 24-42.
http://journalofleadershiped.org/attachments/article/251/JOLE_7_1_Ricketts_Bruce_Ewing.pdf [27.08.2017].
- Roberts, Dennis. C. 2007. **Deeper Learning in Leadership: Helping College Students Find the Potential Within.** San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rocco, M. L. 2017. Change. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development.** ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 181-194.
- Roger, T., David W. Johnson. 1994. An Overview Of Cooperative Learning. **Creativity And Collaborative Learning.**

- https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36790407/artikel_jurnal_2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528128431&Signature=ap5vTFhmOIFnWRUPAi6GD4yR9Ok%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCooperative_Learning_and_Inclusion.pdf [26.03.2018].
- Rosch, David M., Arran Caza. 2012. The Durable Effects of Short-Term Programs on Student Leadership Development. **Journal of Leadership Education**. c. 11. s. 1: 28-48.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36204623/jurnal_Leadership3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528294151&Signature=qzN8ek4Qq9PScXTALtfR1GMpnC0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJournal_of_Leadership_and_Organizational.pdf#page=40 [26.08.2017].
- Rost, Joseph Clarence. 1991. **Leadership For The Twenty-First Century**. USA: Greenwood Publishing Group.
- Rupert, Kristen A. 2017. Common Purpose. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development**. ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 127-141.
- Seemiller, Corey. 2006. Impacting Social Change through Service Learning in an Introductory Leadership Course. **Journal of Leadership**. c. 5. s. 2: 41-49.
- Shamir, Boas, Galit Eilam. 2005. "What's Your Story?" A Life-Stories Approach to Authentic Leadership Development. **The Leadership Quarterly**. c. 16: 395–417.
- Skendall, Kristan C. 2012. Socially Responsible Leadership: The Role of Participation in Short-Term Service Immersion Programs. (Doktora Tezi) University of Maryland, College Park.
- Skendall, Kristan C., Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. 2017. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development**. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Soria, Krista, June Nobbe, Alex Fink. 2013. Examining The Intersections Between Undergraduates' Engagement In Community Service And Development Of Socially Responsible Leadership. **Journal of Leadership Education**. c. 12. s. 1: 117-139.
<https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/150281/JOLE%20article.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [26.08.2017].
- Spears, Larry C., Michele Lawrence. 2002. **Focus On Leadership: Servant-Leadership For The Twenty-First Century**. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Sünbül, Ali Murat. 1996. Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c. 2. s. 4: 597-608.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuvey/article/view/5000050999/5000048227> [25.02.2018].

- Mencarini, Steven M. 2017. Overview of the Social Change Model of Leadership Development. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development.** ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 42-62.
- Osteen, Laura, Mary B. Coburn. 2012. Considering Context: Developing Students' Leadership Capacity. **New Directions for Student Services.** c. 2012. s. 140: 5-15.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ss.20028> [26.08.2017].
- Özalp, Uğur, Ramazan Yirci, İbrahim Kocabaş. 2016. Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.** c. 6. s. 2: 457-496.
http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folde rs/SayiMakaleleri/~contents/G7726MJNBZB8M2SG/2016-kalemueibd-11-kissayisi-makale-005-11.pdf [20.05.2018].
- Rupert, Kristen A. 2017. Common Purpose. **The Social Change Model: Facilitating Leadership Development.** ed. Kristan C. Skendall, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives, Wendy Wagner. San Francisco: John Wiley & Sons: 127-141.
- Tabachnick, Barbara G., Linda S. Fidell. 2007. **Using Multivariate Statistics.** 5. bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Teddle, Charles, Abbas Tashakkori. 2015. **Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri.** çev. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir. Anı Yayıncılık.
- Tekin, Selma. 2011. **Sihirli Liderler.** İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- Temelat, Neslihan. 2011. Ülke Anayasalarında Vatandaşlık Tanımları. TBMM Araştırma Merkezi, Ankara. 30.02.2018
https://anayasa.tbmm.gov.tr/docs/vatandaslik_tanimlari.pdf [03.04.2018].
- Thompson, Michael D. 2006. Student Leadership Process Development: An Assessment Of Contributing College Resources. **Journal of College Student Development.** c. 47. s. 3: 343-350.
<https://muse.jhu.edu/article/197835/summary> [26.08.2017].
- Tschannen- Moran, Megan. 2014. **Trust Matters: Leadership For Successful Schools.** San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Tüysüz, Burçak. 2007. Öğrenci Liderliği Programları'nın 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Roller ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tyree, Tracy. M. 1998. Designing an Instrument to Measure Socially Responsible Leadership Using the Social Change Model of Leadership Development. Doktora Tezi. University of Maryland, College Park, Maryland.
- Ulrich, Dave, Norm Smallwood, Kate Sweetman. 2008. **The Leadership Code: Five Rules To Lead By.** USA: Harvard Business Press.
- Ünsal, Artun. 1998. Yurttaşlık Anlayışının Gelişimi. **75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru İçinde.** ed. Artun Ünsal. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları: 4-37.

- Velsor, Ellen, Joel Wright. 2012. **Expanding The Leadership Equation: Developing Next-Generation Leaders**. ERIC: Center for Creative Leadership White Paper.
<https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/ExpandingLeadershipEquation.pdf> [21.05.2018].
- Veloz, Elizabeth Andrea. 2010. Differences In Parental Involvement Typologies Among Baby Boomers, Generation X, And Generation Y Parents: A Study Of Select Bay Area Region Of Houston Elementary Schools. Doktora Tezi. Baylor University.
<https://search.proquest.com/docview/849740432/A97690E1A4924CFBPQ/11?accountid=14141>[21.05.2018].
- Wagner, Wendy, Daniel T. Ostick, Susan R. Komives. 2012. **Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development: Instructor's Manual**. National Clearinghouse for Leadership Programs. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wagner, Wendy, ve Mathison, P. 2015. Connecting To Communities: Powerful Pedagogies For Leading For Social Change. **New Directions For Student Leadership**. c. 2015. s. 145: 85-96.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/yd.20126> [26.08.2017].
- Walumbwa, Fred O., Bruce J. Avolio, William L. Gardner, Tara S. Wernsing, Suzanne J. Peterson. 2008. Authentic Leadership: Development And Validation Of A Theory-Based Measure. **Journal Of Management**. c. 34. s. 1: 89-126.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206307308913> [08.02.2018].
- Winston, Bruce E., Kathleen Patterson. 2006. An Integrative Definition of Leadership. **International Journal of Leadership Studies**. c. 1 s. 2: 6-66.
https://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol1iss2/winston_patterson.doc/winston_patterson.pdf [17.01.2018].
- Yazıcı, Hikmet. 2009. Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 17 s.1: 33-46.
http://www.kefdergi.com/pdf/17_1/33.pdf [21.03.2018].
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, Gary. 2010. **Leadership in Organizations**. 7. bs. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Zhang, Zhen, Remeus Ilies, Richard D. Arvey. 2009. Beyond Genetic Explanations For Leadership: The Moderting Role Of The Social Environment. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. c. 110. s. 2: 118-128.
https://ac.els-cdn.com/S074959780900048X/1-s2.0-S074959780900048X-main.pdf?_tid=953b08ce-0c60-47f2-95b8-6db6a6b43e74&acdnat=1528188252_205e925f5f28261f05ee1866b877d0b4 [11.03.2018].

- Zimmerman-Oster, Kathleen, John C. Burkhardt. 1999. Leadership In The Making: A Comprehensive Examination Of The Impact Of Leadership Development Programs On Students. **Journal of Leadership Studies**. c. 6. s. 3-4: 50-66.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107179199900600304>
[26.08.2017].
- Zlotkowski, Edward, Katelyn Horowitz, Sarah Benson. 2011. The Potential Of Service-Learning Student Leadership. **From Command to Community: A New Approach to Leadership Education in Colleges and Universities**. ed. Nicholas V. Longo, Cynthia M. Gibson. Medford: Tufts University Press: 45-64.
<https://muse.jhu.edu/book/10532> [17.01.2018].



EKLER

Ek 1. Araştırmacıdan Alınan Ölçek Uygulama İzni

Kimden: Ebru KÜLEKÇİ [redacted]@kilis.edu.tr]

Gönderildi: 14 Ağustos 2017 Pazartesi 09:21

Kime: Kadriye Begüm Doğruyol

Konu: Yan: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçek Uyarlamanız hakkında

Ebru KÜLEKÇİ [redacted]@kilis.edu.tr

 Eylemler ▾

Kime: Kadriye Begüm Doğruyol

Gelen Kutusu

14 Ağustos 2017 Pazartesi 09:21

- 14.08.2017 09:39 tarihinde yanıtladınız.

Merhaba Hocam,

Tezimde uyarladığım "Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik" ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Ek 2. Sosyal Değişim Liderliği Eğitim Programı (SDLeP)

1. Tema: Liderlik

Süre: 90 dakika

Materyal: Liderlik Metaforu Çalışma Kağıdı, Poster

Yöntem/Teknik: Bireysel çalışma, grup çalışması, ayrılıp-birleşme tekniği

Hedefler:

1. Liderliği kavrar.
2. Sosyal Değişim Modelinin ana değerlerini bilir.

GİRİŞ

Öğrencilerle tanışma amaçlı bir ısındırma çalışması yapılır:

Öğrenciler ayağa kalkar ve bir çember oluşturur.

Sırayla ilk sıradaki öğrenci adını söyler ve ardından bir hareket, şekil ya da mimik yapar. Tüm öğrencilerle o kişinin ismi yüksek sesle söylenir ve hareketi tekrar edilir.

Ardından ikinci sıradaki öğrenci adını söyler ve bir hareket, şekil ya da mimik yapar. Yine tüm öğrencilerle o kişinin ismi yüksek sesle söylenir ve hareketi tekrar edilir. Tüm öğrenciler yapana kadar etkinlik devam eder.

GELİŞME

Etkinlik 1

Liderlik

Hedef:

1. Liderliği kavrar.
2. Liderliği tanımlar.

Süreç: Sınıfın farklı yerlerine liderlik ile ilgili özdeyişler asılır. Öğrenciler sınıf içinde dolaşır ve özdeyişleri okur.

Her öğrenci kendine yakın hissettiği, liderlikle ilgili kendi görüşlerini yansıttığını düşündüğü bir özdeyişi not eder.

Herkes yerlerine geçer ve gönüllülerden not ettikleri özdeyişi okumaları ve kendilerine ne anlam ifade ettiğini paylaşmaları istenir.

Özet:

Öğrencilerin liderlik ile ilgili özdeyişleri okuyarak fikir edinmeleri sağlanır.

Etkinlik 2

Sosyal Değişim Liderliğini Anlamak

Hedef:

Sosyal Değişim Modelinin ana değerlerini bilir.

Süreç: Modelin temel değerleri olan birey, grup, toplum ve değişim ayrı ayrı 4 postere yazılır.

4 grup oluşturulur.

Her grubun üyesine 1 değerle ilgili bilgilendirici verilir.

Her üye kendi konusuna çalışır.

Daha sonra farklı kümelerde aynı konuyu alan üyeler uzmanlık kümelerinde bir araya gelirler; konu üzerinde tartışır.

Üyeler kendi gruplarına geri dönerler. Yeniden bir araya gelen grup üyeleri hazırladıkları konuları birbirine anlatır.

Gruplar arası etkileşim kurularak bileşenlerin birbirlerini nasıl etkileyebileceği üzerine öğrencilerin düşünmesi sağlanır.

Özet:

Ayrılp birleşme tekniği uygulanarak öğrencilerin modele aşinalığı sağlanır.

SONUÇ

Öz-yansıtma

Öğrenciler öz-yansıtma günlüklerini doldurur.

Performans Görevi:

Öğrencilere liderlik metaforu çalışma kağıdı dağıtılır.

Yazılı olarak cevaplamaları istenir.

Gönüllülerden yazdıklarını okumaları istenir.

2. Tema: Birey Değerleri

Süre: 90 dakika

Materyal: Çalışma Kağıtları

Yöntem/Teknik: Bireysel çalışma, grup çalışması, örnek olay, tartışma

Hedefler:

1. Öz farkındalık geliştirir.
2. Kendini ve çevresini tanır.
3. Başkaları tarafından nasıl görüldüğünü fark eder.
4. Günlük yaşamda tutarlılığın ne derece önemli olduğunu farkına varır.

5. Düşünceler ve davranışlar arasındaki tutarlılığın önemini fark eder. 6. Adanmışlık duygusuna ait geçmiş duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilir.
GİRİŞ
<i>“Herkes dünyayı değiştirmek ister ama kimse kendini değiştirmeyi düşünmez.”</i> Tolstoy diyerek öğrencilerin dikkati çekilir. Bu cümleye katılıp katılmadıkları sorulur.
GELİŞME
Etkinlik 1 Johari Penceresi Hedef: 1. Öz farkındalık geliştirir. 2. Kendini ve çevresini tanır. 3. Başkaları tarafından nasıl görüldüğünü fark eder. Süreç: Öğrencilere Johari Penceresinin ne olduğu anlatılır. Her öğrenci kendi Johari penceresini çizer. Kendi penceresini çizdikten sonra yanındaki arkadaşının Johari penceresini çizer. Öğrenci hem kendi çizdiğini hem de arkadaşının kendisi için çizdiği Johari penceresini karşılaştırır. Öğrenci kendini nasıl gördüğü ile çevresinin kendisini nasıl gördüğü arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tartışır. Özet: Bu etkinlikte, öğrencinin kendini nasıl gördüğü ve çevresi tarafından nasıl görüldüğünü fark etmesi amacıyla Johari Penceresi uygulaması yapılır.
Etkinlik 2 Senaryo Hedef: 1. Düşünceler ve davranışlar arasındaki tutarlılığın önemini fark eder. 2. Günlük yaşamda tutarlılığın ne derece önemli olduğunun farkına varır. Süreç: Öğrenciler 4 grup olacak şekilde bölünür. Tüm sınıfa ortak bir senaryo verilir ve her grup senaryoyu kendi içinde tartışır.

Senaryo: Küçük kuzeninizi/yeğeninizi (7-8 yaşlarında) sinemaya götürmeye karar veriyorsunuz. Gideceğiniz sinemada o güne özel 18 yaşındaki gençler %50 indirimli biletten yararlanacak. 18 yaşında değilsiniz fakat bilet satıcısı size yaşınızı soruyor ve siz “18 yaşındayım” diyorsunuz. Bilet satıcısı kimliğinizi göstermenizi istemiyor ve size indirimli bilet kesiyor. Yanınızdaki yeğeniniz size bakıyor ve şaşırılmış bir halde. Sonra sinema salonunda yerlerinize oturuyorsunuz ve yeğeniniz size neden yalan söylediğini soruyor: “Her zaman bana dürüst olmamı söylersin ama neden bugün sen dürüst değildin?”

Yeğeninize nasıl cevap vereceğinizi bilemiyorsunuz.

Aşağıdaki sorular yönlendirici olarak sorulur:

Her zaman düşüncelerinizle davranışlarınız tutarlı mıdır? Düşünceleriniz ve başkalarına söylediğiniz düşüncelerinizle davranışlarınızın tutarlı olmadığı durumlarda ne yaparsınız? Neyi değiştirirsiniz? Ne hissedersiniz? Düşünceleriniz ve davranışlarınız tutarlı olmadığı durumlarda başkaları tarafından bilinmesi size ne hissettirir? Bir grubun lideriyken kendi içinizde bir tutarsızlık yaşadığınızda ne yaparsınız? Bir grubun üyesiiken grup liderinin size söyledikleri ile davranışları arasında bir tutarsızlık gördüğünüzde ne tepki verirsiniz? Her insan her zaman tutarlı mı olmalıdır?”

Gruptan gruba senaryonun yorumlanışının fark edip fark etmediğine dikkat çekilir.

Özet:

Bu etkinlikte, verilen bir senaryo karşısında öğrencilerin tutum, davranış, düşünceleri arasındaki uyuma dikkat çekilerek tutarsızlıkları ve çelişkileri fark etmeleri sağlanır.

Etkinlik 3

Slogan

Hedef:

Adanmışlık duygusuna ait geçmiş duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirebilir.

Süreç:

Öğrencilerden kendi değerlerini, adanmışlık duygusunu, kendi geçmişlerini, kişisel tutkularını, gayretlerini, mücadelelerini, zorluklara karşı destek sistemlerini vb. düşünmeleri istenir.

Düşündüklerini yazarak ifade etmelerini ve ardından 6 kelimede ifade etmeleri istenir.

6 kelimelik sloganlarını kağıda yazmaları istenir.

Öğrenciler sırayla sloganlarını sınıfın görebileceği şekilde kaldırır. Her sloganın neyi yansıttığı/temsil ettiği hakkında fikir yürütülür. Özet: Bu etkinlikte, öğrenciler adanmışlık duygularını hissederek slogan geliştirir.
SONUÇ
Öz-yansıtma Öğrenciler öz-yansıtma günlüklerini doldurur. Performans Görevi Değer Açıklama çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Kağıtta yazan değerleri öğrencilerin kendi önceliklerine göre 10 tanesini seçmeleri istenir. Ardından 5 ögeyi çıkarmaları istenir. Ardından 2 öge daha çıkartılır. Son olarak tek bir ögeye karar vermeleri istenir. Öğrencilerden en sonunda karar verdikleri tek ögeyi neden seçtiklerini ve onlar için ne anlam ifade ettiğini açıklayan kısa bir yazı yazmaları istenir. Birey değerini içeren boyutlara bu aktivite ile öz-değerlendirme yaptırılır.
3. Tema: Grup Değerleri Süre: 90 dakika Materyal: Yöntem/Teknik: Bireysel çalışma, grup çalışması, işbirliğine dayalı öğrenme, tartışma Hedefler: 1. Ortak amaç algısı oluşturabilir. 2. Ortak amaca uygun hareket edebilir. 3. Grup çalışması ile işbirliğine yönelir. 4. Fikirlerini özgürce ve saygı çerçevesinde paylaşır.
GİRİŞ
Bilimkurgu filmlerinden bahsedilerek dikkat çekilir. Interstellar, Gravity gibi filmler örnek olarak verilir. Öğrencilere bu filmlerdeki ortak özelliğin ne olduğu sorulur. Ortak Amaç temasına değinilir. Ortak amacı gerçekleştirmek için gerekli olan şeyler sorulur.

İşbirliği ve çatışmanın ortak amacı gerçekleştirmedeki rolü sorulur.
GELİŞME
Etkinlik 1 NASA Aktivitesi Hedef: Ortak amaç algısı oluşturabilir. Ortak amaca uygun hareket edebilir. Grup çalışması ile işbirliğine yönelir. Fikirlerini özgürce ve saygı çerçevesinde paylaşır. Süreç: Her öğrenciye önce bireysel olarak NASA aktivitesini içeren çalışma kağıdı verilir. Aynı aktiviteyi 3'erli olarak gerçekleştirmeleri istenir. Ardından uzman sıralaması verilir. 3 farklı sıralama ve puanlar karşılaştırılır. Aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir: 1- Bireysel olarak nasıl gerçekleştirildi? 2- Grup halinde nasıl gerçekleştirildi? 3- Bu 2 uygulama arasında neler değişti? 4- Grup olmanın avantajı var mıydı? Öğrencilerden fikirlerini paylaşımları istenir. Bireysel ve grup halinde çalışma ile meydana gelen değişikliklere vurgu yapılır. Özet: Bu aktivitede, öğrenciler verilen ortak amaç için önce bireysel ardından grup olarak çalışır. İşbirliği gerektiren bu etkinlikte, bireysel ve grup çalışması arasındaki fark vurgulanır. Öğrenciler ortak amaç için işbirliği içerisinde çalışırken birbirlerinin görüşlerine zıt düşseler bile gruba pozitif etki edecek şekilde tartışabilmesi ve olası anlaşmazlıkları ve olumsuzlukları istedik yöne çekebilmesi amaçlanır.
SONUÇ
Öz-yansıtma Öğrenciler öz-yansıtma günlüklerini doldurur.

Performans Görevi

Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba bir yumurta verilir. Yumurtanın yanında 2 tane obje seçmeleri istenir.

Grubun amacı belli bir yükseklikten yumurta bırakıldığında yumurtanın kırılmasını engelleyen bir tasarım yapmaktır. Bu amaçla gruplar seçtikleri 2 objeyle yumurtayı korumak için tasarım yapar.

Öğrencilere 5 dakika süre verilir. Süre sonunda yumurtalar belirli bir yükseklikten bırakılır.

Yumurtası kırılan ve kırılmayan gruplar tasarımları hakkında tartışır.

(Seçebilecekleri objeler: Tenis topu, gazete kağıdı, karton bardak, bant, makas)

4. Tema: Toplum Değerleri

Süre: 90 dakika

Materyal:

Yöntem/Teknik: Görüş Geliştirme, Rol Oynama

Hedefler:

1. Vatandaşlık kavramını yorumlayabilir.
2. Vatandaşlığı tanımsal ve algısal olarak ayırt edebilir.

GİRİŞ

Öğrencilere “Vatandaşlık nedir” diye sorulur? İster tanım yapmaları isterse metafor kullanarak yazmaları ve isteğe göre sınıfla paylaşımları söylenir.

GELİŞME**Etkinlik 1****Vatandaşlık**

Hedef:

1. Vatandaşlık kavramını yorumlayabilir.
2. Vatandaşlığı tanımsal ve algısal olarak ayırt edebilir.

Süreç:

Sınıfın 5 köşesine “Kesinlikle Katılıyorum” “Katılıyorum” “Fikrim Yok” “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” posterleri asılır.

Uygulayıcı öğrencilerin vatandaşlıkla ilişkilendirebileceği cümleler okur.

Öğrenciler cümleleri vatandaşlıkla ilişkilendirip ilişkilendirmemesine göre posterlere yönelir.

Aktivite esnasında hangi cümlelerin neden vatandaşlık olarak değerlendirilip

değerlendirilemeyeceği yorumlanır.

Örnek cümleler:

1. “Vatandaşlık, bireyin bağlı olduğu ülkeye nedenini sorgulamaksızın gerektiğinde canını verebilmesidir.”
2. “Vatandaşlık, oy kullanmaktır.”
3. “Vatandaşlık, yere atılmış plastik şişe görünce şişeyi yerden kaldırıp çöpe atmaktır.”
4. “Sadece gönüllüğe dayalı askerliğin yanı sıra para karşılığı yapılan askerlik de vatandaşlıktır.”
5. “Vatandaşlık, güncel olayları takip etmektir.”
6. “Vatandaşlık, en az bir kez hayvan haklarıyla ilgili yapılan bir gösteriye katılmaktır.”
7. “Vatandaşlık, kanun önünde eşit olmaktır.”
8. “Vatandaşlık cinsiyet, din, dil, ırk ayırt etmeksizin topraklarında doğduğu ülkeye bağlılıktır.”
9. “Vatandaşlık, aynı soy bağının devam ettiği ülkeye mensup olmaktır.”
10. “Vatandaşlık, gönüllü olarak toplanan grupla birlikte çevreyi temizleme etkinliğine katılmaktır.”
11. “Vatandaşlık, kimsesiz çocuklar, evsizler, yardıma ihtiyacı olan kişiler vb. için hiçbir kar amacı gütmeyen yardım toplamaktır.”
12. “Vatandaşlık, bir devlet okulunda öğretmen olmaktır.”
13. “Vatandaşlık, gazete okumaktır.”
14. “Vatandaşlık, haber programlarında geçen politik olaylarla ilgili tweet atmaktır.”
15. “Vatandaşlık, toplu taşımada yaşlılara, hastalara ve hamilelere yer vermektir.”
16. “Yere çöp atmamaktır.”

Özet:

Bu etkinlikte, öğrenciler vatandaşlık kavramını tanımlar.

Genel tanımlamaların yanı sıra vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek tanımları ayırt etmeleri amaçlanır.

SONUÇ
Öz-yansıtma Öğrenciler öz-yansıtma günlüklerini doldurur. Performans Görevi Her öğrenciye bir kimlik dağıtılır (Örneğin, hayvan hakları savunucusu, organ naklini destekleyici kişi, kadın cinayetlerine karşı kadın hakları savunucusu vb.) Aynı kimliğe sahip öğrenciler aynı grupta toplanır. Grupların sahip oldukları kimliklere göre bir yardım kampanyası düzenleyecekleri ve konuyla ilgili toplumu bilgilendirecekleri söylenir. Bunun için 1 dakikalık bir konuşma hazırlamaları ve konuşmalarını kimliğe bürünerek halka arz eder gib okumaları istenir.
5. Tema: Değişim Süre: 90 dakika Materyal: Büyük kağıda basılmış ağaç resmi (gövde, kök ve yaprakları olan), her grup için büyük kağıt, kalem Yöntem/Teknik: Grup çalışması, Tartışma, Drama Hedefler: 1. Yaşadığı çevrenin sorunlarını tespit edebilir. 2. Toplumda pozitif değişim yapılması gerektiğini fark eder. 3. Yaşadığı çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunabilir.
GİRİŞ
“Gençken, düşlerim sonsuzken, dünyayı değiştirmek isterdim. Yaşlanıp akıllanınca, dünyanın değişmeyeceğini anladım. Ben de düşlerimi biraz kısıtlayarak sadece memleketimi değiştirmeye karar verdim. Ama o da değişeceğe benzemiyordu. İyice yaşlandığımda, artık son bir gayretle, sadece ailemi, kendime en yakın olanları değiştirmeyi denedim. Ama maalesef bunu kabul ettiremedim. Ve şimdi ölüm döşeğinde yatarken birden fark ettim ki, önce yalnız kendimi değiştirseydin, onlara örnek olarak ailemi de değiştirebilirdim. Onlardan alacağım cesaret ve ilhamla, memleketimi daha ileri götürebilirdim. Kim bilir, belki dünyayı bile değiştirebilirdim.” Yukarıda yer alan hikâye okunarak dikkat çekilir.

Öğrencilere ne hissettikleri sorulur.

GELİŞME

Etkinlik 1

Değişim

Hedef:

1. Yaşadığı çevrenin sorunlarını tespit edebilir.
2. Toplumda pozitif değişim yapılması gerektiğini fark eder.
3. Yaşadığı çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunabilir.

Süreç:

Öğrenciler 5'er kişilik gruplara ayrılır.

Her gruba bir ağaç resmi verilir.

Yakın çevrelerinde ya da dünyada toplumsal bir sorun (yoksulluk, göç vb.) düşünmeleri istenir. Öğrencilerden fikirlerini yazmaları istenir.

Daha sonra grup içinde ortak karar verilen sorun ağacın gövdesine yazılır.

Öğrencilerden bu sorunun temel nedenlerini/köklerini düşünmeleri istenir. Örneğin, evsizlik sorununun temel nedenleri, gelir yetersizliği, sosyal eşitsizlik veya felaketler olabilir.

Öğrencilerden bu sorunlara çözüm üretmeleri ve bu çözüm önerilerini ağacın yapraklarına yazmaları istenir.

Sorunların temel nedenleriyle alakalı ihtiyaçları gidermek için bunun nasıl bir parçası olabileceklerini düşünmeleri istenir.

Gövdenin yanındaki boşluğa yazmaları istenir. Bu yazılanların sorunların temel nedenlerinin ihtiyacını karşılamak için olduğu vurgulanır.

Her grubun ağaçlarını göstermeleri istenir.

Uygulayıcı önceden hazırlanmış ağaç resmine grupların ağaçlarındaki temel sorunları, sorunların nedenlerini ve çözüm önerilerini sırasıyla gövde, kök ve yapraklara yazar, tüm öğrencilerin görmeleri sağlanır.

Tartışma

Gruplar aşağıdaki soruları tartışır:

- Temel nedenler arasında ortaya çıkan temalar var mıydı? Bunlar nelerdir? Neden ortaya çıktı?
- Ağacın köklerine baktığınızda temel sorunlara odaklanın. Bunların yüzeysel sorunlardan ne farkı var?

Özet:

Bu etkinlikte, öğrenciler, toplumsal bir sorunu belirler, bu sorunun temel nedenlerini bulur ve çözüm önerileri sunar.

SONUÇ**Öz-yansıtma:**

Öğrenciler öz-yansıtma günlüklerini doldurur.

Performans Görevi:

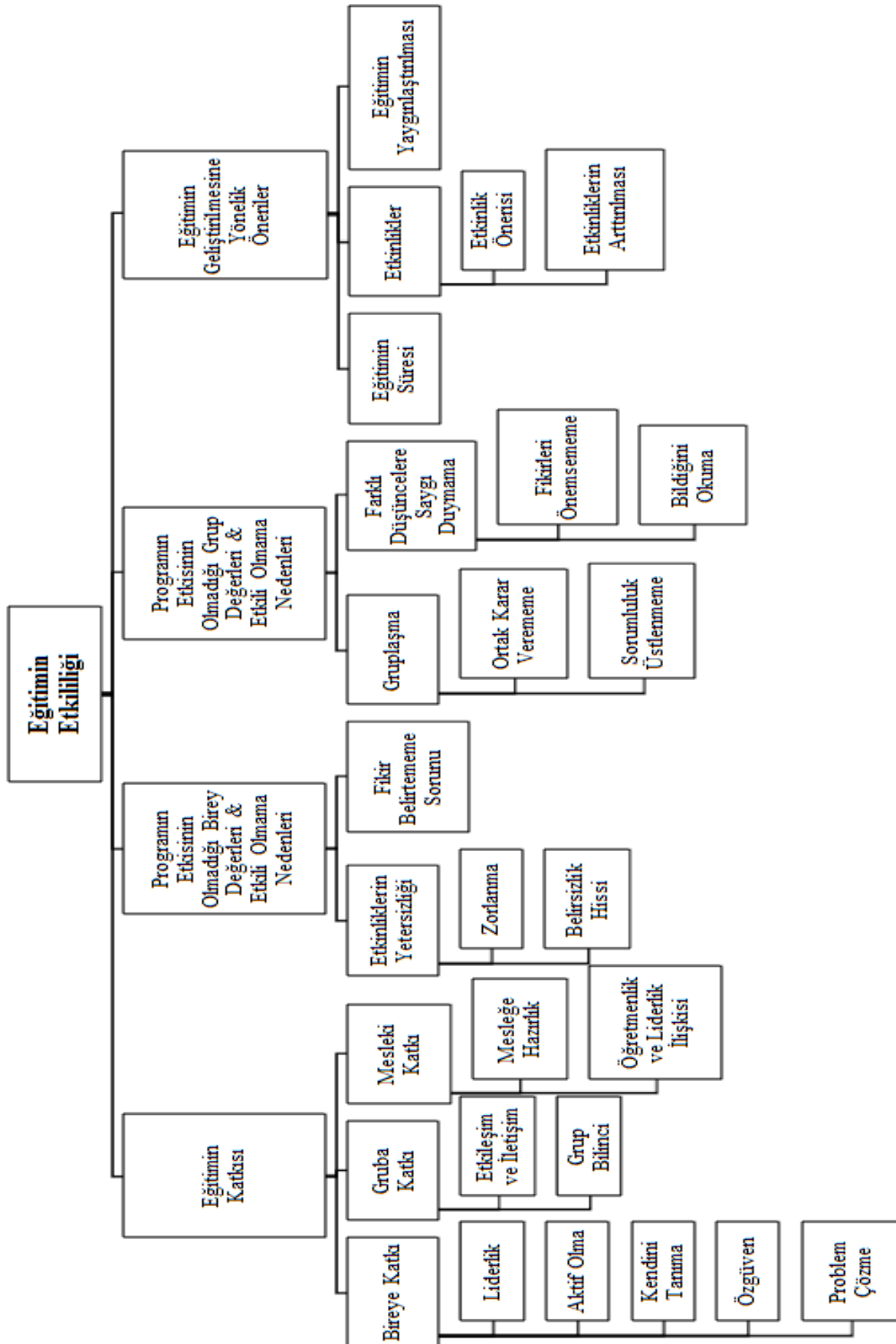
Öğrenciler, bir önceki etkinlikte yapılan çalışmaları değerlendirir.

Her grup diğer grubun çalışmasını değerlendirerek akranları tarafından verilen en yüksek değerlendirme puanına ulaşan grup belirlenir ve çalışmalar hakkında değerlendirmeler yapılır.

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru 1. Verilen eğitimi genel olarak değerlendirirseniz neler söyleyebilirsiniz?
Soru 2. Eğitimin size bir katkısı oldu mu? Nasıl?
Soru 3. Eğitimin en çok hoşunuza giden ve gitmeyen tarafları nelerdi?
Soru 4. Birey değerlerini geliştirmeyi amaçlayan 2. haftanın dersi uyum ve adanmışlık boyutlarını geliştirmede sizce neden etkili olmamıştır?
Soru 5. Grup değerlerini geliştirmeyi amaçlayan 3. haftanın dersi ortak amaç ve medeni tartışma boyutlarını geliştirmede sizce neden etkili olmamıştır?
Soru 6. Eğitim nasıl geliştirilebilir?

Ek 4. Nitel Araştırma Bulguları



ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad,Soyad	Kadriye Begüm DOĞRUYOL ALADAK
Yazışma Adresi	Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 353, Doğu Yerleşke, Isparta
Telefon	0(537) 331 3658
E-mail	kadriyedogruiol@sdu.edu.tr
Doğum tarihi	26.03.1993

EĞİTİM BİLGİLERİ

09.2007 – 06.2011	Mustafa Kemal Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul
09.2011 – 06.2015	Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği, Lisans Eğitimi
01.2014 – 05.2014	Dalarna University, İsveç English Language Teaching – Erasmus, Lisans Eğitimi
09.2016 – Devam Ediyor	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Tezli Yüksek Lisans

AKADEMİK ve MESLEKİ DENEYİM

25.04.2017 – Devam Ediyor	Süleyman Demirel Üniversitesi - Eğitim Yönetimi – Araştırma Görevlisi
--------------------------------------	--

YAYIN BİLGİLERİ

Konferans Sunumu Uluslararası	Doğruiol-Aladak, Kadriye Begüm, Hasan Basri Gündüz, Said Taş. 2018. Sosyal Değişim Liderleri Eğitim Programının Öğrencilerin Liderlik Algılarına Etkisi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, 18-22 Nisan 2018.
--	---