

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK  
TEMELLİ LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK  
DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

DOKTORA TEZİ

EBRU KÜLEKÇİ

EBRU, KÜLEKÇİ DOKTORA TEZİ GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2015

GAZIANTEP  
MART 2015

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK  
TEMELLİ LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK  
DENEYSEL BİR ÇALIŞMA**

**DOKTORA TEZİ**

**EBRU KÜLEKÇİ**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Habib ÖZGAN

GAZIANTEP  
MART 2015

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK  
TEMELLİ LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK  
DENEYSSEL BİR ÇALIŞMA

EBRU KÜLEKÇİ

Tez Savunma Tarihi: 13.03.2015


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

  
Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

  
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Doç. Dr. Habib ÖZGAN  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Niyazi CAN  
Doç. Dr. Habib ÖZGAN (Jüri Başkanı)  
Doç. Dr. Refik BALAY  
Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK  
Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK

İmzası:



## ÖZET

### ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

KÜLEKÇİ, Ebru

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Habib ÖZGAN

Mart 2015, 246 sayfa

Bu tezin amacı araştırma kapsamında oluşturulan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) Eğitim Programının üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk, liderlik, vatandaşlık, değişim oluşturma, ortak amaç etrafında işbirliği halinde uyumlu bir şekilde çalışma, kendini tanıma gibi davranışlarına etkisini incelemektir. Tez SSTL becerilerinin öğrenciye kazandırılması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışma dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada SSTL ölçeği Türkçeye uyarlanarak ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada SSTL ölçeğinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi yapılmıştır. Üçüncü aşamada 12 haftalık Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı hazırlanarak deney grubu oluşturulmuş ve öğrencilere eğitim verilip eğitimin öğrencilere etkisi belirlenmiştir. Dördüncü aşamada ise deney grubunda bulunan üniversite öğrencilerinin almış olduğu eğitimin değerlendirmesi yapılmıştır. Programın değerlendirilmesi amacıyla eğitim alan öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Çalışma hem nicel hem nitel araştırmadan oluşan karma araştırma deseni (mixed method design) olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencileri seçilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin SSTL algı ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyet, fakülte, anne-baba eğitim düzeyi, öğrenci topluluklarına üyelik durumu, öğrenim durumu, sınıf düzeyi, yaşanan yer ve bölge arasında anlamlı farklılık olduğu ancak yaş grupları ile herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre eğitim programını alan öğrencilerde eğitimi almayan öğrencilere göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve alt boyutlardan Medeni Tartışma, Değişim, Uyum, İşbirliği, Sorumluluk ve Vatandaşlık boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur.

Verilen eğitim programının ardından öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda eğitim programının öğrencilerin işbirliği halinde daha etkin çalışmalarına, bir gruba liderlik etme becerilerini kazanmalarına, yaşadıkları toplum için bir farklılık oluşturma isteğinin oluşumuna katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tez kapsamında yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin bir gruba liderlik etme becerilerinin ve sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesinde eğitimin etkili olduğu ve bu şekilde verilen eğitimlerle üniversite öğrencilerinin topluma daha fazla

katkı sağlayacak etkinliklere katılımının artırılarak toplumsal değişime liderlik etme becerilerini geliştirmeleri önemli görölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Değişim Modeli, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik, Eğitim Programı

## ABSTRACT

### AN EXPERIMENTAL STUDY ABOUT DEVELOPING UNDERGRADUATE STUDENTS' SOCIALLY RESPONSIBLE LEADERSHIP SKILLS

KÜLEKÇİ, Ebru

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Habib ÖZGAN

March 2015, 246 pages

The aim of this study was to examine the effects of the socially responsible leadership (SRL) education program, which was established as a part the research, about the university students' behaviors such as consciousness of self, social responsibility, leadership, citizenship, creating change in a manner of harmonious cooperation, and cooperating around a common purpose.

This study consists of four stages. In the first stage, the socially responsible leadership scale was adapted to Turkish and its validity, reliability, and norm studies were carried out. In the second stage, the socially responsible leadership scale was examined in terms of demographic variables. In the third stage, a twelve week socially responsible leadership program was applied to the participants and examined its effects on the students. In the fourth stage, the education received by the students was evaluated. The students were interviewed to evaluate the effectiveness of the program.

The research was a mixed method design that consists of both quantitative and qualitative research patterns. The students from Kilis 7 Aralık University and some other universities located in different regions of Turkey in the academic year of 2013-2014 were selected as a working group.

As a result of the study, it has been found that there is a significant difference between student's SRL perceptions, its dimensions and gender, department, parents' education, status of membership to student clubs, year in the study, hometown, and the location of home university. It was also found out that here is no significant difference within the age groups.

According to the results of the study, a significant difference was found among the students, who received the program and who did not in terms of socially responsible leadership perceptions and its dimensions such as controversy with civility, change, compliance, collaboration, accountability, and citizenship.

As a result of the analysis of the interviews after the application of the program, it has been found out that the program helps the participants gain the ability to lead a group, desire to make a change for the society they live in, and make them to work more effectively when they study collaboratively. The results of the study indicate that the training program is effective to improve the student's ability to lead a group and the consciousness of social responsibility. It is important to conclude that the students can lead to social change in the society by having SRL and such training.

**Key words:** The Social Change Model, The Socially Responsible Leadership, Education Program

## ÖNSÖZ

Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerine liderlik yapıp toplumun gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğümüz bu çalışmada; bana destek olan, ihtiyacım olduğunda beni çeşitli kaynaklara yönlendirerek bana yol gösteren ve gerek lisans eğitimim gerekse doktora eğitimim boyunca hiçbir zaman yardımını esirgemeyen tez danışmanım çok değerli hocam Doç. Dr. Habib ÖZGAN'a,

Juri üyelerim değerli hocalarım Prof. Dr. Niyazi CAN'a, Doç. Dr. Refik BALAY'a, Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK'a ve Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK'a

Araştırmanın uygulama aşamasında sergiledikleri maddi ve manevi her türlü destek için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerime,

Desteklerinden dolayı Lola Bulut, Eren Özberk, Yrd. Doç. Dr. Nail İlhan, Arş. Gör. Zeynel Amaç, Arş. Gör. Hilal Atlar ve Arş. Gör. İlker O. Yıldırım'a,

Akademik hayatım boyunca bana sürekli destek olan tüm değerli hocalarıma,

Tez süresince bana sabırla dayanan tüm arkadaşlarıma,

Hayatımın her döneminde sevgi, ilgi ve sabırlarıyla daima yanımda olan annem, babam ve sevgili kardeşlerime,

Yurt içi doktora burs programı ile doktora süresince beni desteklediği için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Başkanlığı'na teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

**Ebru KÜLEKÇİ**

**Gaziantep, 2015**



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>SEMBOLLER VE KISALTMALAR</b> .....	<b>xvii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI .....	3
1.2.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2.2. Alt Problemler.....	4
1.3. TEZİN AMACI .....	5
1.4. TEZİN ÖNEMİ .....	6
1.5. SAYILTILAR .....	6
1.6. SINIRLILIKLAR .....	7
1.7. TANIMLAR .....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>8</b>
<b>KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	<b>8</b>
2.1. LİDERLİK KAVRAMI.....	8
2.2. LİDERLİK YAKLAŞIMLARI .....	12
2.2.1. Özellik Yaklaşımı .....	13
2.2.2. Davranışsal Yaklaşım .....	15
2.2.2.1. Ohio State üniversitesi liderlik modeli .....	15
2.2.2.2. Michigan üniversitesi liderlik araştırması.....	16
2.2.2.3. Sistem 1 – 4 kuramı .....	16
2.2.3. Durumsal Yaklaşım .....	17
2.2.4. Modern Liderlik Yaklaşımları .....	18
2.2.4.1. Etki yaklaşımı .....	20
2.2.4.2. Karşılıklı liderlik modeli.....	21
2.2.4.3. İlişkisel liderlik modeli .....	22
2.3. SOSYAL DEĞİŞİM MODELİ .....	24
2.3.1. Sosyal Değişim Modelinin Varsayımları.....	25

2.3.2. Sosyal Değişim Modelinin Özellikleri .....	27
2.3.3. Sosyal Değişime Katılım Sebepleri .....	29
2.3.4. Sosyal Değişim Modeline Göre Liderlik .....	36
2.4. SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK .....	39
2.5. SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK SEVİYE VE BOYUTLARI.....	40
2.5.1. Bireysel Seviye .....	41
2.5.1.1. Kendini bilme.....	41
2.5.1.2. Uyum.....	43
2.5.1.3. Sorumluluk.....	44
2.5.2. Grupsal Seviye .....	46
2.5.2.1. İşbirliği .....	46
2.5.2.2. Ortak amaç .....	51
2.5.2.3. Medeni Tartışma .....	53
2.5.3. Toplumsal Seviye .....	55
2.5.3.1. Vatandaşlık .....	56
2.5.4. Değişim.....	59
2.5.5. Sosyal Değişim Modelinde Seviye ve Boyutlar Arasındaki Etkileşim ....	64
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	69
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>82</b>
<b>MATERYAL VE YÖNTEM.....</b>	<b>82</b>
3.1. YÖNTEM.....	82
3.1.1. Araştırma Modeli .....	82
3.1.2. Evren Örneklem.....	85
3.1.2.1. Pilot çalışma için örneklem.....	85
3.1.2.2. Ölçeğin asıl çalışması için örneklem .....	86
3.1.2.3. Test-tekrar test güvenilirliği için örneklem.....	88
3.1.2.4. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğinin norm çalışması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi için örneklem .....	88
3.1.2.5. Deneysel çalışma için örneklem .....	91
3.1.2.6. Nitel araştırma için çalışma grubu .....	94
3.1.3. Veri Toplama Aracı .....	94
3.1.3.1. Kişisel bilgi formu .....	94
3.1.3.2. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeği .....	94

3.1.3.3. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı değerlendirme formu.....	97
3.1.3.4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı görüşme formu .....	98
3.1.4. Ölçek Uyarlama Süreci.....	98
3.1.5. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı.....	99
3.1.5.1. Eğitim programının hazırlanması .....	99
3.1.5.2. Eğitim programının genel amacı.....	101
3.1.5.3. Eğitim programının hedef kazanımları .....	102
3.1.5.4. Çalışma süresi .....	103
3.1.5.5. Çalışma yeri .....	103
3.1.5.6. Katılımcı sayısı .....	104
3.1.5.7. Eğitim programının oturumları .....	104
3.1.5.8. Sosyal sorumluluk temelli liderlik eğitim programı sürecinde oluşturulan projeler .....	107
3.1.6. Verilerin Analizi .....	107
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>110</b>
<b>BULGULAR ve TARTIŞMA.....</b>	<b>110</b>
4.1. BULGULAR .....	110
4.1.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular .....	110
4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	112
4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	123
4.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	126
4.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	127
4.1.6. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular .....	138
4.1.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	154
4.1.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	166
4.1.8.1. Sosyal sorumluluk temelli liderlik eğitim programını değerlendirme formu bulguları .....	166
4.1.8.2. Sosyal sorumluluk temelli liderlik eğitim programını değerlendirme görüşme formu bulguları.....	169
4.2. TARTIŞMA.....	178
4.2.1. Ana Probleme İlişkin Tartışma .....	178
4.2.2. Birinci ve İkinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma .....	180
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	180
4.2.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma.....	182

4.2.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	186
4.2.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	189
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>191</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>191</b>
5.1. SONUÇ .....	191
5.2. ÖNERİLER .....	193
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	193
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	194
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>196</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>205</b>
Ek 1. Ölçek Uygulama İzni.....	206
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu .....	207
Ek 3. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği .....	208
Ek 4. SSTL Eğitim Programı Değerlendirme Formu .....	212
Ek 5. Eğitim Programı Değerlendirme Görüşme Formu.....	213
Ek 6. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı .....	214
Ek 7. “Ben Kimim” Formu .....	224
Ek 8. “Arkadaşımı Tanıyorum” Formu .....	225
Ek 9. Liderlik Metafor Formu.....	226
Ek 10. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programına Yönelik Fotoğraflar .....	227
Ek 11. SSTL Eğitim Programı Sonucu Oluşan Projelerin Amaç ve İçerikleri.	228
Ek 12. Projelere Yönelik Fotoğraflar.....	240
Ek 13. Z ve T Puan Tablosu .....	242
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>245</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Liderlik yaklaşımları.....	12
Tablo 2.2. Bireylerin topluma katılım çeşitleri .....	57
Tablo 2.3. Değişime direncin belirtileri .....	62
Tablo 3.1. Araştırma deseni .....	84
Tablo 3.2. Pilot uygulama verilerine ait demografik değerler .....	86
Tablo 3.3. Asıl örnekleme de yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri.....	87
Tablo 3.4. SSTL ölçeğinin norm çalışmasında yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri .....	89
Tablo 3.5. Deneysel çalışmada yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri.....	92
Tablo 3.6. Liderlik gelişiminde sosyal değişim modelinin yapısı .....	96
Tablo 4.1. Son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri.....	111
Tablo 4.2. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları .....	112
Tablo 4.3. Standart Uyum İyiliği ölçütleri ile araştırma sonuçlarının karşılaştırılması .....	115
Tablo 4.4. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğinin test tekrar test güvenilirlik katsayıları.....	120
Tablo 4.5. SSTL ölçeğinin alt boyutlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayıları .....	121
Tablo 4.6. SSTL ölçeğinin boyutları arasındaki korelasyon.....	122
Tablo 4.7. Üniversite öğrencileri için Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve tüm alt boyutlarının normallik değerleri .....	123
Tablo 4.8. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	127
Tablo 4.9. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının cinsiyet değişkenine göre T-Testi sonuçları .....	128
Tablo 4.10. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının yaş grupları açısından betimsel istatistikleri .....	129
Tablo 4.11. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları .....	130
Tablo 4.12. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının sınıf derecesi açısından betimsel istatistikleri .....	130
Tablo 4.13. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının sınıf düzeyine göre ANOVA testi sonuçları .....	131
Tablo 4.14. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının fakülte türü açısından betimsel istatistikleri .....	132

Tablo 4.15. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının fakülte türüne göre ANOVA testi sonuçları .....	134
Tablo 4.16. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının öğrenim türüne göre T-Testi sonuçları .....	137
Tablo 4.17. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının anne eğitim düzeyi açısından betimsel istatistikleri .....	138
Tablo 4.18. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları .....	139
Tablo 4.19. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının baba eğitim düzeyi açısından betimsel istatistikleri.....	141
Tablo 4.20. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	141
Tablo 4.21. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının ailelerinin ortalama aylık gelirleri açısından betimsel istatistikleri.....	143
Tablo 4.22. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının ailenin ortalama aylık gelirine göre ANOVA testi sonuçları .....	144
Tablo 4.23. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının öğrenci topluluğuna üyelik durumuna göre T-Testi sonuçları .....	145
Tablo 4.24. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının doğup yaşanılan yer açısından betimsel istatistikleri.....	147
Tablo 4.25. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının doğup yaşanılan yere göre ANOVA testi sonuçları .....	148
Tablo 4.26. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının üniversitenin bulunduğu bölge açısından betimsel istatistikleri .....	149
Tablo 4.27. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının üniversite bölgesine göre ANOVA testi sonuçları.....	150
Tablo 4.28. SSTL ölçeğinin t testi ve Anova testi sonuçları.....	153
Tablo 4.29. Son test kendini bilme puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	154
Tablo 4.30. Kendini bilme ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları.....	155
Tablo 4.31. Son test uyum puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri.....	155
Tablo 4.32. Uyum ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları.....	156
Tablo 4.33. Son test sorumluluk puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	157
Tablo 4.34. Sorumluluk ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları.....	158
Tablo 4.35. Son test işbirliği puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	159
Tablo 4.36. İşbirliği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları.....	160

Tablo 4.37. Son test medeni tartışma puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	160
Tablo 4.38. Medeni tartışma ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları .....	161
Tablo 4.39. Son test ortak amaç puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	162
Tablo 4.40. Ortak amaç ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları .....	163
Tablo 4.41. Son test vatandaşlık puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	163
Tablo 4.42. Vatandaşlık ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları .....	164
Tablo 4.43. Son test değişim puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri .....	165
Tablo 4.44. Değişim ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları .....	166
Tablo 4.45. SSTL eğitim programı değerlendirme formundaki maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları .....	167
Tablo 4.46. SSTL eğitim programı değerlendirme formundaki boyutların ortalamaları ve standart sapmaları .....	168
Tablo 4.47. Araştırmada kullanılan görüşme soruları, temalar ve kodlamalar .....	169
Tablo 4.48. Alınan teorik eğitimin sağladığı katkılara yönelik öğrenci görüşlerinin tema ve kodlamaları .....	171
Tablo 4.49. Yapılan projelerin sağladığı katkılara yönelik öğrenci görüşlerinin tema ve kodlamaları .....	174

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. İlişkisel liderlik modeli .....	23
Şekil 2.2. Sosyal değişim modelinde liderlik gelişimi.....	35
Şekil 3.1. Karma gömülü yöntem (mixed embedded design).....	84
Şekil 4.1. SSTL ölçeği Path diyagramı .....	113
Şekil 4.2. SSTL ölçeğinin Kendini Bilme alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	117
Şekil 4.3. SSTL ölçeğinin Uyum alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	117
Şekil 4.4. SSTL ölçeğinin Sorumluluk alt boyutu doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	118
Şekil 4.5. SSTL ölçeğinin İşbirliği alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	118
Şekil 4.6. SSTL ölçeğinin Ortak Amaç alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	118
Şekil 4.7. SSTL ölçeğinin Medeni Tartışma alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	119
Şekil 4.8. SSTL ölçeğinin Vatandaşlık alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	119
Şekil 4.9. SSTL ölçeğinin Değişim alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları .....	119



## SEMBOLLER VE KISALTMALAR

**SSTL:** Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik

**SDM:** Sosyal Değişim Modeli

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**RMSEA:** Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum indeksi (Comparative Fit Index)

**$\chi^2$ :** Ki-Kare Uyum İndeksi (Chi-Square- Goodnes)

**GFI:** İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)

**AGFI:** Düzenlenmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)

**NFI:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

**NNFI:** Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index)

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)

**MSL:** Multi-Institutional Study of Leadership

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. GİRİŞ

21.yüzyılda hızla yayılan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küresel rekabetler bireyleri derinden etkilemektedir. Bu değişime ayak uydurmaları için bireylerin kendi değerlerine ve inançlarına olan farkındalık düzeylerini artırmaları önemlidir. Bunun yanında içinde yaşadıkları topluma olumlu anlamda katkı sağlayacak değişimin nasıl uygulanabileceğini bilmeleri ve bu süreçte aktif bir rol oynama becerilerini geliştirmeleri gereklilik arz etmektedir.

İnsanın içinde bulunduğu toplumla uyum içerisinde yaşayabilmesi için toplumsal sorunlara karşı duyarlı olması ve bu sorunlara çözümler sunması gerekmektedir. Eğitim sistemi de bu sorunlar karşısında duyarsız kalmamakla beraber sistemin bu konularda bazı sorumluluklarının da olduğu bilinmektedir. Genelde eğitim sisteminin özelde ise üniversitelerin topluma karşı birçok sorumlulukları vardır. Bilindiği üzere üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma görevlerinin yanı sıra topluma hizmet görevi de söz konusudur. Toplumsal yaşamın zenginleşmesine katkıda bulunan kurumlardan biri olan (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009) üniversitelerin en başta gelen görevlerinden birisi içinde bulunduğu toplumun yenileşmesini ve devamlılığını sağlamaktır. Üniversitelerin toplumsal boyuttaki görevi öğrencilerin toplumsallaşmasının yanı sıra öğrencilerin topluma katkı sağlamalarını ve toplumsal değişimlere aktif bir şekilde katılımlarını sağlamaktır.

21. yy.da üniversiteler birçok amacı gerçekleştirmek için hizmette bulunmaktadır. Bu amaçlardan biri de topluma aktif olarak katkı sağlayan, toplumun sorunlarına çözümler üreten bireyler yetiştirmektir. Üniversiteler öğrencilerinde, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim, özgüven oluşturma ve öz değerlendirme

becerilerini desteklemekle beraber toplumsal duyarlılık, farkındalık ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmeyi de hedeflemektedir. Üniversiteler içinde bulunduğu toplumla iletişim içinde olmak ve bütünleşmek zorundadır. Üniversitelerin içinde buldukları toplumdaki kopmaları, toplumlarına hizmet etmemeleri ya da toplumsal gelişim için çaba harcamamaları düşünülemez (Yılmaz ve Horzum, 2005: 108). Üniversiteler bu çabayı kullanarak toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için yapıcı, barışçı, proje üreten, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan ve farkındalığı geliştirilmiş, sevgi dolu, sorgulayabilen, irdelleyebilen, eleştirebilen ve olaylara farklı bakış açıları ile bakabilen çağdaş bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kuzucu ve Kamer, 2009: 2). Bu konuda da toplumsal gereksinimlere duyarlılık gösterilerek, işbirliğine ve gönüllülük esasına dayanan bir anlayışla hareket edilmelidir (Aksoy, Çetin ve Sönmez, 2009). Öğrencileri, içinde buldukları toplumun güncel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerinin bir parçası olmalarını sağlayarak toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmek üniversite ve toplum arasındaki bağları güçlendirmektedir.

Üniversiteler topluma hizmet doğrultusunda, yaşamla ve toplumla iç içe olmayı hedeflemektedir. Bu bakış açısı, topluma katkı sağlama konusunu önemli bir unsur haline getirmiştir. Üniversite eğitimi boyunca öğrenciler sadece bireysel ve mesleki gelişimlerini tamamlamaz aynı zamanda içinde buldukları topluma da katkı sağlayacak donanımlarla yükseköğretim kurumlarından mezun olurlar. Bir eğitim kurumu olarak üniversiteler topluma karşı olan sorumlulukları hakkında farkındalık yaratmak, ortak sorunlara çözümler üretmek ve sürdürülebilir bir dünya için daha duyarlı bir toplum oluşmasına katkıda bulunmak amacıyla öğrencilerin toplumun farklı sorunlarına yönelik projeler üretilip hayata geçirmelerine ve bu projelere liderlik yapmalarına olanak sağlamalı ve onları bu konuda teşvik etmelidir. Bu kapsamda düşünüldüğünde bir kurum olarak üniversitelerin özelde ise üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk alanında projelere liderlik yapmaları hem üniversitelerin asli görevini yerine getirmelerinde hem üniversite öğrencilerinin topluma katkı sağlayacak projelerde görev alarak bireysel ve profesyonel gelişimlerine hem de toplumun olumlu anlamda değişip gelişmesine katkı sağlayacaktır. Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modeli kapsamında asıl amaçlanan nokta da budur, yani öğrencilerin toplumsal sorunlara aktif bir şekilde yaklaşarak hem toplumun sorunlarına çözümler üretilip toplumsal değişime ön ayak

olmayı hem de bireysel anlamda liderlik, iletişim, kendini tanıma, işbirliği halinde uyum içerisinde çalışma, sorumluluk sahibi olma gibi becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Bu da literatürde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik olarak tanımlanmaktadır. Üniversite eğitimleri boyunca öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerileri geliştirilerek sosyal sorumluluk çalışmalarında yer almaları sağlanıp, eğitimini aldıkları alanlarda bilgi ve deneyimlerini güçlendirecek toplumsal faaliyetlere liderlik yapmaları sağlanmalıdır.

## 1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI

Çağımızın en çarpıcı özelliklerinden biri değişimdir. Bütün dünyadaki bu değişim tüm hızıyla yaşanmaktadır. Teknoloji başta olmak üzere ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel hatta ahlaki boyutta değişim kendini göstermektedir. Hızla yayılan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küresel rekabetin ön plana çıktığı günümüzde tüm toplumu derinden etkilemektedir. Bu süreçte toplumları farklı ve verimli kılmamanın yolu var olan değişime ayak uydurmaktan geçmektedir (Bülbül, 2010: 32). İçinde bulunulan çevrenin çok değişken ve belirsiz olması (Altinkurt ve Yılmaz, 2010: 125) bireylerin bu değişime daha kolay uyum sağlamaya yönelik liderlik becerileri geliştirmelerini gerektirmektedir. Geleneksel liderlik modellerinin bugünün dünyasında başarılı olması imkânsızdır (Lichtenstein, Uhl-Bien, Marion, Seers, Orton ve Schreiber, 2006: 2). Günümüz dünyasında geleneksel liderlik modelleri kapsamı dışında daha etkili liderlere ihtiyaç vardır. Birçok araştırma (Daloz Parks, 2005, Kouzes ve Posner, 2007; Zimmerman-Oster ve Burkhard, 1999) liderliğin öğrenilebilir, öğretilbilir ve geliştirilebilir olduğu sonucuna varmıştır (Akt: Gleason, 2012: 1). Bu doğrultuda liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok liderlik eğitimleri yapılandırılmıştır. Bu modellerden biri de Sosyal Değişim Modeli'ne göre liderlik becerilerinin geliştirilmesidir.

California Üniversitesi Yükseköğretim Araştırma Enstitüsü tarafından geliştirilen Sosyal Değişim Modeline (SDM) göre lider; toplumun gelişimi için etkili pozitif değişim yapabilen kişidir. Sosyal değişim modeli sosyal adalet, eşitlik, kendini bilme, güçlendirme, işbirliği, vatandaşlık ve topluma hizmet veren değerleri içermektedir (Buschlen ve Dvorak, 2011: 41). Sosyal değişim modelinin çıktısı ise pozitif sosyal değişimin nasıl oluşturulabileceğini anlamaktır. Bu da ancak bu

değişimin özünü anlayan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlerle mümkündür (Gleason, 2012: 2). Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlikte, liderlik bir süreç olarak görülmektedir ve sonuç ise bireyin liderlik becerilerini geliştirmesi ve kendini tanıması sonucunda pozitif değişimi nasıl uygulayabileceğini anlamasıdır (Dugan ve Komives, 2007: 9).

Yükseköğretim kurumları olumlu değişim yaratmada onlara yardım edecek liderlik davranışlarını öğrencilere kazandırmayı sağlayacak bir sorumluluğa sahiptir (Astin ve Astin, 2000: 3). Yükseköğretim kurumlarının öğrencileri topluma pozitif olarak katkı sağlama kapasitesine sahip liderler olarak yetiştirmesi gerekmektedir (Page, 2010: 132). Yükseköğretim kurumları karmaşık durumlarda başarılı olmak için genç bireyleri bu sürece hazırlamak zorundadır (Bennis, 2007: 4). Yükseköğretim kurumlarından öğrencilerine karar verme süreci boyunca çalışmalarında aktif katılım sergileyerek liderlik becerilerini kazandırmaları beklenmektedir (Gleason, 2012: 3). Bu noktada yükseköğretim kurumlarının yenilikçi liderliği geliştirmede, günümüzün ve geleceğin liderlerini yetiştirmede ve pozitif sosyal değişimi oluşturmada önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu sebeple yükseköğretim kurumlarında sosyal sorumluluk temelli liderlerin yetişmesi önemli bir unsur olarak görülmektedir.

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

Yapılan çalışma çerçevesinde aşağıdaki şu problem cümlesine cevap aranmıştır:

“Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nın üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları üzerindeki etkisi nedir?

### **1.2.2. Alt Problemler**

Ana probleme yönelik alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği Türkçe formu için geçerli güvenilir midir?

2. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin norm değerleri nedir?

3. Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve alt boyutlarına yönelik algıları nedir?

4. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş grupları, sınıf dereceleri, fakülte türü ve öğretim durumu değişkenlerine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Üniversite öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin ortalama aylık gelir grupları, öğrenci topluluklarına üyelik durumu, doğup büyüdüğü yer ve öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölgeye göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”na katılan deney grubundaki öğrencilerin Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Medeni Tartışma, Ortak Amaç, Vatandaşlık ve Değişim alt boyutu algıları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık var mı?

7. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

### **1.3. TEZİN AMACI**

Bu tezin amacı, üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek ve öğrencilere 12 haftalık “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı” adlı Sosyal Sorumluluğa ilişkin liderlik eğitimi verilerek SSTL algılarındaki değişimi gözlemlemektir. Verilen eğitimin yeterli olup olmadığının eğitimi alan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi de bu tez kapsamında amaçlanmıştır. Bu tezin diğer bir amacı da Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmalarını gerçekleştirip ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yaparak alanyazına katkı sağlamaktır. Ayrıca bu tez kapsamında öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **1.4. TEZİN ÖNEMİ**

Alanyazın incelendiğinde Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye’de bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik çalışmalarının yetersiz olması sebebiyle yapılan bu tez açılımlayıcı bir çalışma olması bakımından önemli görülmektedir.

Ayrıca bu tezin, Türkiye’de eğitim örgütlerinde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algısını belirleyecek bir ölçek olmadığından “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanarak kazandırılması açısından alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma günümüzde giderek önemli hale gelen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik rolünün, üniversite öğrencilerine kazandırılmasında etkili olabilecek bir programın tanıtılması ve uygulanabilmesi konusunda akademisyen ve üniversite yöneticilerine öneri niteliği taşıması açısından önemlidir. Ayrıca Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile ilgili kendini bilme, değişim, işbirliği, uyum, ortak amaç, sorumluluk, medeni tartışma, vatandaşlık gibi temel rollerin öğrenciye kazandırılması açısından önemlidir.

Araştırmada elde edilecek sonuçların, öğrencilerin liderlik özelliklerinin ve sosyal sorumluluk algılarının geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının oluşturulmasında yürütülecek yeni çalışmaların çıkış noktası olabileceği düşünülmektedir.

#### **1.5. SAYILTILAR**

Araştırmaya dâhil olan üniversite öğrencilerinin, ölçeğin maddelerini içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.

Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.

Kullanılan ölçeğin, ölçekte yer alan kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim becerilerini doğru olarak ölçtüğü kabul edilmiştir.

## 1.6. SINIRLILIKLAR

Bu tez kapsamında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı sonucu planlanan bazı projeler 13 Mayıs 2014 tarihinde Manisa'da meydana gelen Soma Faciası nedeniyle değişikliğe uğratarak projelerin kapsamı sınırlandırılmıştır.

## 1.7. TANIMLAR

**Liderlik:** Belli amaçlar etrafında toplanmış grup üyelerini harekete geçirerek pozitif bir dönüşüm oluşturma sürecinde onları etkileme gücü ve yeteneğidir.

**Sosyal Değişim Modeli:** Liderliğin daha demokratik olarak görüldüğü istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olan bir ölçekle ölçülebilen çağdaş liderlik yaklaşımıdır (Buschlen ve Dvorak, 2011: 41; Skendall, 2012: 16).

**Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik:** Sosyal değişim modeline göre pozitif sosyal değişimle sonuçlanan işbirlikçi, amaçlı ve değer temelli bir liderlik yaklaşımıdır (Cilente, 2009: 33).

**Sorumluluk:** Ortak çabaları sürdürmek için bireyleri motive eden ruhsal bir enerjidir (Dugan, 2006b: 219).

**Medeni Tartışma:** Grup içerisindeki tartışma ve anlaşmazlıkları nezaket içerisinde çözüme kavuşturmadır (Tyree, 1998: 41).

**Değişim:** Toplum içinde bir farklılık oluşturmak için ortak bir amaç doğrultusunda bir gruba ilham verme inancıdır (Tyree, 1998: 45).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında ilgili literatür yer almaktadır. Liderlik ve liderlik kuramlarına genel olarak değinilmiş, detaylı olarak Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. LİDERLİK KAVRAMI

Tarihin eski çağlarından günümüze kadar insanlar liderlik ve liderliğe ilişkin düşüncelerle ilgilenmişlerdir. Liderlik anlayışı 20. yüzyılda artan bir ilgi görmeye başlamış (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 9) ve günümüz çağdaş toplumsal yaşamda da liderlik yaygın bir fenomen haline gelmiştir. Bir kavram olarak liderlik temelde nasıl davrandığımızın ve değişime nasıl başladığımızın bir örneği olduğu için binlerce yıldır üzerinde çalışılan ve yazılan bir konu olmuştur (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 67). Liderlik akademik ve günlük yaşamda yeri olan ve insanların ilgisini çeken bir olgu olduğundan liderlik üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Eraslan, 2011: 102).

Liderlik ve lider kavramları geçmişten günümüze yönetim bilimlerinin en fazla tartışılan konularının içinde yer almaktadır. Bu nedenle yönetim bilimlerinin gelişim sürecinde birbirine benzer de olsa çok sayıda liderlik ve lider tanımlaması yapılmıştır (Eren, 2004: 431).

Liderlik çalışmaları psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi vb. farklı disiplin ve topluluklarda uygulanan gelişmekte olan bir disiplin (Rost, 1993: 101; Şişman, 2011: 1, Toma ve Marinescu, 2013: 260; Komives, Lucas ve

McMahon, 1998: 21) olmasına rağmen liderliğin ne anlam ifade ettiği konusunda üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım henüz geliştirilememiştir (Bass, 1990: 18). 1950'lerde yoğunlaşmaya başlayan liderlik araştırmalarıyla birlikte çeşitli tanımlamalar yapılmış, bazı yaklaşım ve modeller geliştirilmeye başlanmıştır (Zel, 2006: 109; Şişman, 2011:1). Dubrin (2000), akademik literatürde liderliğin 35.000 tanımının olduğunu ileri sürmektedir (Akt: Pye, 2005: 32). Liderlik alanında sadece 20. yüzyılda 5000'den fazla çalışma yapılmış ve 350'den fazla da liderlik ve lider tanımı ortaya konmuştur (Erçetin, 2000: 3). Her geçen gün de bu konuda sürekli yeni tanımlar gündeme gelmektedir.

Bu tanımlardan bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Stogdill (1974: 411) liderliği karşılıklı davranış ve fikir birliği ile var olan yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirme; Burns (1978: 425) liderliği insanların, ekonomik, siyasal ve benzeri güç ve değerler kullanarak bağımsız ya da karşılıklı olarak belirledikleri amaçlara ulaşmak için takip edenleri harekete geçirmeleri; Rost (1993: 102) liderliği karşılıklı amaçlara dayalı gerçek bir dönüşüm isteyen lider ile onu takip edenler arasındaki etkileşim süreci olarak tanımlarken Drucker (1998: 133) liderliği başkalarının hiç yapmayacakları veya yapmakta bile zorlanacakları bir işi yapabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Liderlik, farklı amaçları gerçekleştirmeye yönelik sosyal bir grup içinde yer alan insanları etkileme ve eyleme geçirme sürecidir (Krug, 1992: 8).

Liderlik, ortak amaçlar etrafında bazı eylem veya değişimleri gerçekleştiren ilişkiyel bir süreçtir (Komives, Lucas ve McMahon, 1998: 41).

Erçetin (2000: 16) resmi konuma bağlı olmayan liderliği, politik, kültürel ve tarihsel bazı özelliklerin ön plana çıktığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Liderlik değişimi teşvik eden bir grup etkinliği sürecidir (Astin ve Astin, 2000: 9).

Liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşmak için yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir (Zel, 2006: 112).

Liderlik, bir şeyleri başarmaları için izleyenleri güdüleme sürecidir (Giampalmi, 2000: 15).

Liderlik belirli şartlar altında belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001: 465).

Liderlik, grup amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen grup üyelerinin faaliyetlerini koordine etmelerini ve gönüllü olarak çaba göstermelerini sağlamaktır (Paglis ve Green, 2002: 216).

Liderlik, belirli amaçlar etrafında bir grup insanı toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onlara harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Eren, 2004: 431).

Liderlik, örgütün amaçlarını ve işlevlerini izleyenlerine benimseyerek yapma isteği uyandırabilme sürecidir (Üçok, 2006: 4).

Liderlik, belirli bir amaç doğrultusunda mevcut değilse bir grubu veya ekibi oluşturmak, mevcut ise onu ekip ruhuna sahip kılarak harekete geçirmek, sevk ve idare etmek ve başarıya ulaşmasını sağlamaktır (Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş, 2007: 4).

Liderlik grubun ve örgütün bir üyesinin grup veya örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere diğer üyeler üzerinde gösterdiği etkileme çabalarının bütünüdür (Sabuncuoğlu, 2008: 66).

Liderlik grup üyelerinin ortaklaşa kabul ettikleri amaçların gerçekleşmesi için birilerinin grup üyelerini etkileme ve yönlendirmesi sürecidir (Serinkan, 2008: 151).

Liderlik, bireyin ortak eylemler sonucu başkalarıyla işbirliği ilişkileri içerisinde pozitif bir dönüşüme yol açacak anlamlı bir amaç için kendini tam ve özgün bir şekilde ifade etmesi ve dönüşümü sağlamak için gösterilen bir insan çabasıdır (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 22, 67).

Liderlik en geniş tanımıyla; grup üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve

yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377).

Liderlik kim olduğunu, başkaları tarafından nasıl algılandığını, amacını ve bunu gerçekleştirebilmek için sorumluluk almayı bilen bir kişi olarak bireyin kendisinden başlayan bir süreçtir (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 269).

Liderlik belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve harekete sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2011: 3).

Görüldüğü gibi liderlik, farklı bakış açılarına göre farklı biçimlerde tanımlanabilen ve analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2011: 1). Northouse (2004: 3) liderliği dört madde halinde tanımlamıştır:

Liderlik bir süreçtir.

Liderlik etkileme olayıdır.

Liderlik bir grup içerisinde gerçekleşir.

Liderlik hedefleri başarmayı gerektirir.

Topluma yarar sağlayan değişimi yönetmek için, sezgi, zekâ ve bilgiye dayalı karar ve uygulamalarla sorumluluğu üstleyen kişiye lider denir. Lider; elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak, çevresini etkileyen kişidir. Gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilir (Lambert, 2003: 423).

Yapılan liderlik tanımlamalarının ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Liderlik grup üyelerini etkileme sürecidir.

Liderlik belirlenmiş ortak amaçlar etrafında grup üyelerini harekete geçirme gücüdür.

Liderlik karşılıklı etkileşim sürecidir.

Liderlik grupla birlikte pozitif bir dönüşüm oluşturma yeteneğidir.

Yapılan tanımlardan yola çıkılarak liderlik şu şekilde tanımlanabilir: Belli amaçlar etrafında toplanmış grup üyelerini harekete geçirerek pozitif bir dönüşüm oluşturma sürecinde onları etkileme gücü ve yeteneğidir.

## 2.2. LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere Batılı ülkelerde birçok yaklaşım ortaya atılmıştır. Tablo 2.1’de geçmişten günümüze oluşturulan liderlik yaklaşımları gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Liderlik yaklaşımları

<b>Yaklaşım</b>	<b>Zaman</b>	<b>Varsayımları</b>	<b>Eleştiriler</b>
<b>1. Özellik Yaklaşımı</b>	1904-1947	1. Liderler üstün ve donatılmış özelliklere sahiptir. 2. Bazı bireyler liderlik yapmak için doğal bir yeteneğe sahiptir. 3. Liderler izleyenlerinden farklı özelliklere sahiptir.	1. Bu yaklaşımda durumsallık göz ardı edilmiştir. 2. Birçok özelliği ölçmek ve gözlemlemek çok zordur. 3. Yapılan çalışmalar etkili liderlikle özellikleri yeterince bağdaştıramamıştır. 4. Çoğu özellik çalışmaları aracı değişken olarak liderlik davranışları ile izleyenlerin motivasyonunu ihmal etmiştir.
<b>2. Davranışsal Yaklaşım</b>	1950-1980 başları	1. Liderlikte en iyi bir yol vardır. 2. Hem yapı hem insan boyutuna önem veren liderler etkili olacaktır.	1. Durumsal değişkenler ve grup süreçleri göz ardı edilmiştir. 2. Yapılan çalışmalar liderlik davranışlarının hangi özel durumlarla ilgili olduğunu açıklamada başarısız olmuştur.

Tablo 2.1.'in devamı

<b>Yaklaşım</b>	<b>Zaman</b>	<b>Varsayımları</b>	<b>Eleştiriler</b>
<b>3. Durumsal Yaklaşım</b>	1950-1960	1. Liderler duruma göre farklı eylemlerde bulunurlar. 2. Kimin lider olacağı duruma göre belirlenir. 3. Farklı durumlar farklı liderlik davranışlarını gerektirir.	1. Duruma göre farklılık olduğundan bir belirsizlik söz konusudur. 2. Liderlik yeterliklerini ölçmek zordur.
<b>4. Çağdaş Yaklaşımlar</b>	1978 ve günümüz	1. Liderlik bir etkileme veya sosyal değişim sürecidir. 2. Liderlik ilişkisel bir süreçtir. 3. Liderlik paylaşılan bir süreçtir. 4. Liderlik sürecinde vurgu izleyicilerdedir. 2. Liderlik sürecinde pozitif sosyal değişim oluşturmak önemli görülmektedir. 3. Etik davranmak önemlidir.	1. Bu yaklaşıma yönelik yapılan araştırmalar yetersizdir.

(Kaynak: Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 48-49).

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere liderlikle ilgili yaklaşımları; özellik yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve çağdaş yaklaşımlar (Etki Yaklaşımı, Karşılıklı Liderlik Yaklaşımı, İlişkisel Liderlik Modeli) olmak üzere dört grupta toplamak mümkündür. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

### 2.2.1. Özellik Yaklaşımı

Özellik yaklaşımı liderlik konusunda ilk olarak geliştirilen yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre liderin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifadeyle bir kişinin herhangi bir gruba liderlik etmesini sağlayan temel sebep bu kişinin sahip olduğu kişisel özellikleridir. Bu konuda yapılan ilk çalışma tarihte büyük başarıya ulaşmış liderlere odaklanmıştır. Bundan dolayı bu yaklaşım büyük adam teorisi olarak adlandırılmıştır. Yaklaşım geçmişte insanları büyük yapan liderlik özelliklerini tespit etme, bu özelliklere sahip olan kişileri gelecekteki liderler olarak seçme ve bu özelliklerin geliştirilmesi gibi basit bir temele dayanmaktadır (Daft, 2008:495).

Özellikle başarılı olmuş bazı üst düzey devlet adamları incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmış ve sonuç olarak lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramın hareket noktası “lider olunmaz, lider olarak doğulur.” şeklindedir. Kuramda liderlikle ilgili olarak başlıca özellikler, fiziksel özellikler (boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre vb.) ve kişisel özellikler (zekâ, eğitim durumu, hitabet ve etkileme yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven vb.) olarak gruplandırılmaktadır (Şişman, 2011: 5).

Bu yaklaşım kişilik, değer, beceri ve yetenek gibi liderlik özelliklerini vurgulamaktadır. Liderlikte özellikler yaklaşımı paralelinde yapılan çalışmalarda varılmak istenen nokta; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderlerin başkalarından ayrılan fiziksel karakteristiklere ve kabiliyetlere sahip oldukları düşüncesidir. Bu amaçla 1930-1940 yıllarında geliştirilen psikolojik testler ile liderin sahip olduğu özellikler bulunmaya çalışılmıştır (Yukl, 2010: 31).

Bu yaklaşımda ortaya konan özellikler potansiyel liderin başarı veya başarısızlıklarını açıklamada kullanılmıştır. Bu yaklaşım etkili veya etkili olmayan liderlerin özelliklerini ortaya koymasından dolayı oldukça fazla destek görmesinin yanında birçok eleştiri de almıştır:

1. Başarılı liderlerin özellikleri tanımlanırken tutarlı bir tablo oluşturulamamıştır.

2. Bu yaklaşım başarılı liderleri tanımlamada fiziksel karakteristiklere fazlasıyla önem vermektedir. Bu yaklaşıma göre boy, kilo, fiziksel görünüm ve sağlık durumu liderlik için önemli özelliklerdir (Aksel, 2008: 35).

3. Her durumda her görevde ve herkes için belirlenen özellikler liderlik gibi karmaşık bir süreci açıklamak için yeterli olmamakta, diğer değişkenler de göz ardı edilmektedir (Erçetin, 2000: 31).

4. Liderlikle ilgili ortak bir özellik belirlenememiştir (Şişman, 2011: 6; Zel, 2006: 124).

5. Özellikler yaklaşımı nasıl iyi lider yetiştirilebileceği sorusuna yanıt bulamamıştır (Koçel, 2001).

Bu eleştirilere maruz kalan özellik yaklaşımı fazla başarılı olamamış ve yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur.

### **2.2.2. Davranışsal Yaklaşım**

Özellik yaklaşımı liderler ve lider olmayanlar arasındaki farkları ortaya koymada ve etkili bir liderliği açıklamada yeterli olmayınca araştırmacılar liderin kendi kişisel özelliklerinden ziyade nasıl davrandıkları ve ne yaptıkları ile ilgilenmeye başlamışlardır. 1950-1970 yılları arasında liderlik sürecini davranışlar boyutuyla açıklamaya çalışan bu yaklaşımda ana fikir; liderleri etkili ve başarılı yapan hususun, liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur (Koçel, 2001: 470). Davranışsal liderlik yaklaşımının gelişmesinde çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak çeşitli liderlerin tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırmacılar tarafından araştırılmıştır. Bu çalışmalar; Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli, Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırması ve Sistem 1 – 4 kuramı şeklinde sıralanmaktadır.

#### **2.2.2.1. Ohio State üniversitesi liderlik modeli**

1950’li yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda lider davranışları, bunların bir örüntüsü olarak, liderlik biçiminin grup üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar, başlangıçta 9 grupta sınıflandırdıkları yaklaşık 1800 liderlik davranışını, çalışmalarının sonucunda yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak iki bağımsız boyutta tanımlamışlardır (Erçetin, 2000: 32). Yapıyı kurma ve anlayış geliştirme olmak üzere iki boyut üzerine çalışılmıştır (Daft, 2008: 495):

Yapıyı kurma; talimatlar verme, zaman planlamasını yapma, iş faaliyetlerini planlama, yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, örgütleme, kadrolama, grubun işle ilgili performansını değerlendirme vb. davranışları kapsamaktadır.

Anlayış gösterme, güven, karşılıklı saygı, arkadaşlık, destek astlara ve grup üyelerine saygı davranışlarını ifade etmektedir.

Araştırmacılar yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında tanımlanan davranışların en yüksek düzeyde gösterildiği liderlik biçimini, liderin etkiliği ve



grubun performansı açısından en uygun denge noktası olarak belirlemişlerdir (Erçetin, 2000: 32).

### **2.2.2.2. Michigan üniversitesi liderlik araştırması**

Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmalarının amacı; grubun performansını artırmakta en etkili liderlik davranışını belirlemek olmuştur. İş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Daft, 2008: 496).

İş merkezli davranış: Liderin dikkati daha çok izleyenlerin ya da astların yaptığı işe, işin başarılmasına yoğunlaşmıştır. Bu nedenle iş merkezli lider davranışı, yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir (Erçetin, 2000: 33).

Birey merkezli davranış: Lider izleyen ya da astlarıyla insan olarak ilgilenmektedir. Onların gereksinimlerini, kişisel gelişimlerini, refahlarını sağlayacak davranışları tercih etmektedir (Erçetin, 2000: 34).

Bu çalışmalarda en uygun liderlik biçimi iş ve birey merkezli, davranışların en yüksek düzeyde gösterildiği denge noktasıdır. Her iki araştırma değişik zamanlarda, değişik kültürel ve örgütsel ortamlarda benzer çalışmaların yapılmasında esin kaynağı olmuş; bu çalışmalar hem Davranışsal Yaklaşımları geliştirmiş, hem de liderlik alanyazınına yeni kuramlar kazandırmıştır (Erçetin, 2000: 34).

Davranışsal Yaklaşımaya yöneltilen eleştiriler şu şekilde sıralanmaktadır (Korkut, 1992: 162):

- Lidere ait gerçek davranışları saptamak zordur.
- En etkili olan liderlik tipi hakkında görüş birliği sağlanamamıştır.
- Davranışçılar daha çok Amerikan sosyo-kültürel ortamın özellikleri ile sınırlı olmuşlardır. Başka kültürlerde otoriter liderlik çeşitlerinin geçerli olabileceğini kabul etmek mümkündür.

### **2.2.2.3. Sistem 1 – 4 kuramı**

Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirilen bir kuramdır. Sistem-1 'İstismarcı Otokratik' Sistem-2 'Yardımsever Otokratik' Sistem-

3 'Katılımcı' Sistem-4 ise 'Demokratik' olarak tanımlanmaktadır. Burada Sistem-1 astlara güvenmeyen, astların fikrini nadiren alan; Sistem-2 astların fikrini bazen soran efendi-köle güven anlayışına sahip; Sistem-3 kısmen güvenen ve genel olarak astların fikrini alan; Sistem-4 ise daima astların fikrini alan ve tam olarak güvenen liderlik anlayışlarını temsil etmektedir (Koçel, 2001: 475)

### 2.2.3. Durumsal Yaklaşım

Gerek özellik gerekse davranış teorilerindeki eksikliklerden dolayı liderlik konusunda daha gerçekçi bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuş ve araştırmacılar diğer teorilerin karışımından oluşan durumsal özellikleri de dikkate alan yaklaşımı geliştirmişlerdir. Durum teorileri genel anlamda en uygun lider davranışının durumlara göre değişebileceğini varsaymaktadır (Zel, 2006: 139). Bu yaklaşımlar durumsal faktörlerin kimin lider olarak ortaya çıkacağına karar verdiğini belirtmektedir (Bass, 1990: 38). Bu yaklaşımda belirli durumlarda hangi şartların önemli olduğunu belirlemeye ve bu şartlara uygun liderlik tarzının ne olabileceği araştırmaya ağırlık verilmiştir.

Bu yaklaşıma göre liderliğin etkileri duruma göre değişmektedir (Yukl, 2010: 32). Liderlik davranışları değişen zaman ve koşullar karşısında farklı ve bunlara uygun davranış biçimleri sergilemeyi gerektirir (Üçok, 2006: 78). Liderlik farklı zamanlarda ve farklı kişilerde farklı görünmektedir (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 35). Kısaca ifade etmek gerekirse durumsal yaklaşımda etkili liderlikte en iyi tek bir yolun olmadığı farklı yolların farklı durumlarda geçerli olduğu fikri benimsenmektedir.

Yukl (2010: 32-33) durumsal yaklaşımın iki varsayıma dayandığını savunmaktadır. Bu varsayımları şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Liderlik becerileri farklı kültür, örgüt, yönetim düzeyinde farklı özellikler taşımaktadır.
- Her duruma uygun makul tek bir liderlik davranışı söz konusu değildir.

Durumsallık yaklaşımının temel varsayımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişmesidir. Liderlik olayını koşulları da dikkate alarak inceleyen bu yaklaşıma göre, liderin etkinliğini belirleyen faktör içinde bulunan

koşullardır. Yani liderlik süreci, lider, izleyiciler ve koşulları arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu kurama göre, liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler; amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve bekleme şekilleri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava gibi faktörlerdir (Koçel, 2001: 466-477).

İçinde bulunulan durumu belirleyen ve liderin davranışları ile başarısını etkileyen 4 faktör bulunmaktadır. Bunlar (Hellriegel ve Slocum, 2011: 364):

1. Liderin kişisel özellikleri
2. İzleyenlerin kişisel özellikleri
3. Grubun özellikler
4. Örgütün yapısal özellikleridir.

Durumsal yaklaşımlar kapsamında liderin ve takip edenlerin kişisel özellikleri, liderin içinde bulunduğu grubun özellikleri ve örgütün yapısal özellikleri liderin davranışlarını ve etkinliğini etkileyebileceği söylenebilir. Bu yaklaşım altında toplanan bazı yaklaşımlar ise; Yol Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Paul Reddin'in 3 boyutlu liderlik kuramı gibi yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların ortak noktası; görev ya da ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzının her durum ve koşulda geçerli olmayacağı, bazı durumlarda görev merkezli bir liderlik tarzının etkinliğe neden olabileceği, bazı durumlarda da tersine ilişki merkezli bir liderlik tarzının verimli ve etkin olabileceği şeklinde ifade edilebilir (Çağlar, 2004: 9).

Kısaca özetlemek gerekirse günümüze kadar liderlik konusunda birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Liderlik konusunda araştırma yapanlar ilk dönemlerde sadece liderin kişilik özelliklerine yönelmişlerdir. Bunu izleyen dönemde liderin davranışlarına günümüzü de kapsayan dönemde ise durumsal davranışlara yönelerek liderlik kavramının boyutlarını ortaya koymaya çalışılmıştır.

#### **2.2.4. Modern Liderlik Yaklaşımları**

Liderlik terimi doğası gereği çeşitli tarih aralığında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazılarına göre bu, içselleştirilmiş kimlik, paylaşılan bir süreç veya

olumlu grup deneyimleri ya da gelişimsel rehberlikle sosyal aktivite deneyimlerini temel alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bazılarına göre de liderlik yetki ve otoriteye dayanan kişisel olmayan hedeflere odaklanılan negatif bir şekilde tanımlanmıştır (Komives ve Dugan, 2010: 111).

20. yüzyılın başlarında pozisyona ve yetkiye dayalı lider merkezli bir yaklaşım söz konusuydu. Bu yaklaşımlarda güç, başarıya odaklılık, hiyerarşik ilişkiler gibi geleneksel olarak güç ve otoriteye önem verilen hiyerarşik bir yapılanma önemsenmiştir (Komives ve Dugan, 2010: 112; Cilente, 2009: 47). Önceki paradigmada sadece lider olan kişiye odaklanılmıştır (Cilente, 2009: 47). Bu anlayışları kapsayan endüstriyel anlayışın modern dünyanın ihtiyaçlarını karşılayamaması üzerine 20. yüzyılın sonlarına doğru çağdaş liderlik anlayışı oluşturulmuştur (Hogendorp, 2012: 35).

Zamanla liderlik literatüründe önemli değişiklikler olmuştur. Liderlik anlayışında izleyenlerin üzerinde güce vurgu yapan lider merkezli ve hiyerarşik yapılanmadan hiyerarşik olmayan işbirliğine dayalı, ilişkileri merkeze alan süreç odaklı bir yapılanmaya geçiş yapılmıştır (Kezar, Carducci ve Cotreras, 2006: 3). Liderlik yaklaşımları sadece otorite durumunda olan lidere değil, izleyenlere de odaklanmaya başlanmıştır (Komives ve Dugan, 2010: 112; Cilente, 2009: 47). Liderlik sadece iş odaklı değil izleyenlerin gelişimine de odaklanmayı gerektirmektedir. Böylece liderlik etkili yönetim ve insan kaynaklarının bir sentezi olmuştur.

Çağdaş liderlik yaklaşımları yönetim, üretim ve yetkiyi içeren önceki teorilerden uzaklaşarak sosyal amaç ve manevi ahlaka önem veren yaklaşımlar olarak ortaya çıkmıştır (Komives ve Dugan, 2010: 111).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarında işbirliğine dayalı, süreç odaklı, hiyerarşik olmayan bir yapılanma söz konusudur. Bu dönemde liderlik daha çok ortak amaç doğrultusunda ortak eylemlerde bulunma kapsamında ele alınmıştır (Hogendorp, 2012: 35). Liderlik, liderin yaptığı şeylerden çok grup içerisinde insanlar arasında oluşan bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte grup içinde hiyerarşik bir yapı ve konuma bağlı bir lider olabilir, ancak grup içerisinde her üye grubun başarısına katkı sağlayacak bir yetenek ve sorumluluğa sahiptir (Cilente, 2009: 47). Liderler grup üyelerinin kendi kendilerine lider olmalarına yardım ederek izleyicilerini geliştirirler,

izleyiciler de daha yüksek ahlaki amaçlar belirleyip onları etkileyerek liderleri geliştirirler (Cilente, 2009: 46).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarında liderlik doğrudan sosyal sorumluluk ve ortak amaçlar etrafında şekil alır. Çağdaş liderlik yaklaşımlarında değer temelli doğrudan kamu yararıyla ilgili amaçların gerçekleşmesine odaklanılmıştır. Bu amaçlar grup içerisinde ilişkilerin niteliğini artıran ve pozisyonel sınırları ortadan kaldıran sosyal değişimi yaratmayı hedeflemektedir. (Dugan, 2008: 35). Çağdaş liderlik yaklaşımında lider ve liderlik arasındaki fark ise liderin sembolik olarak pozisyon ve sorumluluğu; liderliğin ise işbirliği sürecini yansıtmasıdır (Komives ve Dugan, 2010: 114). Çağdaş liderlik araştırmacıları liderliğin doğuştan bir beceri olmadığını ve sonradan öğrenilebileceğini savunmaktadır. Öğretilebilir bir beceri olarak liderlik süreci çağdaş bir yaklaşımın ürünüdür (Buschlen ve Dvorak, 2011: 38-39).

Liderlik literatürü incelendiğinde birçok çağdaş liderlik yaklaşımlarından söz edilmektedir. Bu çalışmada çağdaş liderlik yaklaşımlarından Etki Modeli, Karşılıklı Liderlik Modeli, İlişkisel Liderlik Modeli ve Sosyal Değişim Modeli ele alınmıştır.

#### **2.2.4.1. Etki yaklaşımı**

Durumsal yaklaşımdaki eksiklikler etki yaklaşımının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu yaklaşımlardan karizmatik liderlik literatürde ilgi çeken konulardan biri haline gelmiştir. Bu yaklaşım karizmatik liderlerin gelişime açık durumlarını; davranışlarını, diğer insanlardan farklı yönlerini tanımlamaktadır (Yukl, 2010: 318). Karizmatik yaklaşımın temelini oluşturan karizma kavramı, 1980'li yıllara kadar politik, sosyal ve dini liderlik açısından ele alınmıştır (Yukl, 2010: 317). İlk olarak karizma kelimesi 1924 ve 1947 yıllarında Max Weber tarafından geleneksel güç ve resmi yetkinin yanı sıra liderin özelliklerinin izleyenler üzerinde bıraktığı etki olarak tanımlanmıştır. Weber'in karizmatik liderlikle ilgili görüşlerini aşağıdaki beş unsurla özetlemek mümkündür (Akt; Hunt, 1999: 424):

1. Lider olağanüstü yeteneklerle donatılmıştır.

2. Karizmatik lider sosyal bir kriz ve depresyon durumunda ortaya çıkmaktadır.

3. Karizmatik liderler, krizlere radikal çözümler önermektedirler.
4. İzleyenler, karizmatik liderlerin olağanüstü güç ve yetkilerinin olduğuna inanırlar.
5. Liderin olağanüstü yetenekleri ile elde ettiği başarılar onun liderliğini garanti altına almaktadır.

Weber'in karizmatik lidere eklediği özelliklerden farklı olarak yapılan araştırmalarla farklı tanımlamalar getirilmiştir. Bunlardan biri de House'un yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda liderin kişisel özelliklerine ek olarak izleyenleri hem etkilemesi hem de izleyenler tarafından etkileniyor olması vurgulanmaktadır (Jacobsen ve House, 2001: 76). Karizmatik liderler izleyenleri üzerinde derin ve sıra dışı etkiler bırakırlar (Yukl, 2010: 318). Bu etki olumlu veya olumsuz anlamda olabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde lider karizmatik özelliğine bağlı olarak kendisini gereğinden fazla ön plana çıkardığında grubun amaçlarından çok kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkinlikler yaptırması ve grup üyelerini bu şekilde etkilemesi karizmatik liderliğin zayıf yönü olarak ele alınmaktadır.

#### **2.2.4.2. Karşılıklı liderlik modeli**

Son zamanlarda liderlik araştırmacıları izleyenlerin de liderler üzerinde etkiye sahip olduğunu vurgulayan çalışmalar yapıp teoriler oluşturmuşlardır. 1970'li yılların sonlarından bu yana bir grup liderlik teorisi lider-takipçi etkileşiminin ilişki ve karşılıklı olması özelliği üzerine odaklanmıştır. Bu teoriler ortak bir amaca, liderlik sürecinde izleyenlerin rolünü ve önemini artırmaya, hem lider hem de izleyenlerin motivasyonlarına vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu teoriler liderliği lider ve izleyen arasında paylaşılan, lider ve izleyenlerin karşılıklı etkileşimli olduğu, tüm bireylere yönelik etkinlikleri kapsayan ve izleyenleri güçlendiren bir süreç olduğunu varsaymaktadır. Bu modelde izleyenlere örgütün vizyonunun başarılmasında önemli katkılar yapmak ve liderliği gerçekleştirmek için yetki verilmektedir. Bu modelde bazı durumlarda izleyenler liderin yerine de geçebilmektedir (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 53). Bu yaklaşım liderliği oluşturan içeriğe ve liderin davranış ve özelliklerine bakmak yerine liderliğin karşılıklı ve ilişki ve ilişki olma özelliği üzerine odaklanarak lider ve izleyenlerin

birbirlerini etkileme yeteneğine sahip olmaları gerektiğini ileri sürmektedir (Smith ve Tapscott, 2010: 39).

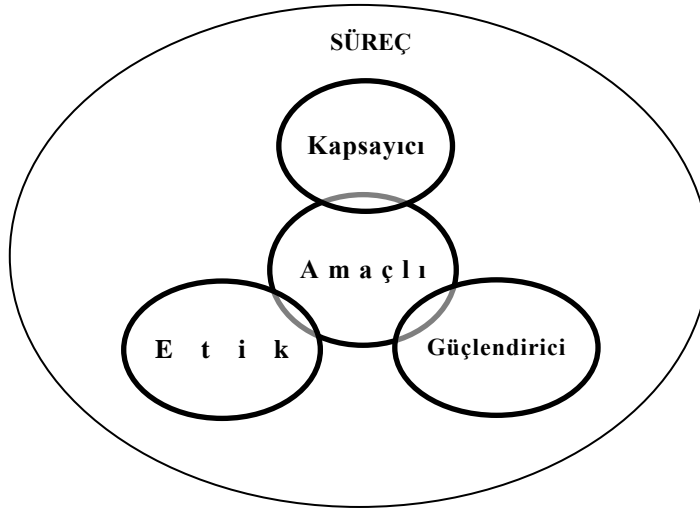
Karşılıklı liderlik modeli sadece liderin izleyenleri etkilediği ya da izleyenlerin lideri etkilediği liderlik modellerinden farklı olarak liderlik sürecini hem liderin hem de izleyenlerin birbirini etkilediği bir süreç olarak varsaymaktadır. Bu model gerçek yaşam ortamında uygulanabilirliği zor olduğu için dezavantajlı olarak ele alınmaktadır (Smith ve Tapscott, 2010: 40).

#### **2.2.4.3. İlişkisel liderlik modeli**

İlişkisel liderlik modeli Komives, Lucas ve McMahon tarafından öne sürülmüştür. İlk önceleri üniversite öğrencileri üzerine çalışılan liderlik konusu daha sonraları pozitif değişim oluşturmak amacıyla insanların birlikte çalıştığı etik ve ilişkisel bir süreç olarak ilerlemiştir (Komives ve Dugan, 2010: 115). İlişkisel Liderlik modeli ortak bir amaca katkı sağlamak adına farklılık oluşturmak veya değişimi başarmak için bireylerin diğer insanlarla birlikte çalıştığı ilişkisel bir süreçtir (Seemiller, 2006: 42). İlişkisel liderlik modeline göre liderlik pozitif değişimi oluşturmak için insanların birlikte çalıştığı ilişkisel ve etik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 29). Diğer liderlik modellerinin aksine liderlikte etkinliğin oluşmasına ve liderliğin ortaya çıkarıldığı ve etkinleştirildiği ilişkisel sürece odaklanılmaktadır (Uhl-Bien, 2006: 667). İlişkisel liderlik modelinde ilişkiler liderlik sürecinin odak noktası olarak görülmekte (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 74) ve liderler izleyenleriyle yüksek nitelikte ilişkiler geliştirmektedir (Goertzen, 2014: 86).

İlişkisel liderlik modeli sosyal değişim sürecinde katılımcılar arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır. İlişkilerin dürüst bir şekilde geliştirilmesi ve sürdürülmesi bireyin kendini tanıması ve diğer insanların görüşlerine açık olması ile başlamaktadır (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 28). İlişkisel liderlik modeli bireyler ve gruplar için amaçlı, kapsayıcı, güçlendirici ve kararlı olmanın, etik davranmanın ve süreç odaklı olmanın önemine vurgu yapmaktadır. İlişkisel liderlik modeli Şekil 2.1’de gösterilmektedir.

Şekil 2.1. İlişkisel liderlik modeli



(Kaynak: Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 75)

İlişkisel liderlik modeli Şekil 2.1’de görüldüğü gibi 5 özel bileşenden oluşmaktadır. İlişkisel liderlik amaçlı olan bir yapıdır, ortak bir amaç ve etkinliğe hizmet etmektedir; nihai amacı da pozitif sosyal bir değişim oluşturmaktır. Kapsayıcıdır çünkü model farklı insan, örgüt ve kültürlerle hitap etmektedir. Kapsayıcı olmak, farklı insanların farklı bakış açılarına saygılı olmayı gerektirmektedir. İlişkisel liderlik bireylerin karar verme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik ederek takipçileri güçlendirmektedir. Etik olmak, değerleri nasıl geliştireceğini bilmeyi kendine ve diğerlerine değer vermeyi, uyumlu ve güvenilir olmayı gerektirmektedir. Sürece yönelik olmak, işbirliği içerisinde çalışmayı, paylaşılan liderliğin oluşturulmasını, geribildirim alma ve verme sisteminin kurulmasını, grup ve topluluk süreçlerine odaklanmayı gerektirmektedir (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 74-108).

Bir sonraki başlık altında Modern Liderlik Modellerinden Sosyal Değişim Modeli, özellikleri, varsayımları ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik özellikleri ve boyutları ele alınmıştır.



### 2.3. SOSYAL DEĞİŞİM MODELİ

Tarih süreci boyunca her topluluk düşük sosyoekonomik düzey, eğitim sistemi, çevre sorunları gibi bazı yerel sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Günümüzde de bu sorunların çoğu hala devam etmektedir. Bu problemler sadece bu tür sorunları yaşayan insanları değil doğrudan veya dolaylı olarak tüm insanları etkilemektedir. Sosyal değişim için çalışmak bu tür problemleri çözenin bir yolu olarak görülmektedir (Wagner, 2009: 10).

Sosyal değişim kamu yararına katkı sağlamak için çeşitli grupların birlikte çalışmalarından oluşmaktadır. Liderliğin bu düzeyi bir gruba, bir kampüsü, bir ülkeyi, bir devleti, bir şehri veya tüm dünyayı kapsamakta ve liderliğin daha geniş amaçlarla bağlantılı olmasını gerektirmektedir (Cilente, 2009: 56). Sosyal değişim, bir bütün olarak toplum için daha iyi şeyler yapmak adına bir insanın diğer insanların sorumluluğunu alma hissiyatıdır (Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 11). Değişimi merkeze alan sosyal değişim modeli ise her bir bireyin diğerlerine karşı sorumluluk hissine sahip olmasını ve bütün olarak daha iyi bir toplum için faaliyette bulunmasını vurgulamaktadır (Wagner, 2009: 10). Sosyal değişim modeli çevreyle ilgilenmeyi ve insani şartları geliştirmeyi amaçlayan eylemleri kapsamaktadır (Wagner, 2009: 4).

Sosyal değişim modeli liderliğin daha demokratik olarak görüldüğü istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olan bir ölçekle ölçülebilen çağdaş liderlik yaklaşımlarından biridir (Buschlen ve Dvorak, 2011: 41; Skendall, 2012: 16; Buschlen ve Johnson, 2014: 32). Liderlik gelişiminde en çağdaş ve yaygın kullanılan modeller arasında yer alan Sosyal Değişim Modeli özellikle üniversite öğrencilerinin liderlik gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış liderlik modellerinden biridir (Dugan, 2008: 50; Page, 2010: 18; Hogendorp, 2012: 11).

Sosyal Değişim Modelinin 2 temel noktası dikkate alınmalıdır: Birincisi post endüstriyel paradigmanın bir göstergesi olarak liderlik tek bir bireyin otoritesine bağlı olarak değil kolektif bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak da Sosyal Değişim Modeli işbirliği, vatandaşlık, hizmet, kişisel gelişim, kendini tanıma, kişisel yetki, sosyal adalet, eşitlik gibi değerleri teşvik etmektedir (HERI, 1996: 18; Tyree, 1998: 19; Hogendorp, 2012: 45; Buschlen ve Johnson, 2014: 34). Diğer bir ifadeyle sosyal değişim modeli bireyin kendi farkındalığını geliştirme, güven yeteneği, diğerlerini dinleme ve onlara hizmet etme, işbirliği içerisinde çalışmayı

geliştirme ve kamu yararına değişim yaratma isteği oluşturma temeline dayanmaktadır (Astin, 1996: 5).

Sosyal Değişim modeli çalışmaları incelendiğinde Sosyal Değişim modelinin 2 temel amacı olduğu görülmektedir (HERI, 1996: 19):

1. Her bireyin gelişimini ve öğrenmesini artırmak,

\* Kendini Tanıma: Etkili liderliği sağlamak için bireyin ilgi, yetenek, kapasite ve değerlerini anlaması ve tanınmasıdır.

\*Liderlik Yeteneği: İşbirliği içerisinde çalışmak ve topluma hizmet etmek için bireyin kendisini ve diğerlerini harekete geçirme kapasitesidir.

2. Toplum veya örgüt içerisinde pozitif sosyal değişimi oluşturmak. Başka bir deyişle toplumun daha refah içerisinde yaşamasını sağlamak için toplum yararına çalışmalarda bulunmaktır.

Sosyal Değişim Modeli temelde kendini bilme ve liderlik becerilerine yönelik öğrenci öğrenmesini ve gelişimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Page, 2010: 18). Bu model öğrencilerin sadece kendi değerlerini tanıması ve bilmesini değil aynı zamanda liderlik becerilerini kendi değer, algı ve tutumlarıyla bütünleştirmesi için tasarlanmıştır. Diğer bir ifadeyle modeli uygulamak, sadece öğrencilerin bireysel değerlerini kendi yaşamlarına taşıması ile değil aynı zamanda diğerleri ile etkileşimleriyle bireysel değerlerini grup değerleri ile birleştirmelerini gerektirmektedir (HERI, 1996: 27). Ayrıca sosyal değişim modeli öğrencilerin sosyal sorunlara yaratıcı fikir ve metotlar kullanarak bütüncül bir şekilde bakmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, hem yaşanan sorunlara diğer ülkelerde uygulanan çözüm ve fikirleri anlamaya hem de ülke içinde sosyal değişim sürecini anlamaya yarar sağlamaktadır (Seemiller, 2006: 47).

### **2.3.1. Sosyal Değişim Modelinin Varsayımları**

Sosyal değişim modeli çağdaş liderlik paradigmasını yansıtan çeşitli varsayımları temel almaktadır (Tyree, 1998: 19). Sosyal değişim modelinin varsayımları şu şekildedir (Skendall, 2012: 14; HERI, 1996: 18; Cilente, 2009: 50; Wagner, 2006:8; Buschlen ve Johnson, 2014: 34):

- Bu model vatandaşlık, hizmet, işbirliği, kişisel yetkilendirme, kendi sınırlarını ve güçlü yönlerini bilme, sosyal adalet ve eşitlik gibi değerleri desteklemektedir.

- Liderlik, toplum ve diğer insanların yararına değişim oluşturmaktır.

- Liderlik işbirliğine dayalı bir süreçtir. Liderlik işbirliği halinde bir amaç uğruna çalışmayı gerektirdiği için bir grup deneyimi sürecidir. Bu süreçte yetkili tek bir kişinin değil, grubun eylemleri söz konusudur.

- Liderlik bir mevki değil, bir süreçtir.

- Liderlik tüm insanlara yönelik ve herkes için erişilebilirdir. Tüm bireyler liderlik yapma potansiyeline sahiptir. Liderlik gelişimi sadece liderlik pozisyonunu elinde tutan kişilere has bir durum değildir, diğer insanların yararına değişim oluşturmaya gönüllü olan herhangi biri de liderlik eğitimi alıp liderlik becerilerini kazanabilir.

- Liderlik değer temellidir. Ortak eylemler için gerekli güvene sahip olmak için birey ve grupların değerleri belli olmalı ve bu değerlerin davranışları ile tutarlı olmalıdır.

- Toplumsal katılım/hizmet liderliğinin güçlü bir aracıdır.

- Liderlik, değişimi konu almaktadır. Etkili liderlik toplum ve diğer insanlar yararına pozitif değişimi oluşturmayı gerektirir.

Sosyal değişim modelinin varsayımlarına göre bu yaklaşım hiyerarşik bir yaklaşım değildir, yani liderlik süreçlerine katılmak için seçilmiş bir pozisyon veya otorite gerekli değildir. Bu yaklaşım ortak amaç ve güç doğrultusunda birlikte işbirliği içerisinde çalışmayı vurgulamaktadır. Sosyal değişim modelinin varsayımı değişimdir, özellikle de yerel ve küresel boyutta toplumun yararına hizmet eden değişimi yaratmak bu model kapsamında önemli bir amaç olarak görülmektedir (Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 3). Sosyal değişim modelinin merkezinde ortak amaçlar uğruna değişim yaratma ve sosyal bir sorumluluk üstlenme yer almaktadır (Dugan, 2006a: 335).

Sosyal değişim modelinin önemli noktası değer temelli bir süreç olmasıdır. Model, kendini bilme, topluma hizmet ve işbirliği gibi temel insani değerlere yönelik bir yapıdır. Sosyal değişim modeli liderliği bir mevki değil, değişimi meydana getiren bir süreç olarak görmektedir. (HERI, 1996: 16). Liderlik durgun bir süreç

değildir, tek bir insanın bireysel olarak çabalamalarından oluşmaz, dinamik bir süreçtir ve işbirliği gerektirir. Bu sürecin temelini de ilişkiler oluşturmaktadır (Cilente, 2009: 51).

Bu varsayımlar SSTL ve toplumsal hizmete katılım yoluyla olumlu sosyal değişimi teşvik etme amacıyla oluşan liderlik felsefesini daha işlevsel hale getirmektedir (Skendall, 2012: 14).

### **2.3.2. Sosyal Değişim Modelinin Özellikleri**

Alanyazın incelendiğinde Sosyal Değişim Modelinin birçok özelliği olduğu görülmektedir. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

#### **1. Sosyal Değişim modeli bir işbirliği sürecidir.**

Sosyal değişim bir işbirliği sürecidir, insanların birbirleriyle ilişki kurmalarını ve birlikte hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır (Wagner, 2009: 13). İşbirliği bir topluluk içerisindeki insanların değişim oluşturmak için birlikte bir vizyon oluşturmaları ve bu vizyonu birlikte başarmaları anlamına gelmektedir (Komives ve Wagner, 2009: 14). Sosyal Değişim Modelinde de insanlar grup halinde birlikte çalışarak içinde yaşadıkları toplumda birçok probleme çözüm oluşturabilirler (Komives ve Wagner, 2009: 16).

Sosyal değişim oluşturan bir birey kendini, diğerlerine yardım eden yabancı biri olarak görmez, toplum sorunlarını daha iyi kavrayan (Wagner, 2009: 13) ve grup içerisinde diğerleri ile işbirliği halinde çalışan bir grup üyesi olarak görmektedir.

Diğerleri ile işbirliği yapma ve toplumla ilişki kurma bir insanın diğerleri üzerindeki bakış açısını zorla kabul edilmesinden sakınmak için önemlidir. Diğerleri ile birlikte çalışmak her bir bireyin değişim hakkında söz sahibi olmasını ve değişimi etkileyebilecek gücü olduğunu hissetmesine katkı sağlayacaktır (Wagner, 2009: 13). Bu da grup içerisinde alınan kararların grup üyeleri tarafından benimsenmesine ve daha verimli sonuçların elde edilmesine katkı sağlamaktadır.

#### **2. Sosyal Değişim modelinde gönüllük esastır.**

Sosyal değişim gönüllü olmayı gerektirmektedir. Sosyal değişim hayırseverlikten farklıdır. Ancak bu noktada hayırseverlikle karıştırılmaması gereken

bir kavramdır. Hayırseverlikten farklı olarak sosyal değişim sosyal problemleri derinlemesine ele alır yani onların asıl sebeplerini inceler. (Morton, 1995: 22). Hayırseverlik insanların acil ihtiyaçlarını sebebine inmeden karşılar ancak sosyal değişim insanların niçin sorunlar yaşadığı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı gerektirir (Wagner, 2009: 12). Bu çalışmaları birey bir kurumun veya bir insanının zorlaması ile değil, tamamen kendi isteğiyle yapmaktadır.

### 3. Sosyal Değişim Modeli Basit Bir Süreç Değildir.

Sosyal değişim üzerine çalışmak hemen hemen çoğu insan için çekici olan bir fikirdir. Sosyal değişim birçok insanın, birçok boyutla aynı anda ilgilenmesini, işbirliği içerisinde çalışmasını ve sürekli bir çaba harcamasını gerektirmektedir (Wagner, 2009: 15). Sosyal değişimde değişimin meydana gelebilmesi için birçok insan ve birçok unsur gerekmektedir (Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 6). Sosyal Değişim hemen sonuçlanan bir süreç değildir, sürekli üzerinde çalışmayı gerektiren sosyal değişimin basit bir süreç olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte sosyal değişimde liderlik basit bir şekilde bir bireyin davranışları olarak tanımlanamaz, liderlik daha çok olumlu bir değişim oluşturmak için birlikte çalışan insanların paylaştığı değerleri temel alan ortak eylemlere yol açan işbirliği içerisinde çalışmayı gerektiren (Cilente, 2009: 45) bir süreç olarak anlam kazanmaktadır. Kısacası sosyal değişim üzerine çalışan bir bireyin yüzeysel konulardan çok, problemin asıl sebebine inip derinlemesine inceleme yapması gerekmektedir (Wagner, 2009: 11).

### 4. Sosyal Değişim her bireye yönelik bir modeldir.

Sosyal Değişim Modeli kapsayıcıdır ve liderlik gelişim programına daha fazla öğrencinin katılımı konusunda eğitimcilere fırsatlar sunmaktadır. Model her bireyin lider olma potansiyeline sahip olduğu ve liderlik yapmak için tek bir iyi yolun olmadığı fikrine dayanmaktadır (HERI, 1996: 18). Sadece üst düzey güce sahip olanlar sosyal değişime katılmazlar, sosyal değişim tüm insanlara yönelik bir faaliyettir (Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 10). Sosyal değişim daha iyi bir dünya oluşturmak için özgüven ve sorumluluğa sahip herhangi bir kişi tarafından da meydana gelebilir (Allen, Bordas, Hickman, Matusak, Sorenson ve Whitmire, 1998: 574). Diğer bir ifadeyle bu model kapsamında tüm insanlar potansiyel bir lider olarak görülmektedir (Cilente, 2009: 45). Model ayrıca değişim süreci içerisinde tüm

katılımcıların liderlik gelişimini desteklemektedir (HERI, 1996: 18; SRLS Report, 2011: 4).

Kısacası sosyal değişim modeli kapsayıcı bir niteliğe sahiptir. Her birey benzersiz bir şekilde liderlik yapma yeteneğine sahiptir. Bu nedenle ister bir örgüt isterse bir toplum içerisinde olsun her bireyin katkıları bu modelde önemli bir unsur olarak görülmektedir.

### **2.3.3. Sosyal Değişime Katılım Sebepleri**

İnsanlar değişik sebeplerden dolayı sosyal değişim yapmaya ve toplumsal, ulusal ve küresel boyutta bu değişime katılmaya istekli olurlar. Birçok insanın bu sosyal değişimlerle ilgilenmelerinin çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan en önemlisi bireylerin toplum içerisinde yaşanan sorunlarla kişisel bir bağ kurmasıdır. Birçok insan bazı konularla kişisel bir bağ kurarak bu konular etrafında bir farklılık oluşturmaya kendilerini adanlar (Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 10). Toplum içerisinde insanlar herhangi bir sorundan ya doğrudan etkilendikleri ya da çevrelerindeki insanların etkilendiklerini gözlemledikleri için toplumsal sorunlara yönelirler.

Ayrıca insanların diğer insanlarla empati kurması da sosyal değişim faaliyetlerinde yer almalarında önemli bir etkidir (Wagner, 2009: 20). Bir bireyin sosyal değişim oluşturabilmesi için sosyal konularla ilgili doğrudan bir deneyime sahip olması gerekmektedir, başkasının deneyiminden veya katılım sürecinde bir deneyimden de birey bir şeyler öğrenebilir (Wagner, 2009: 26). Bireyler toplum içerisindeki diğer insanların yaşadığı sorunlarla empati kurarak sorunların çözüm sürecine katılıp etkinliklerde bulunabilirler.

Yine bireylerin diğer insanlara karşı fedakâr olması da sosyal değişime katılma sebepleri arasındadır. Bir insanın kendi ihtiyaçlarından daha çok diğerlerinin ihtiyaçları uğruna harekete geçmesi fedakâr olmasını gerektirmektedir. Bu durum kültürden kültüre değişmektedir. Örneğin Amerikan kültüründe bireysellik ve her bireyin seçimleri doğrultusunda özgürce yaşaması daha çok önemlidir. Bireyin kendine güven duyması ve başkalarının yardımı olmadan kendi problemleri ile baş etmesi takdir edilmektedir (Wagner, 2009: 20). Ancak doğu kültüründe tersi durum söz konusudur. Doğu kültüründe bireylerin başkalarının sorunları için çalışmaları,

zor durumda olan insanlara yardım etmeleri takdir edilmektedir. Bu konuda Türk kültürünü ele almakta fayda görülmektedir. Tarih boyunca Türkler, sosyal dayanışmanın üst düzeyde yaşandığı bir toplumsal yapıya sahip olmuşlardır (Özden, 2004: 342). Hayatın her safhasında sergilenen sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın temelleri Türk tarihinin ilk devirlerine kadar uzanmaktadır (Yazılıtaş, 2002: 170). Sistemli bir sosyal yardım ve dayanışma anlayışı ilk dönemlerden beri Türk kültürünün ve ahlak anlayışının ayrılmaz bir parçası olmuştur. M.Ö. 3000 yılında Orta Asya'da Türkler tarafından insanların ve hayvanların zarar görmemesi için sosyal güvenlik kurumuna benzer vakıfların kurulduğu, bunun yanı sıra kimsesiz çocukların korunması ve bakımı için çeşitli faaliyetlerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Zamanla dini vakıflar sayesinde yardımlar örgütlenmeye başlanmıştır (Kılıç ve Çetinkaya, 2012: 95). Türkler, sosyal düzen, yardımlaşma, başkalarına merhamet ve şefkat gösterme gibi duyguları ön plana çıkaran İslâm dininin özellikleriyle kendi millî özelliklerini harmanlamışlar, toplumsal hayatlarında yer alan vakıf kurumunun İslami prensipler etrafında şekillenmesini sağlamışlardır (Özden, 2004: 342). Vakıfların, toplumsal özellikler taşıyan bir kurum olması nedeniyle, sosyal yardımlaşmanın gelişmesi ve insanlar arasındaki barışın sağlanması noktasında önemli katkıları olmuştur. Türklerin ahlak yapısının temelinde sevgi ve zayıfa karşı merhamet anlayışının bulunması, tarihin ilk dönemlerinden itibaren vakıf gibi kurumsallaşmış yapıların oluşturulmasını, milli dayanışma, birlik ve beraberlik gibi duygulara büyük bir önem verilmesini sağlamıştır (Özden, 2004: 342). Bu vakıflar sayesinde dul, yetim, yoksul, düşkün ve yardıma ihtiyacı olanlara ulaşılmış (Kılıç ve Çetinkaya, 2012: 95), sosyal yardımlaşma ve dayanışma sağlanarak toplumsal değişime öncülük yapılmıştır.

Sosyal yardımlaşma, dayanışma ve değişim düşüncesi birçok Türk düşünürünün felsefesinde de yer almaktadır. Türk kültür ve düşünce tarihinin seçkin simaları olan Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş-ı Veli gibi şahsiyetlerin de üzerinde çok önemle durdukları insana ve tüm varlıklara duyulan sevgi, Türk vakıf geleneğinin de temel düşüncesini oluşturmaktadır. Allah'a, insana ve tüm varlıklara duyulan bu sevgi, saygıyı da beraberinde getirmiş, bu anlayış uygulama alanında sosyal sorumluluk, dayanışma ve yardımlaşma şeklinde yer almıştır (Özden, 2004: 344). Bu açılarından düşünüldüğünde Türk toplumunun sosyal

yardımlaşma, dayanışma ve değişimi içine alan sosyal sorumluluk davranışlarını geçmişinden bu yana farklı kurum ve kuruluşlar bünyesinde sergilediği söylenebilir.

Sosyal Sorumluluk ve sosyal değişimde görev almanın başka bir sebebi de dini yükümlülüklerdir. Diğer dinlerde olduğu gibi İslam dininde de sosyal sorumluluk, sosyal değişim, sosyal dayanışma ve yardımlaşma kavramları ön plana çıkmaktadır.

İslam dininde bütünlük ve kardeşlik (uhuvvet) esastır. Sadece kendini düşünen ve yalnız kendisi için çalışan insanların çoğunlukta olduğu bir toplumda huzur ve barışın temini mümkün değildir. Bunun için İslam toplumlarında sosyal dayanışma önemli bir unsur olarak görülmektedir. Sosyal dayanışma fertlerin içinde yaşadıkları topluma karşı duydukları sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Bu anlayışla hareket eden bireyler görev ve sorumluluklarını yerine getirirken ihmalcilikten, bahanecilikten, bencillikten ve sorumsuz davranışlardan kaçınarak (Şeker, 2003: 53) birbirlerine yardım edip bütünleşmeyi önemserler. Bu sebeple İslam dininde öncelikle yakın çevreden başlayarak bütün insanların birbirleriyle yardımlaşması önemli görülmektedir (Şeker, 2003: 21).

Kuran-ı Kerim yoksullara yakın komşulara, uzak komşulara, yakın arkadaşlara, yolda kalmışa ve emri altında çalışanlara iyilik edilmesini emrederek bütün toplumun dayanışması (Nisa, 36) yolunda insanları uyarmaktadır. Bununla birlikte “Komşusu açken kendi tok yatan bizden değildir.” hadisi de insanların kendisi için istediğini başkaları için de istemesi, kendisinin hoşlanamayacağı bir şeyi diğer insanlara yapmaya ve yapılmasına da razı olmaması gerektiği prensibini benimsemiştir (Şeker, 2003: 9). Ayrıca Müslümanların, komşularının aç olup olmadıklarını bilecek kadar onlarla yakın bir ilişki içerisinde olmalarını belirtmektedir. Bu şekilde yakın çevreden uzak topluma kadar geniş bir alanda huzur, güven ve sorumluluğa dayalı bir toplum hayatı oluşturma hedefi yer almaktadır. İslam dini, kişinin sadece kendi istek ve ihtiyaçları etrafında hareket etmesine karşı çıkmış, yakın çevrenin, akrabaların, komşuların ve ihtiyaç sahiplerinin gözetildiği, onların sıkıntılarına çarelerin arandığı bir yaşayış tarzı ortaya koymuştur. Gerçek iman sahibi kişileri, kendisi için sevdiğini diğer insanlar için de sevenler olarak nitelendiren Hz. Muhammed; İslam toplumundaki bireyleri, bir duvarı oluşturan tuğlalara benzetmiştir. Duvarı taş, tuğla ve harcın ayakta tuttuğu gibi müminler de



birbirlerinden kuvvet alarak birbirlerine destek olmak zorundadırlar (Şeker, 2003: 22). Yine Hz. Peygamber'in "Sen, Müminleri birbirlerini sevmekte ve merhamet etmekte bir bedenın uzvu gibi görürsün, onların herhangi bir uzvu rahatsızlandığında diğer bütün uzuvları müteessir olur." sözleri de İslam'ın sosyal dayanışmaya verdiği önemin bir göstergesidir. Bu ifadeyle Hz. Peygamber, diğergamlık özelliği taşıyan, başkalarının dert ve sıkıntılarını kendisininmiş gibi görebilen, her türlü probleme çözüm yolu arayan bir örnek insan modeli ortaya koymaktadır. Buna göre yukarıdaki hadiste belirtilen davranış özelliklerine ulaşmaya çalışmak, tüm müminler için hem insani hem de dini bir görev olarak görülmektedir.

İslam Tarihi incelendiğinde, sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın birçok örneğinin bulunduğu görülmektedir. Örneğin Hz. Peygamberin Medine'de gerçekleştirdiği ilk anayasa metninde yer alan "Bir ümmet olarak birleşenler birbirlerine karşı sosyal yardımlaşma ile sorumludur" hükmü İslam dininin sosyal dayanışma ve yardımlaşmaya verdiği önemi göstermektedir (Şeker, 2003: 65).

İslam dininin şartları da sosyal dayanışmayı vurgulamaktadır. Örneğin oruç ibadetiyle, Müslümanlar arasında yardımlaşmanın, şefkat ve merhamet duygularının kuvvetlendirilmesi sağlanmış, tok olanın aç kalanı, güçlünün zayıfı anlaması ve buna göre davranması amaçlanmıştır (Şeker, 2003: 100). İslam'da sosyal yardım bir çeşit bireysel uygulama ve ibadet olarak ele alınmıştır. Örneğin zekât bireysel boyutta örgütlenmiş bir sosyal yardımdır (Kılıç ve Çetinkaya, 2012: 95). Bireylerin toplum yararına faydalı işler yapmalarına fırsat tanıyan zekat, toplumsal bütünleşmeyi sağlamakta, zenginın fakiri hor görerek, fakirin ise zenginden nefret ederek ortaya çıkabilecek bir çatışmaya engel olmaktadır. (Şeker, 2003: 131).

İslam dininde toplumun dayanışmasını engelleyen haset, hırsızlık, gasp gibi kötü huy ve davranışları yasaklayarak insan için ideal olan yaşayış tarzını gerçekleştirebilmek adına gerekli tedbirlerin üzerinde önemle durmuştur (Şeker, 2003: 71).

İslam kültüründe, sosyal sorumluluk ve değişimin toplumda yaygınlık kazanmasına hizmet eden en önemli kurumlar vakıflardır. Günlük hayatla sıkı bir ilişkisi olan ve sosyal yaşayış üzerinde derin etkilere sahip olan bu kurumlar kurucuları tarafından dini ve toplumsal gayelerle oluşturulmuştur. Buna göre vakıflar, bireyin problemlerine çözüm olma amacı taşımış, zayıfın korunması

amaçlanarak toplumsal huzur muhafaza edilmeye çalışılmıştır. Merhamet duyguları etrafında şekillenen vakıflar sadece toplumu oluşturan insanlara yönelik olmamış aynı zamanda insanın yaşadığı çevre ve tabiata karşı uygulamalar da yer almıştır. Buna göre insanların yaşadığı çevreyi temizlemeyle ilgilenen vakıflar oluşturulmuş hatta yaralı ve yabani hayvanların tedavisi, onların barınağı ve yiyeceklerini temin etmek için çalışan kurumlar içerisinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu şekilde dini açıdan iyi bir Müslüman, toplumda ise örnek bir insan olmaya çalışılmıştır. Özellikle yoksul ve kimsesizlerin geçimine tahsis edilen vakıfların varlığı İslam medeniyetinde insana verilen değeri ortaya koyduğu gibi toplumdaki çatışma ve sosyal adaletsizliği de önlemeye yardımcı olmaktadır. Bu vakıflardan bazıları kervansaraylar, hastaneler, meralar, kimsesiz çocuklarının yetiştirildiği vakıflar ve medreselerdir (Şeker, 2003: 139). Bu açıdan düşünüldüğünde İslam dininin toplumsal bütünleşmeyi temel alan başkalarına yardım etme ve başkaları için çalışma felsefesini benimsediği söylenebilir.

Sosyal değişime katılım sebeplerinden bir diğeri de bireylerin toplumsal sorunlarla karşılıklı bağlantı kurmasıdır (Wagner, 2009: 21). Diğer bir ifadeyle toplum içerisinde insanlar yaşanan bir sorunun eninde sonunda kendilerini de etkileyeceğini düşündükleri için sosyal değişim oluşturmak için çalışırlar. Yaşadığımız çevre insanların kararının herkesi etkileyebileceğine dair birçok örnek sunmaktadır. Birbiriyle bağlantılı olma sosyal konularda da mevcuttur. Örneğin nitelikli eğitim bunlardan biridir. İyi bir eğitim bireyin kendisine fayda sağladığı kadar, bireyin içinde yaşadığı topluma da katkı sağlamaktadır. Bireylerin bu sebeple içerisinde yaşadıkları toplumun eğitimine önem vermeleri dolaylı olarak kendi yaşam standartlarını etkileyeceği kaygısından ileri gelmektedir.

Bireylerin toplum içerisinde bir farklılık oluşturmaktan tatmin olmaları da sosyal değişime katılımlarını etkilemektedir (Wagner, 2009: 22).

Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı insanlar gerek kendini göstermek gerekse diğer insanlara yardım etmek amacıyla sosyal değişime katılırlar.

Sosyal Değişim Modeli birey ve gruplara sosyal değişime liderlik yapmayı öğrenmeleri için bir fırsat sağlar (Cilente, 2009: 51). Sosyal değişim modelinin başlıca önemi, bireyin diğer insanlarla ortaklaşa çalışırken aynı zamanda kendini tanıma seviyesini de arttırmasıdır (Dugan, 2006b: 215). Model bireysel değerleri

geliştirdiği kadar bireylerin diğer insanlarla etkileşimlerinde grup değerleri ile ilgilenmelerine de fırsat vermektedir. Liderlik sürecinin önemli bir bölümü bireyin kendisini ve diğer insanları anlamasını kapsamaktadır (Tyree, 1998: 19).

Sosyal Değişim Modeli, öğrencilerin diğer insanlarla çalışma yeteneği kazanmaları ve kendi farkındalık seviyelerini artırmayı sağlayan 8 merkezi değerle kazandırılabilir (HERI, 1996: 43; Dugan, Komives ve Segar, 2008: 447; Hogendorp, 2012: 11). Her bir değer (Consciousness of Self, Congruence, Commitment, Collaboration, Common Purpose, Controversy with Civility, Citizenship, Change) “C” harfi ile başlar ve SDM bazen Değişimin 8C’ si olarak adlandırılır (Cilente, 2009: 51). Bu değerler, bireyin kendi farkındalık seviyesini artırma, diğerleri ile birlikte çalışma yeteneğini artırma ve değişimi etkileme kapasitesini artırmayı amaçlayan liderlik gelişiminin 3 seviyesinden oluşmaktadır (Hogendorp, 2012: 11). Bireysel seviyenin üç, grupsal seviyenin üç ve toplumsal seviyenin bir boyutu vardır. Bu modelin asıl amacı 8. boyut olan değişimi oluşturmaktır. Tüm bu 8 değer etkileşimi sosyal sorumluluk temelli liderlik ile ilgili bireyin veya grubun bilgi beceri ve inançlarına katkı sağlamaktadır (Komives ve Dugan, 2010: 116). Bireyler bu 3 seviyede kapasitelerini geliştirdikleri zaman kamu yararına pozitif sosyal değişim muhtemelen meydana gelecektir (Hogendorp, 2012: 11). Her bir seviye aşağıdaki sorulara cevap aramak için oluşturulmuştur (HERI, 1996: 19):

1. Bireysel Seviye: Liderlik gelişim programına katılımı teşvik eden kişisel nitelikler nelerdir? Pozitif sosyal değişimi ve grup işleyişini en çok destekleyen kişisel nitelikler nelerdir?

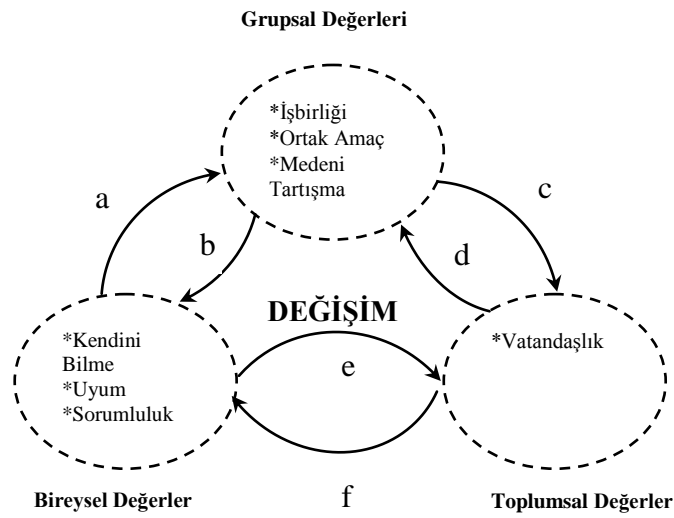
2. Grupsal Seviye: İşbirlikçi liderlik gelişim süreci ile etkili pozitif değişim nasıl tasarlanır?

3. Toplumsal Seviye: Liderlik gelişim hangi sosyal faaliyetlere yöneliktir? Bireylerde istenilen kişisel nitelikleri geliştirmede ve grupları harekete geçirmede etkili hizmet etkinlikleri nelerdir?

Tüm seviyeler sosyal değişim yaratmada hem bireyin hem de grubun kapasitesini arttırmaya katkıda bulunur ve boyutlar arasında karşılıklı, dinamik bir etkileşim söz konusudur (HERI, 1996: 19; Komives ve Dugan, 2010: 115). Modelin bu seviye ve boyutları başarılı bir liderin nasıl olunacağı konusunda öğrenenlere bir

reçete veya liste sunmamaktadır. Bir boyut öğrenilince diğer boyuta geçilir diye bir kural söz konusu değildir, her bir boyut gelişimine devam etmektedir. Bir seviye ve boyutun düzeyi arttıkça diğer seviye ve boyutların düzeyinin de artma olasılığı yüksektir. Çünkü değerler birbirleriyle etkileşim halindedirler (Cilente, 2009: 52). Bu etkileşim sosyal değişime katkı sağlamaktadır. Bu üç seviye arasındaki ilişki Şekil 2.2’de gösterilmektedir.

Şekil 2.2. Sosyal değişim modelinde liderlik gelişimi



(Kaynak: HERI, 1996: 20; Cilente, 2009: 52)

Şekil 2.2’ ye göre “a ve b” okları birey ve grup arasındaki sürekli geribildirim ve etkileşimin bir göstergesidir. “a” oku grup yapısının, grubu oluşturan liderlerin kişisel niteliklerine kısmen bağlı olduğunu göstermektedir (HERI, 1996: 19). Örneğin işbirliği her bir grup üyesinin özel yetenek ve sınırlamalarını anlamayı gerektirmektedir (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 357). Yani bireyin özellikleri, ilgi ve yeteneği grubun yapısını etkilemektedir.

“b” oku birey üzerinde grubun karşılıklı etkisini sembolize etmektedir. Bu, birey ve grup arasında sürekli bir geribildirim gerektiren herhangi bir liderlik gelişim çabası içinde meydana gelmektedir (HERI, 1996: 19). Bir grup içerisinde ortak bir amaç uğruna çalışıldığı ve grup üyelerinin birbirlerinin fikir ve görüşlerine saygı duyduğu zaman bu durum bireylerin de uyumlu olmalarına, sorumluluk sahibi

olmalarına ve kendilerini daha iyi tanımlarına katkı sağlayacaktır (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 357).

“c” oku grubun toplumsal değerleri etkileme çabasını sembolize etmektedir (HERI, 1996: 19). Sorumluluk sahibi bir vatandaş olma ve pozitif bir değişim oluşturma grup üyelerinin birlikte ortak amaç etrafında uyum içerisinde çalışmalarını sonucunda meydana gelmektedir (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 358).

“d” oku toplumun grup sürecini nasıl etkilediğini göstermektedir. “c” ve “d” okları ile önerilen geri bildirim döngüsü değişimi oluşturmak için tasarlanan herhangi bir liderlik faaliyeti sırasında meydana gelen grup ve toplum arasındaki ilişkiyi sembolize etmektedir (HERI, 1996: 19). Grup üyelerinin ortak bir amaç olmadan çalıştığı, birbirleri ile rekabet halinde olduğu durumlarda toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık görevini yerine getirmek zordur (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 358).

“e” oku topluma hizmette bireyin doğrudan sorumluluklarını göstermektedir (HERI, 1996: 20). Toplum dürüst olan ve topluma bağlılıkla çalışan bireylerin çabalarına olumlu bir şekilde cevap verecektir. Sorumluluk sahibi bir vatandaş olmak bireyin kendisini tanımaya, tutum, değer ve davranışlarının uyumlu olmasına ve sorumluluk üstlenmesini gerektirmektedir (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 361).

“f” oku ise topluma yapılan hizmetin bireyi etkilediğinin göstergesidir (HERI, 1996: 20). Örneğin bireyin toplum içerisinde bir farklılık oluşturup bunun sonucunu görmesi bireyin sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlamaktadır (Komives, Lucas ve McMahon, 2007: 361). Yine bireyin toplum için projeler üretmek topluma katkıda bulunması onun kendi bazı özelliklerini tanımaya sağlayacaktır.

Özetle Şekil 2.2’ de görüldüğü gibi Sosyal Değişim Modelinin her seviye ve değeri birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini etkilemektedir.

#### **2.3.4. Sosyal Değişim Modeline Göre Liderlik**

1990’larda liderlik üzerine çalışanlar, öğrencilerin liderliğin farklı yaklaşımlarına ihtiyaçları olduğunu savunmuşlardır. Sosyal değişim modeli

1990'ların sonlarında A. W. Astin ve H. S. Astin yapmış oldukları çalışmalar sonucunda geliştirilmiş, 1996'da da yükseköğretim kurumlarında yayılmaya başlamıştır (Astin ve Astin, 2000). Sosyal Değişim Modeli modern liderlik taleplerini ve yüksek öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulmuştur (Hogendorp, 2012: 40). Sosyal değişim modeline göre liderlik gelişimi özellikle üniversite öğrencileri için oluşturulan ve var olan liderlik paradigmalarıyla tutarlı olan bir modeldir (HERI, 1996: 43; Dugan, Komives ve Segar, 2008: 447; Wagner, 2006: 8). Bu model ayrıca değişimi yönlendiren süreç odaklı, dönüştürücü, ilişkisel, öğrenilebilir liderliği öneren post modern paradigmayla da ilişkilidir (Rost, 1993: 102; Komives ve Wagner, 2009: 192).

Sosyal değişim modeli liderliğe pozitif sosyal değişimle sonuçlanan değer temelli, amaçlı, işbirlikçi bir süreç olarak yaklaşmaktadır (Komives ve Dugan, 2010: 115). Liderleri sosyal değişim ajanı olarak tanımlayarak liderlik sürecini vurgulayan (Hogendorp, 2012: 46) sosyal değişim modelinin en büyük varsayımı toplum içerisindeki diğer insanların yararına pozitif değişim oluşturan etkili liderler yetiştirmektir (HERI, 1996: 10).

Sosyal değişim modelinde liderlik gelişimi, tamamen pozitif sosyal bir değişimi oluşturma süreci ile ilgilidir (Wagner, 2009: 4; HERI, 1996: 10; Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 33). Başka bir ifadeyle bu modelde liderliğin değişim odaklı olduğu ifade edilebilir. Etkili liderler toplumun ve diğer insanların yararına pozitif değişim yaratabilen kişiler (HERI, 1996: 10) olarak konumlandırılmaktadır.

Sosyal Değişim Modelinde liderlik bir süreç olarak görülür ve sonuç ise liderlik yeterliği ve öz-farkındalığı arttırmakla beraber pozitif sosyal değişimin nasıl uygulanabileceğinin anlaşılmasıdır (Dugan, Komives ve Segar, 2008: 448).

Günümüzde liderlik kavramı, bir grubun tüm üyelerinin amaçlarını paylaşma yeteneğini geliştirebilen işbirlikçi bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır (HERI, 1996: 4). Bu doğrultuda sosyal değişim modelinde liderlik süreci pozitif sosyal değişimi gerçekleştirmek için bir grup insanı birlikte çalışmaya teşvik eden işbirlikçi liderlik olarak tanımlanmaktadır (Tyree, 1998: 19; HERI, 1996: 16). Sosyal Değişim Modelinde liderlik geliştirme, toplum yararına başkalarıyla işbirliği içerisinde etkili bir şekilde nasıl çalışılacağını öğrenmek isteyen kişiler için oluşturulmuştur (Wagner, 2009: 33). Liderlik gelişiminde Sosyal Değişim Modeli liderlik yapmayı

öğrenme ve sosyal değişime katılma arasında güçlü bir bağ kurmaktadır (Wagner, 2009: 35). Sosyal değişim üzerine çalışmak ve liderlik yapmak her iki kavram da insanların paylaşılan amaçlar doğrultusunda birlikte işbirliği içerisinde çalışmalarını gerektirmektedir (Wagner, 2009: 34). Bu modelde liderlik bireyin olumlu değişim oluşturmak için diğer insanlarla birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak görülmektedir (Astin ve Astin, 2000: 23).

Sosyal değişim modelinde liderlik kavramı olumlu bir sosyal değişim oluşturan değer temelli işbirlikçi ve amaçlı bir süreç olarak görülmektedir (HERI, 1996: 4; Cilente, 2009: 50). Bu modelde liderlik insanların arzu edilen geleceğe ulaşmaları için değişim oluşturmak zorunda olduğu bir fırsat olarak görülmektedir. (Komives ve Wagner, 2009: 4). Bu modelin öncelikli amacı güç ve otorite gibi geleneksel liderlik modeli gerekli olmaksızın değişimi oluşturan yeni nesil liderleri hazırlamaktır. (HERI, 1996: 12).

Sosyal Değişim Modeline göre bir lider, liderliğin resmi pozisyonunu elinde tutan kişi değildir, diğerlerini de lider olarak kabul edip onların gelişimini sağlayan kişidir. Toplumun, ülkenin ve diğer insanların daha iyi bir duruma gelmelerini sağlamak için pozitif bir değişim yaratan kişi lider olarak görülmektedir (Cilente, 2009: 45). Bir lider toplumun, ülkenin ve diğer insanların refah içinde yaşamasını sağlayan pozitif değişimi sağlayan kişidir (HERI, 1996: 16).

Sosyal Değişim Modeli liderliği; ilişkiyi temel alan, dinamik, işbirlikçi, değer temelli ve değişim amaçlı bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu model öğrenci topluluklarının kişisel gelişimine uygun bir modeldir. Model başkalarıyla çalışmada kişisel değerlerin artırılmasını sürekli araştıran bir yapıdır. Bu liderlik yaklaşımı sürekli yansıtma, aktif öğrenme, aktif bir şekilde davranışta bulunmayı gerektirmektedir (Cilente, 2009: 72). Sosyal Değişim Modeli bireyin kendisinin ve diğer insanların ihtiyaç duyduğu değişimi gerçekleştirmeye sürükleyen bir yapı sağlamaktadır (Cilente, 2009: 71).

Özet olarak sosyal değişim modelinde liderlik endüstriyel paradigmanın tersine değerler üzerine temellenmiş, toplum yararına değişimi öngören, tek bir bireye veya pozisyona bağlı olmayan, tüm grup üyeleri ile ortak bir amaç etrafında uyumlu bir şekilde çalışmayı önemseyen bir süreç olarak görülmektedir.

## 2.4. SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Sosyal Değişim Modeli tarafından sunulan liderliğin felsefesini tanımlamak için kullanılan bir liderlik çeşididir (Tyree, 1998: 12; Skendall, 2012: 16; Hogendorp, 2012: 11).

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik sosyal değişim modeline göre pozitif sosyal değişimle sonuçlanan işbirlikçi, amaçlı ve değer temelli bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Cilente, 2009: 50). Başka bir tanımda diğer insanların refahı için sorumluluk hissi taşıyan liderlik türü sosyal sorumluluk temelli liderlik olarak ele alınmaktadır (Wagner, 2009: 33). Wagner, Ostick ve Komives (2010: 10)' e göre ise Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik bir örgütün doğrudan kamu yararına hizmet eden değerleri ve işbirliğini kapsayan bir liderlik yaklaşımıdır.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik öncelikle bireyin farkındalığını zorunlu kılan gelişimsel bir süreçtir. Liderlik değerlerini anlamak ve toplum içerisinde bir değişim oluşturup topluma hizmette bulunmak için kendi farkındalığını ortaya koymayı gerektirmektedir (Komives ve Dugan, 2010: 117). Topluma hizmet sosyal sorumluluk temelli liderliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Sosyal değişim modeli, topluma hizmet etmeyi; öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını artırmada ve sosyal değişimi oluşturup geliştirmede liderliğin bir aracı olarak varsaymaktadır (Skendall, 2012: 14).

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik grup üyelerini etkileme yoluyla bir grubun karar ve eylemleri üzerinde farkındalık oluşturma anlamına gelir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderler grup üyelerinin refahı ve grubun kararının toplum üzerindeki etkisi ile ilgilendirler. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderler grup üyelerinin birlikte nasıl çalışacağını, grubun amacını ve karar verme biçimini etkilemektedir (Wagner, 2009: 33). Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlerin gelişimi pozitif değişimi oluşturmaya önem verenler ve tüm eğitimciler için bir zorunluluktur (Strange, 2008: 4). Sosyal Sorumluluk Temelli Liderler bir grubun eylem ve kararlarının diğerlerini nasıl etkilediğinin farkındalığını içermektedir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik baskıcı olmaktan çok işbirliğine önem veren, savunmacıdan çok medeni ve saygılı, tek fikirlilik ve kontrolden çok farklı



bakış açılarına saygılı, ikiyüzlülükten çok açık ve birbiriyle uyumlu değerlere sahip olan bir liderlik yaklaşımıdır (Wagner, 2009: 33).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir:

- SSTL bireyin diğer insanları anlayıp onlar yararına çalışabilmesi için kendini tanımasını ve farkında olmasını zorunlu kılmaktadır.
- SSTL bireyin işbirliği halinde diğer insanlarla birlikte çalışmasını öngörür.
- SSTL toplum yararına etkinlikler tasarlayıp bu etkinliklere liderlik yapmayı gerektirmektedir.
- SSTL grup içerisinde uyumlu bir şekilde çalışmayı ve grup üyelerine güven vermeyi gerektirmektedir.
- SSTL yerel, ulusal veya küresel boyutta toplum yararına değişim oluşturan bireylerin yetiştirilmesini öngörmektedir.

Sonuç olarak SSTL değişimi teşvik eden, gerek bireyin gerekse diğer grup üyelerinin değerlerini önemseyen, işbirliğine dayanan bireylerin sorumluluk üstlenmelerini gerektiren bir süreçtir. Bu süreç bireysel, grupsal ve toplumsal olmak üzere 3 seviyeden ve bu her seviyede yer alan 8 boyuttan oluşmaktadır.

## **2.5. SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK SEVİYE VE BOYUTLARI**

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik sosyal değişim ve liderliği geliştirmenin bir süreci olarak bireysel, grupsal ve toplumsal seviyelerden oluşmaktadır. Bu seviyeler kendini bilme, sorumluluk alma, uyum sağlama, işbirliği yapma, ortak amaçlarla uğraşmak, medeni tartışma ve vatandaşlık boyutlarından oluşmaktadır. Kendini bilme, sorumluluk ve uyum bireysel seviyeyi; işbirliği, ortak amaç ve medeni tartışma grupsal seviyeyi; vatandaşlık da toplumsal seviyeyi geliştiren boyutlardır. Tüm bu boyutlar değişim boyutuna hizmet etmektedir. Bu 8 boyut pozitif sosyal değişimi amaçlayan amaçlı, işbirlikçi, temel değerli liderlik süreci olarak tanımlanan SSTL'de bireyin kapasitesine bütüncül olarak katkı sağlamaktadır (Dugan vd., 2014: 1). Ayrıca bu boyutlar toplum içerisinde sosyal

değişime katkı sağladığı kadar bireysel ve grupsal gelişime de katkı sağlamaktadır (Seemiller, 2006: 42).

### **2.5.1. Bireysel Seviye**

Sosyal Değişim Modelinin bireysel seviyesi, değişim için sosyal sorumluluk adına çalışmayı merkeze alan bireysel özellikleri tanımlamaktadır (Komives ve Dugan, 2010: 115). Liderlik insanların pozitif sosyal değişim doğrultusunda birlikte çalışmalarıyla oluşan bir süreç olarak tanımlanmasına rağmen bireyler bu işbirlikçi liderlik süreciyle ilişkili olarak kişisel kapasitelerini geliştirme sorumluluğuna sahiptirler (Komives ve Wagner, 2009: 296). Kısacası liderliğin grup veya topluluk içerisinde meydana gelebilmesi için bireyin kişisel olarak liderliği yansıtması ve içsel olarak çalışması gerekmektedir (Cilente, 2009: 62). Sosyal Değişim Modeli bireysel gelişim ve değişim sürecini sürekli olarak teşvik etmektedir (Hongendorp, 2012: 43). Bireysel düzeyde bireylerin liderlik sürecine daha etkili bir şekilde katılımını sağlamak için her bireyin niteliğinin gelişimine önem verilmektedir (Tyree, 1998: 20). Bireysel seviye kendini bilme, uyum ve sorumluluk boyutlarından oluşmaktadır.

#### **2.5.1.1. Kendini bilme**

Sosyal değişim doğrultusunda grubun etkin bir üyesi olmak ve başkalarına hizmet etmek bireyin kendini bilmesi ve tanımasıyla başlamaktadır (HERI, 1996: 31). Kendini bilme basitçe öz farkındalık anlamına gelir. Öz farkındalık bireyin şu anki eylem ve ruh halini gözleme yeteneği ve eğilimidir. Kendini bilme sadece bireyde benlik kavramının oluşması değil bireyin kendi tutum, davranış ve yeteneğinin iyi bir gözlemcisi olmasını da gerektirmektedir (HERI, 1996: 31; Cilente, 2009: 62; Fincher, 2009: 300). Başka bir ifadeyle bireyi eylemlere sürükleyen yetenek, ilgi, istek, değer, endişe, benlik kavramı gibi bireyin kişisel olarak adlandırılan yönlerini bilmesi ve farkında olmasını vurgulamaktadır (HERI, 1996: 31; Wagner, Ostick ve Komives, 2010: 47; Dugan, 2006b: 219; Cilente, 2009: 54). Kısacası bu boyut bireyin kendi değerlerini anlamasını ve tanımlamasını gerektirmektedir.

Her birey değerlerine, inançlarına, motivasyonuna ve diğerleri ile nasıl çalıştığına dair bir bakış açısına sahiptir (Jones ve McEven, 2000: 408). Bireyin kendini tanıması ve kendini geliştirmesi liderlik gelişiminin önemli bir unsurudur

(Tyree, 1998: 26). Sosyal değişim modelinde liderliği öğrenmenin en iyi yolu deneyimler ve bireyin bu deneyimler üzerine düşünmesidir. Bu, bireyin kendi yeteneklerinin farkında olmasını sağlamaktadır (Wagner, 2009: 38). Kendi farkındalığı olan bir insan kendi gelişim alanlarını, güçlüklerini ve değerlerini bilir. Kendini bilme insanların kendi duygularını yönetmelerine yardımcı olur (SRLS Report, 2011: 6). Bu nitelik kişinin değişimi yaratmak için başkalarını etkileme gücüne, yeteneğine, tutumuna sahip olduğunun farkına varmasını sağlar. Aynı zamanda liderlik çabalarının getirilerinden biri olan kişisel sınırlamalarla birlikte güçlü taraflarının ve özel yeteneklerinin farkına varmasını sağlamaktadır (Astin ve Astin, 2000: 11).

Bireyin kendini tanıması ve farkında olması sabit bir süreç değildir. Birey zamanla değişir ve gelişir, buna bağlı olarak da bireyin kendini tanımlaması da değişir. Bu sebeple her bir grup üyesinin kendi farkındalığını geliştirmek için şu sorulara cevap vermesi gerekmektedir (Tyree, 1998: 26):

1. Değerlerim nelerdir?
2. Ne tür sosyal değişimlerle ilgileniyorum?
3. Beceri, ilgi ve yeteneklerim nelerdir?
4. Sosyal değişim ve liderlik süreci için grubun ortak amaçlarına en iyi nasıl katkı sağlayabilirim?

Kendini bilme, sürekli gelişim ve yeniden değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı bireyin yukarıda verilen sorulara belli aralıklarla cevap vermesi gerekmektedir.

Kendini bilme diğer insanları tanıma ile yakından ilgilidir. Çünkü Sosyal Değişim modeline göre kişinin karakteri içinde yaşadığı toplumdaki insanlarla karşılıklı ilişkilidir (Cilente, 2009: 63). Diğerleri ile etkili bir şekilde çalışabilmek için ilk aşama bireyin kendini tanıması ve kendine saygı duyması gerekmektedir (Tyree, 1998: 24). Kişinin kendini bilmesi ve takdir etmesi ortak bir duruma sahip olan bir başkasına güvenmesi ve o kişiyi takdir etmesi için temel teşkil etmektedir (HERI, 1996: 27). Kendini bilme başkalarını bilmeyi gerektiren önemli bir unsurdur. Birey kendini tanımadıkça kendi yetenek, ilgi ve neyi yapıp yapamayacağını farkına

varmadıkça grup içerisindeki diğer insanları tanıyamaz, grupta farklılıkları anlayışla karşılayamaz ve diğer insanlarla işbirliği içerisinde nasıl çalışacağını bilemez.

Özetle sosyal değişimi oluşturmak için bireysel farkındalığın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu da bireyin kişisel duygu, inanç, değer ve tutumların farkındalığını zorunlu kılmaktadır.

### 2.5.1.2. Uyum

Uyum, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin bireysel seviyedeki boyutlarından biridir. Genel anlamda uyum; bireyin değer, düşünce ve davranışlarının birbirleriyle tutarlı olmasını ifade etmektedir (HERI, 1996: 36; Komives ve Dugan, 2010: 115; Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 33; Dugan, 2006b: 219). Ayrıca, kişinin diğer insanlara karşı dürüst ve gerçekçi olmasını da içermektedir (Dugan, 2006b: 219).

Bir bireyin benimsediği değerlerle söyledikleri arasındaki tutarlılık, bireyin içtenlik ve doğruluğunun bir göstergesidir. Sosyal değişim modelinde birey değer, inanç ve davranışları arasında tutarlılığı sağladığı zaman çevresine güven ve emniyeti de sağlamaktadır (Tyree, 1998: 28). Davranışlarında tutumlu olan kişiler güvenilirdir ve bu güvenilirlik bireyin başkalarıyla birlikte çalışmasını olumlu yönde etkilemektedir. Uyum sadece liderliğin bir boyutu değildir aynı zamanda bir bireyin diğer insanları nasıl algıladığını da etkileyen önemli bir unsurdur (Cilente, 2009: 63-64).

Bireyin uyumlu ve tutarlı davranışlar sergileyebilmesi için öncelikle değer ve inançların birey tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bunun için bireyin şu sorulara cevap vermelidir (HERI, 1996: 36):

- Birey olarak kimim?
- Ailemden ya da akran grubumdan farklı ya da benzer yönlerim nelerdir?
- Bireysel sınırlarım nelerdir?
- Davranışlarım inanç ve değerlerimle tutarlı olmadığında ne hissederim?
- Davranışlarım gerçekten benim değer ve inançlarımı yansıtıyor mu?
- Hayatımda bana özgün gerçeklerim nelerdir?

Uyumlu bir bireyin kendini tanıyıp davranışlarını buna göre sergileyebilmesi için bu soruları kendine sorması gerekmektedir.

Uyum değerinde bireyin kendi değer ve tutumlarının uyumlu olmasının yanı sıra bireyin grupla uyumlu olması da önemli görülmektedir. Grupsal uyum bireylerin birlikte farklı bir şeyler yapabileceği inancını sağlamaktadır. Liderlik sürecinde bireyin değer ve inançları grubun değer ve inançları ile uyumlu olduğunda bireyin memnuniyet ve başarısı bu durumdan büyük ölçüde etkilenecektir (Tyree, 1998: 28).

Uyumlu bir insan olmak için (HERI, 1996: 37);

- Bireyler kendi inanç, tutum ve değerlerini iyi tanımalıdır.
- Bireyler diğer insanlarla kişisel inanç ve görüşlerini paylaşmalıdır.
- Bireyler başkaları ile empati kurup buna göre davranmalıdır.
- Bireyler kendilerine sürekli geri bildirim verip çevrelerinden kendileri ile ilgili geri bildirim almalıdır.
- Grup içinde tartışma konularına açık olunmalıdır.
- Grup içerisinde sergilenen davranışlar gözlenmeli ve bunun üzerine düşünülmelidir.

Uyumlu bireyler samimi dürüst olan inanç ve fikirleri tutarlı olan insanlardır (HERI, 1996: 36; Cilente, 2009: 54). Uyumlu bir insan tüm eylemlerinde tutarlılığını devam ettirir (Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 47). Uyumlu insanların söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır. Uyumlu insanlar inandıkları şeyleri savunmaktan korkmayan başkaları için rol model olan ve başkalarına güven sağlayan insanlardır (SRLS Report, 2011: 7).

Kısacası uyum boyutu bireyin tanımlanmış kişisel değer, inanç, tutum ve davranışları arasında tutarlılığın olmasıdır. Davranışlarında tutarlı olan insanlarla ortak bir amaç etrafında işbirliği içerisinde değişimi oluşturmak amacıyla çalışmak sosyal değişim sürecinin daha da hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

### **2.5.1.3. Sorumluluk**

Sorumluluk, her bireyin üyesi olduğu grubun ortak amaçlarına katkı sağlamak, gruba hizmet etmek ve liderlik yapmak için istek ve arzusunun bir

göstergesidir (Cilente, 2009: 64; Kerkhoff ve Ostrick, 2009: 366). Dugan (2006b: 219)' a göre ise sorumluluk ortak çabaları sürdürmek için bireyleri motive eden ruhsal bir enerjidir. Eylemleri hareket geçiren enerji olarak tanımlanan sorumluluk değişim için gerekli bir unsurdur. (HERI, 1996: 22). Bu, topluma hizmet etmek için bireyleri motive eden, ortak çabayı devam ettiren ve zor zamanlarda bu çabayı sürdüren fiziksel ve psikolojik bir enerjiyi kapsamaktadır (Astin ve Astin, 2000: 11). Bu unsur tutku, gönüllülük, yoğunluk ve sebat anlamına gelmektedir.

Sosyal Değişim Modelinde sorumluluk toplumun özünün bir parçası olarak görülmektedir (Tyree, 1998: 33). Sorumluluk bireyde içsel olarak oluşmakla beraber toplum içerisinde bir farklılık oluşturmak için baştan sona bireyin istek ve kararlılığını ifade etmektedir (Komives ve Dugan, 2010: 116). Yani hiç kimse bir bireyi bir şey uğruna şevkle çalışmasını zorlayamaz ancak örgüt ve gruplar bireyin kalbini, isteğini ve şevkini harekete geçiren bir çevre yaratabilir (Wagner, Ostick, Komives vd., 2010: 48).

Sorumluluk grup içerisinde ortak çabaları oluşturmada önemli bir husustur. Bir grup içerisinde sorumluluk davranışları şu şekilde sıralanabilir (HERI, 1996: 40; SRLS, 2011: 8):

Grubun ortak amacını oluşturmaya katkı sağlama

Amacı gerçekleştirmek için etkili stratejiler oluşturma

Grupta oluşan anlaşmazlıkları çözüme kavuşturmaya çalışma

Grup içi etkinliklere yüksek düzeyde katılım göstermek

Grubun amacını gerçekleştirmeye olanak sağlamak.

Etkili ve pozitif değişimi oluşturan örgütler her bir grup üyesinin bireysel düzeyde sorumluluk almasını gerektirmektedir (Tyree, 1998: 34). Sosyal değişim modelinde sorumluluk sahibi bir birey grup çalışmasına daha çok katkıda bulunup grubun amacına ulaşmasını sağlayacaktır (Tyree, 1998: 32). Değişimi oluşturmada temel bir nitelik ve bireyi eyleme geçiren esaslı bir hırs olan sorumluluk duygusal istek, zamana yatırım ve önemli bir bağlılıkla grup içerisinde açığa çıkmaktadır (Cilente, 2009: 64). Sorumluluk sayesinde birey pozitif değişim için üzerine düşen görevleri gönüllü olarak yerine getirir (Cilente, 2009: 54).

Sorumluluk sahibi insan çalışmaya istekli ve ilgilidir ve grup içerisinde aktif katılım sağlar. Amaçları doğrultusunda çalışır, maksimum çaba sarf ederler. Sorumluluk sahibi insanlar çevrelerinde gelişen olaylar üzerinde bazı etkilere sahiptirler, değişimi kişisel gelişim için bir uyarıcı olarak görürler (Tyree, 1998: 31), işin sonuna kadar devam ettirme konusunda hassastırlar ayrıca sorumluluk sahibi insanlar grup ve örgüt için vazgeçilmez üyelerdir (SRLS Report, 2011: 8).

Genel olarak ifade edilirse sorumluluk Sosyal Değişim Modelinin gönüllülük özelliğinin bir göstergesidir. Sosyal değişim sürecinde bireylerin gönüllü bir şekilde sorumluluk üstlenip grubun amacı uğruna zaman, enerji ve çaba harcayarak görevlerini yerine getirmeleri değişimin başarılmasına katkı sağlayacaktır.

### **2.5.2. Grupsal Seviye**

Sosyal değişim modelinde liderlik süreci bir öğrenci topluluğu, bir arkadaş ortamı, bir sınıf veya spor takımı ne olursa olsun bir grup düzeyinde meydana gelmektedir (Cilente, 2009: 57). Bireylerin gelişimi için grupsal seviye önemli görülmektedir (Tyree, 1998: 20). Grupsal seviye, grubun ortak amaçları doğrultusunda çalışan insanları temel alan önemli uygulamaları tanımlamaktadır (Komives ve Dugan, 2010: 115). Ortak amaç, medeni tartışma, işbirliği grup değeri içinde yer alan boyutlardandır.

#### **2.5.2.1. İşbirliği**

İşbirliği liderlik kapsamında ele alınmaya başlanan yeni kavramlardan biridir. En basit tanımıyla işbirliği bireylerin birlikte çalışmaları anlamına gelmektedir. İşbirliği bireylerin bir problemi çözmek için bir araya gelerek birlikte çalışmalarıdır (Lai, 2011: 2). Diğer bir ifadeyle iki veya daha fazla kişinin yetki, sorumluluk ve hesap verebilirliği paylaşarak ortak amaçlar doğrultusunda çalışmalarıdır (London, 1995: 2). Başka bir tanıma göre ise ortak amaçlar doğrultusunda grup üyelerinin birlikte çalışma yeteneğidir. Grup etkinliklerinden amaçlanan sonuçları elde etmek için üstlenilen vazifeler toplamıdır (Dugan, 2006b: 219). İşbirliği paylaşılan amaç, karşılıklı bağımlılık ve yüksek düzeyde etkileşimle karakterize edilmektedir.

Genel olarak işbirliği kavramı (England, 2009: 198):

- İnsan ilişkileri ve insanların birbirleri ile arasında nasıl bağlantı olduğunu anlamayı gerektirir.
- Ortak amaç, vizyon ve hedef geliştiren bir süreçtir.
- Amaçlara ulaşmada ve çözümleri geliştirmede yetki, sorumluluk ve hesap verebilirliği paylaşmayı gerektirir.
- Grup üyelerinin çeşitli bakış açısı ve yeteneklerinden faydalanarak bir sinerji oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Yukarıdaki tanım ve özelliklerden de anlaşılacağı üzere grup üyelerinin değişim vizyonu oluşturup bu vizyonu başarmak için birlikte çalışmalarını anlamına gelen (Hogendorp, 2012: 46) işbirliği liderlik süreci için önemli bir değerdir. Araştırmacılar liderliği tek bir insanın uğraşından daha fazla bir süreç olduğunu düşündükleri için işbirliği kavramını liderlik sürecinde bir alternatif olarak ortaya çıkarmışlardır (Tyree, 1998: 36). Bir insan yalnız başına eylemlerde bulunarak bir toplumun yaşamış olduğu ve tüm üyelerinin etkilendiği problemleri çözemez (Wagner, 2009: 34; Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 6). Liderlik diğer insanlardan soyutlanarak bir eylemi gerçekleştirme işi değildir. Liderlik, insanlar arasındaki ilişkiler üzerine temellenmiştir. Bu ilişkiler de bireyin liderlik sürecinde temel olan başka insanlarla işbirliği halinde çalışma yeteneğini geliştirmektedir (England, 2009: 195).

İşbirliği, Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modelinin önemli bir değeri ve gerçek bir parçasıdır (Cilente, 2009: 59). Sosyal Değişim Modeli sosyal sorumluluk yoluyla birlikte çalışmayı öğrenme ve sosyal değişim için ortak eylemde bulunmaya ihtiyaç duyan üniversite öğrencilerine yönelik bir modeldir (Hogendorp, 2012: 41). Sosyal Değişim Modeli dinamik, birbiriyle bağlantılı işbirliğine dayalı gelişimsel bir süreçtir (Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 32). Bu modelde sosyal değişim üzerine çalışmak işbirliği içerisinde problemin asıl nedenine inerek toplum yararına bir farklılık yaratmak için çalışmak anlamına gelmektedir (Wagner, 2009: 35). Birlikte çalışmak sosyal değişimi oluşturmada daha etkili sonuçlara ulaşmaya katkı sağlamaktadır (Workman, 2009: 114). Bu açıdan işbirliği halinde çalışma becerisi kazanmak Sosyal Değişim Modelinde önemli bir unsur olarak görülmektedir.



Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modeli bir işbirlikçi liderlik modelidir. Sosyal Değişim Modeli bireylerin birbirleri ile rekabet etmek yerine birbirlerini motive eden, ödüllendiren ve tanımlarına yardımcı olan ve ortak bir amaç etrafında bir arada ve birlikte çalışmalarını teşvik eden işbirliğini desteklemektedir (England, 2009: 199).

Sosyal değişim modelinde insanları işbirliği içerisinde çalışmaya iten güç, ortak amaçlardır (Tyree, 1998: 36). İşbirliği ortak amaçları başarmak için sorumluluk, yetki ve hesap verebilirliği paylaşarak bu amaçlar doğrultusunda bir arada çalışma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Her grup üyesinin farklı yeteneği, bakış açısı ve yaratıcı çözüm ve eylemleri vardır ve grup bunların birleşiminden oluşmaktadır bu sebeple işbirliği sürecinde grubun etkililiğine vurgu yapılmaktadır (HERI, 1996: 48). İşbirliği değeri birlikte çalışmayı, ortaklaşa güç kullanmayı ve değişimi başarmak için birlikte çalışmayı kapsamaktadır (Tyree, 1998: 37).

Sosyal Değişim Modelinde işbirliği boyutu, bir grup sürecinde paylaşılan sorumluluk, yetki ve hesap verebilirliğin ilişkilerdeki öneminin yanı sıra çeşitli bakış açıları ve yeteneklere sahip olmanın gruba ve kişiye sağlayacağı yararı da vurgulamaktadır (England, 2009: 195). Bu model işbirliğini sadece paylaşılan vizyon doğrultusunda birlikte çalışmak olarak değil farklı ilgi, değer, düşünce, üyelik, vizyon ve kimlik (ırk, cinsiyet, yaş, sınıf vs.) karşısında bireylerin birbirleriyle nasıl ilgilendikleri ve birbirlerine nasıl değer verdiklerine de önem veren bir değer olarak görmektedir (HERI, 1996: 49). İşbirliği sadece bir görev için etkili ve verimli bir şekilde çalışma süreci değil, ayrıca süreç içerisinde bireyin kendisi ve diğerleri hakkında bilgi edinmesini sağlayan güçlü bir yoldur. İşbirliği, modelin ilişkisel yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu boyut insanların birlikte nasıl çalıştıklarını ve her bir bireyin ilgi ve değerlerinin nasıl olduğu ile yani insan ilişkileri ile ilgilidir.

İşbirliği farklı gruplar içinde farklı düşünce ve değerlere sahip bireylere güven duymayı, onları aktif bir şekilde dinlemeyi ve birlikte çalışma yeteneklerini yükseltmeyi gerektirmektedir (England, 2009: 213). Bireyler paylaşılan amaçlar doğrultusunda diğerleri ile etkili ve verimli bir şekilde çalışma kapasitesini geliştirmek zorundadırlar (England, 2009: 225). Başarılı bir işbirliği süreci için (HERI, 1996: 52):

1. Grup üyeleri projelerin uygulanmasında önceden sezdikleri problemlerin yanı sıra kendi ilgileri ve değerlerini de açığa çıkarmalıdır.

2. Grup üyeleri ortak bağı güçlendiren resmi olmayan fırsatlara da zaman ayırmaya gönüllü olmalıdır.

3. Grup üyeleri aktif bir şekilde bilgi paylaşma ve açık bir şekilde iletişim kurma mekanizmasına sahip olmalıdır.

4. Grup üyelerinin güveni kurmaları ve korumaları gerekmektedir. Bunu tartışma ve çatışmalardan uzak durarak değil, tartışma ve çatışmalara medeni bir şekilde yaklaşarak sağlamalıdır.

5. Gruptaki herkesin işten haberdar olduğundan emin olmak için yöntemler geliştirilmelidir.

6. Grup üyelerine sık sık geribildirimler verilmelidir.

7. İşbirliği bireylerin birbirlerini destekleyen kazan kazan stratejisiyle çalışmalarına fırsat vermelidir.

Grup üyeleri arasında açık bir iletişim olmaksızın başarılı ve sürdürülebilir bir işbirliği süreci ile uğraşmak çok zor olacaktır (England, 2009: 217). Bu sebeple başarılı bir işbirliği süreci oluşturulabilmesi için grup üyeleri arasında açık bir iletişimin olması, grup üyelerinin birbirlerine güven vermeleri ve üyelerin birbirleri ile rekabet halinde değil uyumlu bir şekilde çalışmalarını gerekmektedir.

Başarılı bir şekilde işbirliğinin oluşturulması gruba birçok katkı sağlayacaktır. Bir grup içerisinde veya birkaç gruba birlikte çalışmanın bazı faydaları şu şekilde sıralanabilir (Workman, 2009: 114; SRLS, Report, 2011: 9):

1. Grup üyelerinin iş yükünü paylaşmalarını sağlar.
2. Aynı duyguları hisseden insanlarla çalışma zevki yaratır.
3. Yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar.
4. Önemli bir konuda birçok eleştirel düşünen bireyler yaratır.
5. Grupların daha verimli bir şekilde çalışmasını sağlar.

6. Birlikte çalışmanın tek bir bireyin çalışmasından daha iyi bir sonuç oluşturacağı fikrini destekler.

İşbirliği iyi planlandığı takdirde pek çok fayda sağlamaktadır. İşbirliği etkili bir liderliğin temel taşıdır. Her birey işbirliği sayesinde grup içerisinde yeteneklerini daha fazla gösterme fırsatına sahip olmaktadır (Astin ve Astin, 2000: 11). Başkaları ile birlikte çalışmak değişim hakkında her bireyin söz sahibi olmasını sağlar (Hogendorp, 2012: 46). İşbirliği karşılıklı bağımlılığın fark edilmesini sağlar. İnsanların birbirlerine yardım etmenin faydalarını hissedince ve bunun kendilerinden beklendiğini fark edince ortak amaçlar için beraber çalışacaktır. Ortak amaçlar için çalışan insanlar birbirlerini motive ederler. Bu da yeni fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Maddux, 1998: 57). İşbirliği ortak amaçlar için grup üyelerinin gruba ve ortak amaca bağlılığını sağlayarak grubun gücünü hızlandırır ve grubu harekete geçirir (HERI, 1996: 48; Tyree, 1998: 37; Cilente, 2009: 54). İşbirliğinin diğer bir yararı ise grubun farklılığına ve grubun çabasına katkı sağlamasıdır (Cilente, 2009: 59).

İşbirliği grup içerisinde farklılıkların olması ve dayanışma olmasının yanı sıra ayrıca grup sürecinde bazı zorluklara da sebep olabilmektedir (England, 2009: 209). Bu zorluklar da şu şekilde sıralanabilir (Workman, 2009: 114):

1. Ortak bir amaç oluşturma ve bu amaca ulaşmada yol ve yöntemlerde grup üyeleri arasında bazı anlaşmazlıklar yaşanabilir.
2. Bireylerin birbirlerine hesap vermelerinde zorluklar yaşanabilir.
3. Farklı bakış açıları bir karar verememeye bu durum da grup içerisinde bir boşluk oluşturmaya sebep olabilir.

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere farklı düşünce değer ve çalışma stiline sahip olan bireyler grupların işlevsel olmasını sağlayan önemli düşünceler ve farklı iletişim stiline sahip değerlerle bir gruba dahil olurlar. Bu faktörler grup üyeleri arasında anlaşmazlık ve çatışmaların artmasına ve grup etkililiğinin engellenmesine yol açabilir. Grup içerisinde bazı bireyler kendi bakış açılarının hiçe sayıldığını grup içindeki diğer insanların ve kendi değerlerinin önemsenmediğini hissedersen bu durum rahatsız edici konuşmalara ve bir grup insanın grubun amacından uzaklaşmasına sebep olacaktır (England, 2009: 209). İşbirliğinde başarılı çabalar tüm

grup üyelerinin katkısı olduğunda, görüşlerine başvurulduğunda ve adil bir şekilde işbölümü yapıldığında gerçekleşir (Page, 2010: 20). Bu sebeple sosyal değişimi oluşturmak amacıyla grup içerisinde işbirliği sürecinin iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir.

### 2.5.2.2. Ortak amaç

Bireyler paylaşılan amaçları başarmak amacıyla bir grup içerisinde biraraya gelirler. Bir öğrenci grubu, bir akademi sınıfı, bir memur grubu veya öğrenci toplulukları ne olursa olsun bir grup, bireylerin birlikte çalışmalarını teşvik eden dinamik bir yapıdır. Grubu anlamak ortak amaçların başarılmasında önemli bir etkidir (Komives ve Wagner, 2009: 192).

Sosyal Değişim Modelinde ortak bir amaç oluşturulup bu amaç doğrultusunda işbirliği içerisinde çalışmak önemli olarak görülmektedir. Ortak amaç kısaca grup üyelerinin paylaşılmış amaç ve değerler için birlikte çalışması (HERI, 1996: 55; Dugan, 2006b: 219) olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre ise bir gruptaki bireyleri birbirine bağlayan durumlardan oluşan ve grup ortamında bireyleri işbirliği halinde çalışmaya sevk eden değer (Teh, 2009: 237) olarak görülmektedir. Bu değer, vizyon ve değerler için paylaşılan sorumluluklarda tüm katılımcıları kapsayan yüksek düzeyde grupsal güven gerektirip bu güvene katkı sağlamaktadır (Cilente, 2009: 54). Ortak amaç bir grupla ilgili 3 önemli soruyu vurgulamaktadır (Teh, 2009: 241):

1. Bu grubun gelecekteki ideali nedir? (Vizyonu nedir?)
2. Bu grup niçin oluşmuştur? (Misyonu nedir?)
3. Grubun değerleri nelerdir?

Bir grup, ortak amaç hissi oluşturmak için bu 3 soruya cevap bulmak zorundadır. Sorulardan da anlaşılacağı üzere ortak amaç, grup içerisinde meydana gelmekle beraber paylaşılan vizyon, misyon ve değerleri kapsamaktadır (Teh, 2009: 238). Bu kapsamda ortak amacın daha iyi anlaşılması için bu üç kavramın açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Bir vizyona sahip olmak ortak amacın önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Vizyon, örgütte bir araya gelen herkesi motive eden ve onlara ilham veren geleceğin

açık bir resmini sunan bir değerdir (Teh, 2009: 242). Ortak paylaşılan vizyona bağlılık grup üyelerinin grup içerisinde sorumluluklarını yerine getirmeyi, grupla kaynakları paylaşmayı ve diğer grup üyelerini desteklemelerini gerektirmektedir (Teh, 2009: 248). Ortak vizyon grubu daha yüksek amaçlara yükseltip örgütü bir araya bağlayan değerleri keşfetmeyi kolaylaştırmaktadır (Tyree, 1998: 34). Paylaşılan vizyonda önemli olan insanlara ilham vermektir. Bu ilham grup üyelerinin ortak amaç doğrultusunda çalışmalarına katkı sağlamaktadır.

Ortak amaçları anlamada ikinci bir kavram misyondur. Misyon kavramı grubun varoluş amacının bilinmesi anlamına gelmektedir. Bu kavram grup çabalarının temel amacını ele almaktadır. Grubun amacı, grup üyelerinin paylaşılan değer ve amaçlarını yansıtmaktadır (Astin ve Astin, 2000: 11). Ortak değerler ise ortak amacın en önemli parçalarından biridir. Değerler, grup üyelerinin birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği ve grup amaçlarının nasıl sürdürüleceğini belirlemektedir (Teh, 2009: 243). Bir grubun üstü kapalı ve söylenmemiş değerlerini açık bir şekilde incelediğinden dolayı ortak amaç grup için önemli bir unsurdur.

Açık bir vizyon, misyon ve değerler kümesi grubun amaçlarını açıklamada önemli bir husustur (Teh, 2009: 244). Ortak amaç tüm grup üyelerinin amaç, hedef ve vizyon oluşumuna aktif bir şekilde katıldığı zaman en iyi şekilde başarılır (HERI, 1996: 55; Wagner, Ostick, Komives vd., 2010: 46) ve bu aşamada gruba birçok katkısı söz konusu olacaktır. Sosyal Değişim Modelinde grubun ortak amacına ulaşmasının 2 koşulu vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (HERI, 1996: 23):

1. Gruptaki bireylerin bir grubu şekillendiren ortak bir amaç etrafında benzer ilgi ve bağlılığa sahip olması gerekmektedir.

2. Bireyler üyelik yoluyla kabullendikleri tanımlanmış bir amaçla bir gruba katılmalıdır.

Grup liderliğinin başarısı ortak amaçlara dayanmaktadır. Ortak amaçlar da bir grup içerisindeki tüm üyelerin grubun paylaşılan vizyonunu geliştirme sürecine katılmalarına, grubun var oluşu sebebini bilmelerine ve ortak değerlere sahip olmalarına bağlıdır. Ortak bir amacın bireylere ve bir bütün olarak gruba katkı sağlayabilmesi için amaçların gruba ait olması ve tüm üyeler tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Teh, 2009: 244). Bu sebeple bireyler grup içerisinde

vizyon oluşturma sürecine ve ortak değer ve amaçları üzerinden bir karar verme sürecine dahil olmalıdırlar (Cilente, 2009: 59).

Genel olarak literatürde ortak bir amaç etrafında çalışmanın örgüte bireysel ve örgüt açısından birçok katkısı olduğu ifade edilmektedir. Bu katkılar şu şekilde açıklanabilir (Tyree, 1998: 36; SRLS Report, 2011: 10; HERI, 1996: 55; Teh, 2009: 243):

- Bireysel seviyede ortak amaç grup üyelerini güçlendirir, daha verimli bir şekilde çalışmalarına katkı sağlayarak bireylerin iş hayatı dışındaki yaşamını da olumlu yönde etkilemektedir.
- Ortak amaç bir bütün olarak örgüte daha yüksek bağlılık ve enerji, ortak çaba hissi ve istek oluşturma, değişim için bir yön belirleme ve nitelikli karar alma özelliği sağlamaktadır.
- Ortak bir amaç, amaçları birleştirerek daha geniş hedeflere ulaşmak için grup üyelerine yardımcı olur.
- Ortak bir amaca sahip gruplar sinerji oluştururlar ayrıca bu gruplar daha yüksek bir morale sahiptirler.
- Paylaşılan amaçlara sahip olma; grubun bazı görevleri üstlenmelerinin yanında grubun sorunlarının çözümleri ile uğraşma yeteneğini kolaylaştırır.
- Ortak amaç grup üyelerine grup içerisinde herkesin anlaşma içerisinde olduğuna dair güven hissi verir.
- Sosyal sorumluluk temelli liderliği yansıtan bir örgütte ortak amaç benzer amaçlar doğrultusunda tüm üyelere rehberlik etmektedir.
- Ortak amaç nihai sonuç olan değişime doğru bir yön sağlamaktadır.

Özetle bir grubun ortak amaç geliştirme ve sürdürme yeteneği grup üyelerinin grubun amaç ve geleceğini paylaşmak için birlikte çalıştıkları amaçlı ve işbirlikçi sürece dayanmaktadır. Etkili bir şekilde grup üyelerinin katılımı ile de oluşturulan ortak amaçlar grup üyelerinin oluşturulan amaçlara bağlılığını ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirmelerine katkı sağlayacaktır.

### **2.5.2.3. Medeni Tartışma**

Bir grup içerisinde farklı görüşlerin olması kaçınılmazdır. Gruptaki üyeler, duygu ve düşünme stili ve problemleri çözme becerileri bakımından birbirlerinden

farklılık göstermektedirler (Alvarez, 2009: 268). Farklı düşünce ve bakış açıları, güvenilir bir şekilde karar almada grup üyelerine yardımcı olmakla birlikte grup içerisinde bazı anlaşmazlıkların doğmasına da sebep olmaktadır. Medeni tartışma da grup içerisinde bu farklı düşünce ve bakış açılarını dikkate almayı ve bunlara karşı saygılı olmayı gerektirmektedir (HERI, 1996: 50). Bu noktada medeni tartışma tüm grup üyeleri için gerekli bir unsurdur.

Medeni tartışma pozitif sosyal değişimi oluşturma sürecinde grubun gelişimini ve yeteneğini arttıran amaçlı ve yararlı bir unsurdur (Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 33). Üyelerin gruba bağlılığını savunan medeni tartışma pozitif değişim sürecinde ortaya çıkan anlaşmazlıkların nedenini anlamayı sağlayan bir değerdir (Tyree, 1998: 39). Bu değer, grubu mevcut durumun ilerisine taşıyan farklı görüşlerin grup için önemli bir rol oynadığını kabul etmektedir (SRLS Report, 2011: 11). Medeni tartışma herkesin söz hakkına sahip olduğu ve görüşlerinin saygı duyulduğu güvenilir bir ortam (SRLS Report, 2011: 11) ve bu ortam içerisinde grubun eylemlerini zenginleştiren ve ilerleten farklı fikirlere saygılı olmayı gerektirmektedir (Komives ve Dugan, 2010: 116). Medeni tartışmadaki amaç, grup içindeki tartışmayı ve anlaşmazlıkları nezaket içerisinde çözüme kavuşturmaktır (Tyree, 1998: 41; Alvarez, 2009: 266).

Medeni tartışma grup çalışmasında 2 temel gerçeği tanımlamaktadır (HERI, 1996: 23; Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 33):

1. Grup içerisinde görüş açısındaki farklılıklar kaçınılmaz ve değerlidir.
2. Bu tür farklılıklar açık bir şekilde, saygıyla ve kibarlık içerisinde dile getirilmelidir.

Medeni tartışma bireylere ve onların farklılıklarına saygılı olmayı ve anlayış göstermenin yanı sıra iyi bir gözlemci olmayı ve diğer insanları aktif bir şekilde dinlemeyi de gerektirmektedir (Tyree, 1998: 42). Şunu da belirtmek gerekir ki medeni olmak Sosyal Değişim Modelinde grup içerisinde her görüşü kabul etmek anlamına gelmez, ancak her görüşe saygılı olmayı, her görüşü küçümsemeden, alaya almadan dinlemeyi gerektirmektedir (Alvarez, 2009: 270). Medeni tartışma grup içerisinde diğerlerinin fikirlerine saygılı olmayı, onların görüşlerini dinlemeye gönüllü olmayı gerektirmektedir.

Medeni tartışma, çatışma kavramından farklılık göstermektedir. Tartışmayı çatışmadan ayırmak gerekmektedir. Çatışmada kazan-kaybet stratejisi söz konusudur ve doğal olarak çatışma rekabete dayalıdır. Çatışma grup üyeleri arasında farklı bakış açıları ve düşünceleri yansıtmaz. Ancak medeni tartışmada grup üyeleri birlikte ilerleyip, kazan-kazan stratejilerini kullanarak çalışıp birbirlerine güvenerek inandıkları ve ortak amaçları paylaştıkları için aralarındaki anlaşmazlıklara da nezaket içerisinde yaklaşacaklardır (Tyree, 1998: 39-41). Ayrıca çatışmada farklı düşünce yapısına sahip olan iki tarafın tek bir tarafa ve genellikle de doğru olduğu düşünülen tarafa konumlandırılır. Tartışma ise grup içerisinde bir fikir ile ilgili farklı görüşlere sahip olmayı gerektirmektedir. Görüşlerin tek bir tarafta toplanmasından ziyade tartışma bireylerin farklı görüşlerini belirtmelerine fırsat vermektedir (Alvarez, 2009: 269). Bu da medeni tartışmada çoklu bakış açısı bir grubun değerlerinin anlaşılmasının ve bütünleşmesinin (Cilente, 2009: 54; SRLS Report, 2011: 11) bir göstergesi olarak görülmektedir.

Özetle ifade etmek gerekirse anlaşmazlıklar hemen hemen tüm grup sürecinde kaçınılmazdır ve doğaldır. Bu anlaşmazlıklar etkili bir şekilde yönetildiğinde gruplara farklı bilgiler ve bakış açısı kazandıracaktır. Bir grubun pozitif sosyal değişim oluşturmak amacıyla çalışması için grubu yeni ve yaratıcı çözümlere yönlendiren farklı bilgi ve bakış açılarına ihtiyaç vardır. Bu farklılıkları grup içerisinde barındırabilmek için tartışma ve anlaşmazlıklara nezaket içerisinde yaklaşmak gerekmektedir. Bu durum grup içerisinde her bir bireyi dinleyip görüşlerine saygılı olmayı zorunlu kılmaktadır. Böylece kendi görüşlerine saygı duyulduğunu hisseden grup üyeleri grup etkinliklerine daha aktif katılarak grubun iş performansını artırabilir.

### **2.5.3. Toplumsal Seviye**

Sosyal değişim modelinde toplum önemli bir unsur olarak ele alınmaktadır. Sosyal değişim toplum yararına katkı sağlamak için çeşitli grupların birlikte çalışmalarından oluşmaktadır. Liderliğin bu düzeyi bir üyeyi, bir kampüsü, bir şehri bir ülkeyi, bir devleti veya tüm dünyayı kapsamakta ve liderliğin daha geniş amaçlarla bağlantılı olmasını gerektirmektedir (Cilente, 2009: 56). Toplumsal seviye liderlik sürecini yönlendiren sosyal sorunları kapsamaktadır (Tyree, 1998: 20). Sosyal Değişim Modelinde Toplumsal Seviye Vatandaşlık boyutundan oluşmaktadır.



### 2.5.3.1. Vatandaşlık

Vatandaş ve vatandaşlık kelimeleri sık sık demokrasi, politika, özgürlük ve hukuk gibi kelimelerle ilişkilendirilmektedir (Bonnet, 2009: 149; Tyree, 1998: 42). Vatandaşlık bütünün bir parçası olarak tüm bireylere hitap eden bir değerdir. Bu değer, bireylerin küresel çapta sosyal bir değişim oluşturmak amacıyla birlikte çalışmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Cilente, 2009: 57).

Vatandaşlık kavramının farklı şekillerde tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar şu şekilde ifade edilebilir: Vatandaşlık, yaşadığımız dünyayı geliştirmek için sorumluluklar almak ve toplum uygulamalarına aktif bir üye olarak katılmaktır (Komives ve Dugan, 2010: 116). Vatandaşlıkta değişimin önemine vurgu yapan diğer bir tanımda ise vatandaşlık sosyal sorumluluk sürecinde toplumdaki diğer insanlara faydalı olmak adına değişim boyunca aktif olarak çalışan bir insanın toplum ve millet adına sorumluluk alması (Cilente, 2009: 54) şeklinde tanımlanmıştır. Vatandaşlık kendini topluluğun bir parçası olarak görmek ve o topluluğu koruyup kollamak anlamına gelmektedir (SRLS Report, 2011: 12). Vatandaşlık birey ve liderlik gruplarının daha geniş topluluk ve toplumla bağ kurmasını sağlayan bir değerdir (HERI, 1996: 65). Bu değer bireyin topluma hizmet etmek için çaba içinde olmasını yani aktif katılımını vurgulamaktadır (HERI, 1996: 65). Vatandaşlık bireyin topluma veya çevreye karşı sorumlu olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Wagner, Ostick, Komives ve Associates, 2010: 48). Sonuç olarak vatandaşlık pasif bir şekilde diğer insanları gözlemlemek değildir, vatandaşlık değişime katkı sağlamayı ve problemleri çözme sürecine aktif bir şekilde katılımı gerektirmektedir (Tyree, 1998: 43).

Vatandaşlık değeri birçok liderlik felsefesinin ötesinde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlikte önemli bir rol oynamaktadır (Tyree, 1998: 43). Vatandaşlık farklı anlamlara sahip olmasına rağmen Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modelinin bir bileşeni olarak kullanıldığında özel bir anlam yüklenmektedir. Bir vatandaş olarak bireyden bahsedildiğinde bireyin ait olduğu çeşitli küçük veya büyük topluluklarla birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Bu model kapsamında vatandaşlık sade bir üyelikten daha çok bireyin diğer vatandaşlara karşı sorumluluk hissiyle bağlantılı değer ve inançlara sahip bir vatandaş iradesine sahip olduğu kadar topluma hizmet eden bir çaba içerisinde bireyin aktif katılımını da vurgulamaktadır (Wagner,

Ostick, Komives ve Associates, 2010: 48). Sosyal Değişim Modeli içinde vatandaşlık bireylerin yaşadığı toplum içerisinde almış oldukları sorumluluk hissini bir sonucu olarak toplumsal sorunlara aktif bir şekilde katılımlarını merkeze almaktadır (Bonnet, 2009: 150). Topluma hizmet etmeye katılım, modelin bu değerini uygulamada bir araç olarak görülmektedir. Vatandaşlık topluma hizmete aktif bir şekilde katılmayı gerektirmekle beraber bireyin bu konulara ilgili olmasını da gerektirmektedir (Cilente, 2009: 57).

Vatandaşlık boyutu kapsamında cevaplanması gereken önemli bir soru “Bireyler topluma katkı sağlayacak etkinliklere nasıl aktif olarak katılmaktadır?” sorusudur. İnsanlar çok farklı yollarla içinde yaşadıkları toplumla ilgilenme fırsatına sahip olurlar. Tablo 2.2’de topluma hizmete katılım çeşitleri detaylı bir şekilde verilmektedir.

Tablo 2.2. Bireylerin topluma katılım çeşitleri

<b>Katılım Çeşitleri</b>	<b>Açıklama</b>
Doğrudan Hizmet	Toplumsal ihtiyaçlara acilen cevap verecek şekilde kişisel zaman ve enerji harcamadır. Örneğin özel ders verme, barınaklara yemek verme, park alanlarını temizleme gibi.
Topluluk Araştırma	Bir toplumun yaşadığı sosyal problemleri ve bu problemlerden toplumun nasıl etkilendiğini belirlemektir. Sivil katılımın bu şekli diğer çabalara bağlıdır.
Aktif Destek ve Eğitim	Toplum yararına seçimler yapmak adına karar vericiler ve hükümeti ikna etmek için çeşitli ikna modellerini (dilekçe, marş, mektup) kullanmaktır. Toplumsal gruplarla konuşma yaparak, halka yazılı materyaller dağıtarak veya okullarda eğitim etkinlikleri düzenleyerek sosyal konulara farkındalığı artırma bu katılım çeşidi içerisinde ele alınmaktadır.

Tablo 2.2'nin devamı

Kapasite Geliştirme	Bir toplumun çeşitli kesimi ile çalışarak kazanç elde etme, toplumu daha iyi bir yere getirmek için problemlere çözüm üretmektir. Toplumun istediği şeyi ve ona nasıl ulaşılacağına dair toplumdaki herkesin gelişimini sağlamak amaçlanmaktadır.
Politik Katılım	Kampanyaya katılma ve oy kullanma gibi hükümet sürecine katılmayı ifade etmektedir. Bu, mevcut sosyal sorunlar hakkında tartışma ve bir karara varma ile meşgul olmayı ve sorumlu bir şekilde oylama yaparak yerel, ulusal ve küresel topluluklarda konu hakkında bilgilendirme yapmayı kapsamaktadır.
Sosyal Sorumluluk Kişisel ve Mesleki Davranış	Kişisel veya mesleki kararları uygularken diğer insanların refahına karşı duyarlı olma hissini korumaktır. Bireyin eğitim ve kariyerini topluma yarar sağlamak için kullanmasıdır. Bu kategori bireyin diğerlerine bağlılığını yansıtan kişisel yaşam stil seçeneklerini tanımlar: geri dönüşüm, hibrit araba kullanma, işe bisiklet kullanarak gitme, topluma zarar verecek bazı ürünleri satın almama.
Hayırseverlik	Para toplama işlerini organize etme ve katılma, ihtiyaçlar doğrultusunda bağışta bulunma hayırseverlik örneklerinden bazılarıdır.
Derneklere Katılma	Toplumsal sorunlara yönelen, sorunlara çözümler ve projeler üreten topluluklara katılmayı kapsamaktadır.

(Kaynak: Owen ve Wagner, 2010 (Akt: Bonnet, 2009: 159))

Tablo 2.2.'den de anlaşılacağı üzere bireyler vatandaşlığın gereği doğrultusunda gerek topluma katkı sağlayacak araştırmalar yaparak gerek dernekler kurarak gerekse doğrudan projeler üretilip uygulayarak birçok yolla içinde yaşadıkları toplumun sorunlarına çözümler önerip bu çözümleri uygulama sürecine aktif bir şekilde katılmaktadırlar. Bireyler bu şekilde katılım sağlayarak vatandaşlık görevlerini yerine getirmektedirler.

Vatandaşlık değeri başka insanlara önem vermeyi merkeze almaktadır (HERI, 1996: 65). Diğer bir ifadeyle vatandaşlık birey veya liderlik gruplarının daha

geniş topluluklara duyarlı bir şekilde davranmasını sağlayan bir görevdir. Vatandaşlık görevi kavramı bu vatandaşlık tanımının odak noktasıdır ve çoğunlukla bireyin yaşadığı toplum içerisinde aktif katılım sorumluluğunu kabul eden bir vatandaş olarak katkılarını tanımlamaktadır (Bonnet, 2009: 150). Bu da topluma katkı sağlayarak toplumun yaşam kalitesini artırma anlamına gelmektedir.

Vatandaşlık bir görev olduğu kadar aynı zamanda bir hak ve ayrıcalıktır (Tyree,1998: 42). Topluma ve diğer insanlara hizmet edebilme vatandaşlığın ayrıcalıklarından biridir (HERI, 1996: 65). Değişimi oluşturmak için bir sorumluluk almak ve değişime katılmak vatandaşlığın özellikleri arasında (SRLS Report, 2011: 12) sayılmaktadır. Toplumda diğer insanlarla ilişki kurma ve farklılıklara rağmen birlikte çalışma, vatandaşlığın ayrılmaz bir parçasıdır (Cilente, 2009: 57). Toplumun bir parçası olmak ve sonuç olarak liderliğin bir parçası olarak bu toplulukta aktif bir katılım göstermek büyük bir ayrıcalıktır.

İyi bir vatandaş olmak; toplumdaki diğer insanlar yararına pozitif bir değişim üzerine aktif bir şekilde çalışmayı gerektirmektedir (Dugan, 2006b: 219). Yerel, ulusal ve küresel boyutta sorunlara karşı farkındalık oluşturmak iyi bir vatandaş olmaya katkı sağlamaktadır. Farkında olmanın da ötesinde vatandaşlık daha iyi bir dünya oluşturmak için iyi şeyler yapmayı gerektirir (SRLS Report, 2011: 12). Vatandaşlık yerel ve küresel konularla ilgili olmayı, bu olayların farkında olmayı ve bu konularda üzerine düşen görevleri aktif olarak yerine getirmeyi gerektirmektedir. Böylece toplum içerisinde sosyal değişim vatandaşlık değerinin katkısı ile gerçekleşecektir.

#### **2.5.4. Değişim**

Sosyal Değişim Modelinde “Değişim” sekizinci yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Modelin asıl amacı da sosyal sorumluluk boyutunda değişimi oluşturmaktır. Modeldeki boyutların hepsinin (Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Medeni Tartışma, Ortak Amaç ve Vatandaşlık) nihai amacı değişime hizmet etmek ve değişimi oluşturmaktır. Bu sebeple Sosyal Değişim Modelinde değişim önemli bir yeterlik olarak görülmektedir. Bu önemi anlamak için öncelikle değişimin genel olarak ve Sosyal Değişim Modelinde ne ifade ettiğini açıklamak gerekmektedir.

En basit tanımıyla değişim, bir şeyleri farklı bir yere taşıma ya da hareket ettirmedir. Bu, aniden veya zamanla meydana gelmekle beraber hem amaçlı hem de amaçsız olarak oluşabilmektedir (Workman, 2009: 101). Değişim nötr bir kavramdır ve insanların amaçları doğrultusunda olumlu veya olumsuz bir biçimde gerçekleşebilmektedir. Değişimin olumlu veya olumsuz olması bireyin bakış açısına dayanmaktadır (Workman, 2009: 102). Birey veya gruplar değişimi pozitif olarak algılayıp, değişimin meydana getirdiği belirsizlik ve gizliliğe karşı rahat oldukça (Workman, 2009: 136) yapılan değişim de topluma daha çok katkı sağlayacaktır. Bu açıklamalardan yola çıkarak genel anlamda değişimin belirli bir süre içerisinde herhangi bir şeyde meydana gelen olumlu veya olumsuz bir farklılaşma olarak tanımlanması mümkündür.

Sosyal Değişim Modelinde ise değişim kavramı asıl anlamının dışında farklı anlamlar da taşımaktadır. Değişim toplum içinde bir farklılık oluşturmak için ortak bir amaç doğrultusunda bir gruba ilham verme inancından gelmektedir (Tyree, 1998: 45). Değişim grubun temel fonksiyonlarını sürdürürken, sürekli olarak gelişen durum ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir (Dugan, 2006b: 219). Başka bir tanıma göre ise değişim mevcut durumu geliştirme, daha iyi bir dünya yaratma ve değişim sürecindeki belirsizlik ve geçişleri daha kolay açığa çıkarma anlamına gelmektedir (Cilente, 2009: 54). Buradaki değişim kavramı pozitif değişimi ifade etmektedir. Pozitif sosyal değişimin amacı; diğer insanlara faydalı olmak ve mevcut durumun değişimi ve gelişimine odaklanmaktır (Cilente, 2009: 51). Sosyal değişim daha geniş alanlara hitap eden bir değişim türüdür (Cilente, 2009: 67). Yani değişimin amacı, grubun içerisine odaklanmak değil, topluma ve toplumdaki diğer insanlar için değişim oluşturmak için çalışmaktır (Tyree, 1998: 19).

Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modelinin en önemli özelliği insan topluluğunu daha etkili hale getiren belli bir amaç doğrultusunda sosyal değişimi başlatmak ve bu süreci sürekli hale getirmektir (HERI, 1996: 21; Tyree, 1998: 45; Cilente, 2009: 53). Başlatılan değişim önemlidir ancak zaman içerisinde grubun çabasını devam ettirmek gerekmektedir.

Sosyal değişimin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan aşamaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Riera, 2009: 81-82):

1. Fiziksel Çevre: İlk aşamada yapılacak sosyal değişimin hangi alanı kapsayacağı belirlenir. Kampüs, topluluk, işyeri veya bir grup hangi düzeyde değişim gerçekleşecekse değişimin alanı belirlenir.

2. Problemin Tanımı: İkinci aşamada sosyal değişimin niçin gerçekleşeceğine dair problem durumu ve ihtiyaçlar belirlenir.

3. Öğrencilerin Katılımı: Kişisel ve paylaşılmış değerler tanımlanır. Öğrenci ve katılımcıların yetenek ve altyapıları belirlenir.

4. Konunun araştırılması ve yeniden tanımlanması: Bu aşamada problemle ilgili derinlemesine bilgi toplanır.

5. İşbölümü: Grup içinde bireylerin yetenekleri doğrultusunda işbölümü yapılır.

6. Grup işlevinin durumu: Her bir grup üyesinin görevi belirlenir.

7. Değişim projesinin değerlendirilmesi: Değişimin değerlendirilmesi yapılır.

Bir süreç halinde devam eden değişimde önemli olan değişimi başlatmak değil bu değişimi sürekli hale getirmektir (Riera, 2009: 80). Bu da liderliğin değişimi başlatan kişiden, değişimi canlı tutan, sürdüren kişiye doğru değişim gösterdiğinin kanıtıdır. Bu süreç de etkili Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlerle gerçekleşecektir.

Sosyal Değişim Modeli liderlik ve sosyal değişimin bağlantılı olduğunu ve etkili liderlerin toplum yararına olumlu değişim oluşturmaları gerektiğini benimseyen bir modeldir (HERI, 1996: 10). Liderlik gizlilik içerisinde yapılmadığı ve izleyicilere baskı uygulanmadığı zaman yani lider ve izleyici arasında işbirliği ve güçlendirilmiş bir süreç olduğu zaman grup olası olan değişimden daha fazlasını gerçekleştirecektir (Workman, 2009: 106). Değişim bireyin daha geniş toplum ve sistemleri etkileme becerilerini artırmasını, ısrarcı olmasını, gelecek için bir vizyon oluşturma yeteneğini geliştirmesini, bir farklılık oluşturmak ve risk almada gönüllü olmasını gerektirmektedir (Workman, 2009: 136). Bu sebeple değişime adapte olan örgüt üyeleri gerçek zorluklarla yüzleşmede uyum sağlayamayan üyelere göre daha istekli ve daha aktif katılım sağlamaktadırlar (Workman, 2009: 127). Bir lider olarak değişimi yönetmek değişimin Sosyal Değişim Modelinin diğer 7 değerini

değiştirebilen (dönüştüren) aktif ve pasif dirençleri kapsayan bir süreç olduğunu anlamayı gerektirmektedir (Workman, 2009: 136).

Değişim kolay bir süreç değildir, eski alışkanlık, davranış ve tutumları unutmayı ve farklı birçok yolları öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bireyin değişimi başarabilmesi için risk ve başarısızlığı göze alması gerekmektedir. Ayrıca bu süreç denenmemiş yeni bir yol seçmeyi ve mevcut duruma karşı koyduğu için bazı riskleri de göze almayı gerektirmektedir (Cilente, 2009: 53). Bu zorlu süreç içerisinde her toplulukta değişime karşı bir direnç oluşması da kaçınılmazdır. Hultman (1998)' e göre direncin belirtileri aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu belirtiler direncin niçin oluştuğundan ziyade sadece direncin varlığını açıklamaktadır (Akt: Workman, 2009: 132). Değişime direncin belirtileri Tablo 2.3'te gösterilmektedir.

Tablo 2.3. Değişime direncin belirtileri

<b>Aktif Direnç</b>	<b>Pasif Direnç</b>
Eleştirel Olmak	Derinlemesine düşünmeksizin sözlü olarak razı olmak
Kınama	Değişimi uygulamada başarısız olma
Engel Olma	Geciktirme
Hata Bulma	Yalandan yapma
Sabote Etme	Bilgi, öneri, yardım ve desteği esirgeme
Zayıflatmak	Değişimin başarısız olmasına izin verme ve destekleme
Alay Etmek	Değişime karşı direnmelere müdahale etmeme
Tehdit Etmek	
Değişime Yönelik Dedikodu Başlatma	
Korkutmak	
Hile Karıştırmak	
Gerçekleri Kullanma/Gerçekleri Saptırma	

(Kaynak: Hultman, 1998; Workman, 2009: 132'den alınmıştır)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere değişime yönelik grup içerisinde pasif veya aktif olmak üzere iki türden direnç belirtileri söz konusudur. Değişime direncin sebeplerinin bilinmesi bireysel, grupsal ve toplumsal seviyede liderliğin

etkililiği için önemli bir husustur. Direncin kaynağını bilme ve direnci daha derinlemesine anlamak direncin değişime olumsuz etkisini ortadan kaldırmada liderlere güç sağlayacaktır (Workman, 2009: 131). Değişim sürecinde bir dirençle karşılaşıldığı zaman ilk adım direnç hakkında veya direncin nereden kaynaklandığı hakkında araştırma yapmaktır. Bireyler bir örgüt içerisinde direnç belirtilerini önemsemedikleri zaman direncin kaynağını öğrenmek için önemli bir fırsatı kaçırmaları (Workman, 2009: 132). Bu sebeple değişime karşı direncin belirtilerini bilmek gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde değişime karşı direncin niçin oluştuğuna dair bilgiler mevcuttur. Hultman'a (1998: 142) göre direnmenin genel nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır (Akt: Workman, 2009: 134): Bazı bireyler;

1. Mevcut durumun ihtiyaçlarını karşılandığına inanırlar.
2. Yapılan bir değişimin onların daha fazla çalışmasına neden olacağına inanırlar.
3. Değişimin yararlarından çok riskli taraflarına odaklanırlar.
4. Değişimin zararlı bir durumdan kaçmak ve uzaklaşmak için gerekli olmadığına inanırlar.
5. Değişim sürecinin uygunsuz olarak kullanıldığına inanırlar.
6. Değişimin başaramayacağına inanırlar.
7. Değişimin onların değerleri ile uyumlu olmadığına inanırlar.

Değişime karşı direnmeleri minimum düzeye indirmek amacıyla lider ve grup üyelerinin direncin belirtileri ve sebeplerini araştırıp buna göre bu dirençlere uygun stratejiler uygulaması gerekmektedir. Bu dirençlere karşı zorlayıcı, faydacı, deneysel, ussal, yeniden düzenleme gibi birçok stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler değişimden etkilenenlere odaklanmak yerine karar verme durumunda olan değişimi yöneten liderlere yardımcı olacaktır.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik sabır gerektiren bir iştir. Liderler Sosyal Değişim süreci içerisinde birçok direnmelerle karşılaşılabilir. Bu süreç



içerisinde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderler sabırlı olmalı, yılmamalı ve değişime karşı dirençlerle başa çıkabilmelidirler (Tyree, 1998: 48).

Özetle ifade etmek gerekirse değişim boyutu Sosyal Değişim Modelinin merkezinde yer almaktadır. İçinde yaşanılan toplumu daha iyi bir yere getirmek sosyal değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu sosyal değişim de değişimin özünü bilen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlerle mümkündür. Kendi kendilerini anlayan tutarlı bir şekilde eylemde bulunan, ortak bir amaç etrafında işbirliği içerisinde çalışan, medeni bir şekilde tartışmaları yöneten, sorumluluk sahibi bireyler toplum ve topluluklar içerisinde bir farklılık oluşturabilmek için en uygun kişilerdir (Tyree, 1998: 48). Bireyler inandıkları değerler doğrultusunda hareket ettikleri (Hongendorp, 2012: 42) ve ortak amaca tamamen bağlı olup sorumluluk aldıkları zaman kamu yararına pozitif sosyal değişimin oluşması muhtemeldir.

#### **2.5.5. Sosyal Değişim Modelinde Seviye ve Boyutlar Arasındaki Etkileşim**

Sosyal Değişim Modeli hem kişisel hem de kişilerarası boyutu vurgulamaktadır. Kişisel boyutu kendini bilme, uyum ve sorumluluk boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut bireyin değerlerini, yeteneklerini, kişisel bütünlük, kendini yenileme, öğrenmeye açıklık ve kişisel amaçlara odaklanma gibi bireysel özelliklerinin farkına varmasını ifade etmektedir. Kişiler arası boyut ise işbirliği içerisinde çalışmayı, diğer insanları dinlemeyi ve onlara güvenmeyi, farklı görüşlere saygı göstermeyi ve iletişim becerilerini geliştirmeyi gerektirmektedir (HERI, 1996: 27). Sosyal değişim modelinde her boyut bağımsız bir şekilde oluşmamıştır. Sosyal değişim modelinde her boyut birbirleriyle etkileşim halinde ve birbirini etkilemektedir (Tyree, 1998: 21). Boyutlar modelin farklı bir bileşeni olmasına rağmen tüm boyutların birbirleriyle etkileşimi ve birleşimi olmaksızın pozitif sosyal değişimi oluşturmak mümkün değildir. Boyutlar arasındaki etkileşimi bilmek Sosyal Değişim Modelini daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır.

Kendini bilme modelin temel değeridir. Çünkü kendini bilme modelin diğer tüm değerlerini gerçekleştirmek için gerekli olan şartları oluşturmaktadır. Sosyal Değişim Modelinde diğerleri ile işbirliği halinde çalışan, grubun ortak amaçlarının şekillenmesinde aktif katılım gösteren, grup içerisindeki sorunlara medeni bir şekilde çözümler öneren ve sorumluluk sahibi vatandaşlık özelliği gösteren bireylere ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu şekilde bir birey olmak bireyin kendini tanımasını ve kendi özelliklerini bilmesini gerektirmektedir (HERI, 1996: 31).

Kendini bilme ve uyum birbirleri ile ilişkili iki kavramdır. Kendini tanıma ve bilme uyum içerisinde yaşamayı gerektirmektedir (Tyree, 1998: 26). Birey kendini bildiği ve tanıdığı zaman daha uyumlu yaşamaya başlamaktadır (Rogers, 1980: 116). Kendi farkındalığını geliştirme uyumlu bir birey olmanın önemli bir unsurudur. Bu konuda bireyin inançları, değerleri, güçlü ve zayıf yönleri konusunda net olması önemlidir (HERI, 1996: 36). İnsanlar kendi değer ve prensiplerinin farkına vardıkları ve davranışlarına dikkat ettikleri zaman daha uyumlu ve tutarlı davranışlar sergilemektedirler (Fincher, 2009: 327). Aynı şekilde uyum boyutu da kendini bilme boyutunu etkilemektedir. Bir bireyin uyumlu bir insan olarak çalışması kendini bilmesi ile başlamaktadır (Shalka, 2009: 335).

Aynı zamanda kendini tanıyan bir birey sorumluluklarının da farkında olur ve böylece grup içerisinde görevlerini bilir ve yerine getirmeye çalışır. Bireyler kişisel değerlerine uygun davranışlar sergileyip, sorumluluk sahibi olup, kendilerini iyi tanımladıklarında daha başarılı bir grup üyesi olurlar (Tyree, 1998: 23; Kerkhoff ve Ostrick, 2009: 383-384). Sorumluluk, toplu çabaları teşvik eden enerjidir (Wagner, Ostick, Komives vd., 2010: 48). Sorumluluk sahibi bir birey toplum yararına çalışarak topluma katkıda bulunabilir.

Kendini bilme ve işbirliği boyutu birbirleriyle ilişkilidir. Kendini bilme diğer insanları daha iyi anlamayı ve etkili bir şekilde işbirliği içerisinde çalışma güvenini geliştirdiği için grup sürecini de kolaylaştırmaktadır (HERI, 1996: 32). Birey kendi farkındalığını geliştirdiğinde grup süreci güçlenir, grup süreci de bireylerin öz farkındalığını güçlendirmektedir (HERI, 1996: 32). Grup üyeleri grup içerisinde kişisel değer ve amaçları hakkında daha açık olduklarında ortak bir amacın oluşumu daha da hızlanacaktır. Bireyler kendilerini daha iyi tanıyıp karşıdaki insanların değer yargılarını bildiklerinde işbirliği halinde çalışmalarını daha olumlu bir şekilde sonuçlanacaktır (Fincher, 2009: 327). Bireyin kişisel değer, inanç, tutum ve duygularının farkında olması işbirliği süreci ile etkili bir şekilde uğraşmak için kesinlikle gereklidir. Diğer insanların bakış açılarını anlamak ve bir grup insana güvenmek için bireyin kendi bakış açıları ve inançlarının farkında olmasını gerektirmektedir (England, 2009: 224). Bireyin kendini anlamaya çalışması ve grup

içerisindeki diğer insanları doğru bir şekilde anlamaya çalışma yaklaşımı işbirliği halinde çalışmada temel noktadır. Aynı şekilde ortak bir amaç etrafında ve nezaket içerisinde işbirliği halinde çalışan gruplar, üyelerinin bireysel değerlerinin de güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Tyree, 1998: 23). Böylece işbirlikçi süreç bireyin kendini bilme, sorumluluk ve uyum boyutlarının gelişmesine imkân tanıyacaktır.

Kendini bilme ve tanıma olmaksızın bir lider problemin farkına varmada sorun yaşar ve aynı bilgi ve becerileri kullanmaya devam eder. Her bir bireyin kendini tanıması grubu ve topluluğu değiştirmenin temel taşıdır. Aynı şekilde bireyler bir kez değişimle ilgili oldukları zaman onlar kendi kendileri için de değişim yaratmak için daha büyük yeteneklere sahip olacaklardır (Workman, 2009: 105-106).

Kendini bilme, uyum ve sorumluluk boyutları toplumsal seviye ile de etkileşim halindedir. Toplumun kendini tanıyan, uyumlu ve sorumluluk bilinci olan bireye pozitif bir şekilde cevap vermesi kaçınılmazdır. Toplumu etkileyen bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak da bireyin kişisel değerlerinin güçlenmesine etkisi olacaktır (Tyree, 1998: 24).

Kısacası kendini bilme, uyum ve sorumluluk boyutları birbirleri ve diğer tüm boyutlarla etkileşim halindedir. Bir birey kendini daha iyi tanıyıp, tutarlı bir şekilde davranışlarda bulunup sorumluluk sergilediği zaman ortak amaçlara daha fazla katkı sağlayıp grubun diğer üyeleriyle birlikte çalışma becerisi ve medeni bir şekilde tartışma yeteneği kazanabilmektedir (Cilente, 2009: 65).

Grupsal seviyede İşbirliği, Ortak Amaç ve Medeni Tartışma boyutları hem birbirleri ile hem diğer seviyelerdeki boyutlarla ilişkilidir (England, 2009: 225).

Görüşlerimizle uyumlu olan davranışlar sergilediğimizde benzer ilgi ve inançlara sahip grup üyeleri ile daha iyi ve verimli çalışabiliriz (HERI, 1996: 37). Bu sebeple gerçek bir işbirliğinin diğerleri ile uyumlu olmayı ve uzlaşmayı gerektirdiği (SRLS Report, 2011: 9) söylenebilir. İşbirliği Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modelinin merkezi değeridir ve diğer boyutları uygulamak için bireyin kapasitesini olumlu bir şekilde etkilemektedir. İşbirliği boyutu diğer grupsal seviyedeki boyutlar olan Ortak Amaç ve Medeni Tartışma ile birbirlerine bağlıdır. İşbirliği bireylerin birlikte çalışmasını gerektiren “ortak amaçlar” boyutu için gereklidir. Grup işbirliğine değer verdiği zaman grup üyeleri diğerleri ile uyum içerisinde eylemde

bulunmak için bir sorumluluk alırlar. İşbirliği olmaksızın bir grup paylaşılan vizyonu başarmada etkili olamaz (Cilente, 2009: 59). Başka bir ifadeyle ortak paylaşılan bir amaca ulaşmak bu amaca güvenin sağlanması, grup üyelerinin birlikte işbirliği halinde çalışmalarını gerektirmektedir. Grubun medeni tartışmayı benimseme kararı alması ve işbirlikçi sürece dahil olması için bir zorunluluktur (England, 2009: 224).

Aynı şekilde işbirliğini öğrenme ortak amaçlar doğrultusunda çalışma ve diğerleri ile medeni bir şekilde bağlantı kurma, bireyin kendi sorumluluk ve değerlerini daha iyi bilmesine, diğerleriyle daha uyumlu ilişkiler kurmasına yardım edecektir (Cilente, 2009: 65). Bu karşılıklı durum modelin tüm boyutları ve seviyeleri arasında oluşmaktadır. Her boyuttaki etkileşim ve kesişme pozitif sosyal değişimi oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Sosyal Değişim Modelinin kamu yararına değişim oluşturmak için işbirliği halinde çalışmayı vurgulaması (Hogendorp, 2012: 42) işbirliği boyutunun vatandaşlık boyutuyla etkileşim halinde olmasının bir göstergesidir. Bir grup içerisinde aktif bir üye olarak işbirliği içerisinde çalışma yapma yeteneği bireyin vatandaşlık yapma yeteneğini de pozitif yönde etkilemektedir (England, 2009: 224). Ortak bir amaç etrafında, nezaket içinde işbirliği halinde çalışan gruplar daha geniş topluluklarda daha pozitif bir etki oluşturmaları olasıdır. Bir grup sorumlu olarak toplumla bağlantı kurduğu zaman grupsal değerler daha da güçlenecektir (Tyree, 1998: 23).

Ortak amaç diğer boyutlardan ayrı değildir, diğer boyutları hem etkiler hem de diğer boyutlardan etkilenmektedir (Teh, 2009: 238). Ortak amaç bireysel, grup ve toplumsal seviyelerin boyutları ile ilişkilidir. Ortak amaç, bir grup değeri olarak tanımlanır, ancak bu grup değeri her bir grup üyesine özgüdür ve her bir birey grubun amaçlarına bazı seviyede bağlı olmak zorundadır (Teh, 2009: 255). Ortak amaç bireysel seviyedeki üç boyuta dayanmaktadır (HERI, 1996: 57). Grubun ortak amacı doğrultusunda çalışma grup üyelerinin kendi farkındalığını artırmalarını kendi anlayışlarını geliştirmelerini, uyumlu ve tutarlı olmalarını gerektirmektedir. Ortak amaç sorumluluklar çerçevesinde insanların enerjilerini yenilemesine katkı sağlayacaktır (Teh, 2009: 256). Bir grup paylaşılan amaç ve vizyonu geliştirmek için işbirliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir. İşbirliği ortak amacın gelişmesine katkı sağlamaktadır. İyi bir şekilde tasarlanmış ortak amaç da grup içerisinde işbirlikçi

çalışmaların temeline katkı sağlamaktadır. Ayrıca ortak amaç medeni tartışmayı mümkün kılan dengeleyici ve birleştirici bir güç olarak hizmet vermektedir (Teh, 2009: 256). Çünkü grubun amacını geliştirirken grup üyeleri arasında var olan farklılıklara nezaket içerisinde yaklaşmak gerekmektedir.

Medeni tartışma boyutu da diğer boyutlarla ilişkilidir. Farklı düşünce, değer ve fikirler doğrultusunda diğerleri ile birlikte çalışma bireyin bireysel değerlerini incelemesine fırsatlar sağlamaktadır (Alvarez, 2009: 284). Tartışma deneyimleri grup içinde sorumluluk almak, değerlerle uyumlu olmak ve kendini tanımak için bireylere fırsatlar sunacaktır. Grup içerisinde ortak amaç etrafında işbirliği halinde çalışmak farklı görüşlere saygılı olmayı ve nezaket içinde görüşleri hoş karşılamayı gerektirmektedir (Alvarez, 2009: 285). Medeni tartışma değişim için bir katalizör görevi görmektedir (SRLS Report, 2011: 11).

Toplumsal seviyedeki Vatandaşlık boyutu hem grup seviyesindeki hem de bireysel seviyedeki boyutlarla ilişkilidir. Liderlik gelişiminde Sosyal Değişim Modelinin toplumsal bir bileşeni olarak vatandaşlık bireysel, grupsal ve toplumsal seviyelerle karşılıklı ilişkilidir. Vatandaşlık diğer tüm boyutlarda kapasiteyi geliştirmektedir. Vatandaşlık deneyimi insanları, sorumluluklarını açıklığa kavuşturmak için gerekli olan seçimler yapmaya, kendini tanıma doğrultusunda değerlerini açıklamaya, inançlarıyla uyumlu seçimler yapmaya zorlamaktadır. Bireysel seviyedeki boyutlara ek olarak grupsal seviye boyutları da vatandaşlıktan olumlu olarak etkilenmektedir. Vatandaşlık sadece tek bir bireyin üstlenebileceği bir etkinlik değildir. Gerçekte vatandaşlık liderlik ve vatandaşlıkla yakından bağlantılı olan bireylerin birlikte çalışmalarını gerektirmektedir (Bonnet, 2009: 160). Bireyler aktif bir şekilde toplum içerisinde çaba sarf ettiği zaman birbirleri ile işbirliği içerisinde çalışma fırsatına sahip olur, ortak amaçlara ulaşırlar ve tartışmaları medeni bir şekilde yöneterek çalışmayı öğrenirler. Vatandaşlık diğer boyutları etkilediği gibi bu boyutlardan da etkilenmektedir (Bonnet, 2009: 180). Vatandaşlık bir çaba içerisinde bulunan ve bu çabalardan etkilenen herkesi karşılıklı olarak birbirine bağlamaktadır (HERI, 1996: 23).

Sosyal Değişim Modelinin merkezi ve asıl amacı olarak değişim diğer boyutların amaç ve anlamının bir göstergesidir (SRLS Report, 2011: 13). Diğer bir ifadeyle değişim Sosyal Değişim Modelinin tüm boyutlarını etkilemekte ve onlardan

da etkilemektedir. Sosyal değişim bir lider eşliğinde ortak bir amaç etrafında grup üyelerinin işbirliği halinde çalışmaları sonucunda meydana gelen bir süreçtir (HERI, 1996: 37). Değişim oluşturmak için de kendini ve diğerlerini tanıyan sorumluluk sahibi bireylerin birbirleri ile uyumlu bir şekilde ortak bir amaç etrafında işbirliği halinde çalışarak toplum yararına görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse Sosyal Değişim Modelini oluşturan seviye ve boyutlar birbirleri ile etkileşim halindedir. Her bir boyut diğer boyutun gelişimine katkı sağlamaktadır. Modeldeki boyutların asıl amacı da toplum yararına sosyal değişimi oluşturmaktır.

## **2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde araştırmanın kuramsal boyutu olan Sosyal Değişim Modeli, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve araştırmanın yöntemi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusunda ilk araştırma Tracy M. Tyree tarafından 1998 yılında yapılmıştır. Tracy “Designing An Instrument To Measure Socially Responsible Leadership Using The Social Change Model Of Leadership Development” adlı doktora tez çalışmasında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğini geliştirmiştir. Çalışmanın amacı, Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modelini kullanılabilir hale getiren bir ölçek geliştirmektir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik olgusu model tarafından tanımlanan 8 yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri bu 8 yapı içerisinde toplanmıştır. Veri toplama üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada 291 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler bir grup uzman ve öğrencilere gösterilerek her bir boyutu uygun olan sekiz boyut içerisinde yerleştirmeleri istenmiştir. Tercih edilen frekans dağılımları hesaplanarak yüksek puana sahip 202 madde ortaya konulmuştur. İkinci aşamada pilot uygulama ve test tekrar test güvenirliliği yapılmıştır. Maryland Üniversitesinde 101 lisans öğrencisine 202 maddelik ölçek 4 haftalık süre içerisinde iki defa

uygulanarak test tekrar test güvenilirliği ölçülmüştür ve faktör analizi yapılarak madde sayısı 104'e indirilmiştir. Üçüncü aşamada ise 104 maddelik ölçek 342 lisans öğrencisine uygulanarak Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda İlk aşamada 291 madde olarak tasarlanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği ikinci aşamada 202 maddeye, üçüncü aşamada 103 maddeye indirilmiştir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ilk iki pilot çalışmada .87 iken üçüncü pilot çalışmada .91'e yükselmiştir. Her boyutun iç güvenilirlik katsayısı .69-.92 arasında değer almıştır.

Komives, Owen, Longerbeam, Mainella ve Osteen tarafından 2005 yılında yapılan "Developing a leadership identity: A grounded theory" isimli çalışma nitel olarak oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı liderliğin değişen tanımı konusunda üniversite öğrencilerine farkındalık kazandırmaktır. Çalışmada 13 öğrenci ile görüşme yapılmıştır ve öğrencilere liderliği tanımlamaları istenmiştir. Derinlemesine bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda liderlik tanımının lider merkezli bir görüşten, öğrenilebilen, işbirlikçi, ilişkisel, değer temelli bir sürece doğru kaydığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Haber (2006a) tarafından yapılan "Cocurricular Involvement, Formal Leadership Roles, And Leadership Education: Experiences Predicting College Student Socially Responsible Leadership Outcomes" adlı tez çalışmasında liderlik programına katılan öğrencilerin liderlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılmıştır. Veriler Multi-Institutional Study of Leadership (MSL)'den alınmıştır. Çalışmada veriler Maryland Üniversitesinde öğrenim gören 3410 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Veri analizi ANOVA ve hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

✓ Katılımcıların puanları değerlendirildiğinde SSTL ölçeğinin boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip boyut Sorumluluk boyutu, bunu sırasıyla; Uyum, Ortak Amaç, İşbirliği, Kendini Bilme, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim Boyutları takip etmektedir.

✓ Kadın katılımcıların en yüksek ortalamaları Sorumluluk boyutunda görülmüştür. Bunu sırasıyla Uyum, Ortak Amaç, İşbirliği, Kendini Bilme, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim Boyutları takip etmektedir.

✓ Erkek katılımcıların en yüksek ortalamaları Sorumluluk boyutunda görülmüştür. Bunu sırasıyla Uyum, Ortak Amaç, İşbirliği, Kendini Bilme, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim Boyutları takip etmektedir.

✓ Cinsiyet değişkenine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutları incelendiğinde 8 boyuttan sadece Uyum, Sorumluluk, Ortak Amaç, İşbirliği ve Medeni Tartışma boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seemiller (2006) “Impacting Social Change Through Service Learning In An Introductory Leadership Course” adlı çalışmasında Arizona Üniversitesinde deneysel olarak araştırmayı yürütmüş ve üniversite öğrencilerine eğitimler verilmiştir. Bir eğitim dönemi boyunca 2 kredilik ders olan Sosyal Değişim projesi kapsamında 220 lisans öğrencileri ile birlikte sosyal değişim projelerinin hazırlanması sürecinde öğrencilerin liderlik becerilerinin nasıl geliştirileceğine yönelik eğitimler verilmiştir. Bu eğitimler sürecinde toplumsal sorunlara farkındalık oluşturulup öğrencilerin gruplar halinde sorunlara çözüm önerileri bulmaları ve bu çözüm önerilerini eğitimle destekledikten sonra uygulamaları istenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda;

✓ Verilen eğitimin öğrencilerin sosyal değişimle nasıl baş edeceklerini öğrenmelerine katkı sağladığı

✓ Eğitim sürecinin sosyal eşitsizliğe farkındalık oluşturmada öğrencilere katkı sağladığı ve

✓ Olumlu değişimi başlatmak ve sürdürmek için liderlik becerilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine verilen eğitimin olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplanan veriler göstermektedir ki, sosyal değişim modeli öğrencilerin sosyal değişimle nasıl baş edeceklerini öğrenmede ve sosyal eşitsizliği açığa çıkarmada öğrencilere katkı sağlamaktadır. Olumlu değişimi ilerletmek için liderlik becerilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu çalışma liderliğin öğrenilebileceğini ve Sosyal Değişim Modeli kapsamında liderlik becerilerinin



geliştirilebileceği hakkında önemli ipuçları vermektedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal değişim oluşturma ve bir gruba liderlik yapma becerilerinin eğitimlerle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Dugan'ın 2006 yılında yapmış olduğu "Involvement and Leadership: A Descriptive Analysis of Socially Responsible Leadership" isimli çalışmada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılarak öğrencilerin sosyal değişim modeli ile ölçülen liderlik gelişim düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın amacı; lisans öğrencilerinin liderlik gelişiminde sosyal değişim modelini kullanarak liderlik gelişimini inceleyerek liderlik gelişim modeli ile liderliğin deneysel araştırmaları arasındaki bağlantıyı kurmaktır. Çalışmada topluma hizmet, duruma bağlı roller, öğrenci grupları ve formal liderlik grupları bazında katılımcılar temel alınarak Sosyal Değişim Modelinin 8 boyutu karşılaştırılmıştır.

Çalışma ABD'de 859 lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- ✓ Katılımcıların puanları en yüksek "Sorumluluk" boyutu en düşük "Medeni Tartışma" ve "Vatandaşlık" boyutlarında görülmüştür.
- ✓ Genel olarak tüm boyutlar yüksek puanlardan oluşmaktadır.
- ✓ Yüksek puanlar öğrencilerin değerleri ve liderlik algılamaları ile modelin değerleri arasındaki uyumun bir göstergesi olarak ele alınmıştır.
- ✓ Öğrencilerin en yüksek düzeyde bireysel değerlere sahip olduğu en düşük düzeyde de grupsal ve sosyal değerlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Analizler sonucunda katılıma önem veren ve vermeyen öğrencilerle verenlerin lehine Sosyal Değişim Modeli arasında önemli bir farklılık olduğu gözlenmiştir.
- ✓ Kampüs içinde öğrenci topluluklarına, resmi liderlik programlarına ve toplumsal hizmete katılma ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin 8 boyutundan sadece uyum, sorumluluk, kendini bilme, ortak amaç, vatandaşlık, işbirliği olmak üzere toplamda altı boyutu ile anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlikle öğrenci katılımı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ve öğrencilerin kampus içerisinde

öğrenci topluluklarına katılımlarının genel olarak onların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını artırdığı konusunda alanyazına katkı sağlamaktadır.

Dugan'ın 2006 yılında yapmış olduğu "Explorations Using The Social Change Model: Leadership Development Among College Men and Woman" isimli diğer bir çalışmasında ise lisans öğrencilerinin cinsiyetine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmanın amacı kadın ve erkek öğrenciler arasında Sosyal Değişim modelinin 8 boyutu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir. 859 üniversite öğrencisi üzerinden çalışma yapılmıştır ve çalışmada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma toplanan verilerden yola çıkılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ En düşük ortalama erkeklerde vatandaşlık boyutunda görülürken en yüksek ortalama kadınlarda sorumluluk boyutunda gözlenmiştir.
- ✓ Medeni tartışma, vatandaşlık, değişim boyutları hem erkeklerde hem de kadınlarda düşük düzeyde çıkmıştır.
- ✓ Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin 8 boyutunda kadın katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksektir.
- ✓ Kendini bilme, Sorumluluk, Uyum, Ortak Amaç, Vatandaşlık ve Değişim boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- ✓ İşbirliği ve Medeni Tartışma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dugan (2006b) yapmış olduğu çalışmada genel olarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarında kadınların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşarak alanyazına katkı sağlamıştır.

Dugan, Komives ve Segar (2008)'ın yapmış oldukları "College Student Capacity for Socially Responsible Leadership: Understanding Norms and Influences of Race, Gender, and Sexual Orientation" isimli çalışmada da üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları belirlenmiştir. Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin liderlik gelişiminde Sosyal Değişim Modelini temel olarak kullanılan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını ölçmektir. Çalışma ABD'den 52 üniversite ve yüksek okuldan 50.378 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

- ✓ Öğrencilerin puan aralıkları sıralandığında en yüksek puan Sorumluluk boyutunda en düşük puan da Değişim boyutunda görülmüştür.
- ✓ Değişim boyutunun dışındaki diğer tüm boyutlarda kadın katılımcıların puanları erkekler katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.
- ✓ En yüksek ortalama Afrikalı Amerikan ve siyahî öğrencilerde en düşük ortalama ise Asya Pasifik Amerikan öğrencilerinde görülmüştür.

Dugan 2008 yılında yapmış olduğu “Exploring Relationships Between Fraternity and Sorority Membership and Socially Responsible Leadership” başlıklı çalışmada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlikle bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın amacı kız ve erkek öğrenci derneğine üye olan katılımcıların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek ve bu üyeliğin liderlik algılarına etkisini belirlemektir. Amerika’da çeşitli yükseköğretim kurumlarından en iyi temsil edilen 55 kurumdan 50.378 kolej öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Öğrenciler seçilirken erkek ve kız öğrenci derneğine üye olup olmadığı dikkate alınmıştır. Seçilen öğrencilere Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği uygulanmıştır. Kız ve erkek öğrenci derneğine üye olanların Sosyal Değişim Modelinin 8 boyutu arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Analizler sonucu her iki grupta en yüksek puan Sorumluluk boyutunda en düşük boyut da Değişim boyutunda görülmüştür.
- ✓ Sorumluluk, Uyum, İşbirliği, Ortak Amaç ve Medeni Tartışma boyutları ile her iki grubun puanları arasında kız öğrenci derneğine üye olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan bu çalışma da öğrencilerin topluluk ve birliklere katılımlarının onların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir.

Ricketts ve Bruce tarafından 2008 yılında yapılan “How Today’s Undergraduate Student’s See Themselves as Tomorrow’s Socially Responsible Leaders” adlı makale çalışmasında üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları konu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemektir. 791 Ziraat

Fakültesi öğrencisi ile çalışılmıştır. Ziraat fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek ve liderlik tutumunu anlama ve tanımlamada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada örnekleme giren öğrencilerin Kendini Bilme, Uyum ve Sorumluluk boyutlarının daha yüksek, diğer boyutlarda ortalamalarının ise daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haber ve Komives (2009) tarafından yapılan “Predicting the Individual Values of the Social Change Model of Leadership and Involvement Experiences” adlı çalışmada liderlik programlarının etkisi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, kadın ve erkek öğrencilerinin kapasitelerine katkı sağlayan liderlik programlarını “Katılım”, “Resmi Liderlik Roller” ve “Ortak Müfredatlı Çalışmalara Katılım”a göre incelemektedir. Çalışma Sosyal Değişim Modelinin bireysel boyutunu incelemektedir.

Çalışmada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin ikinci versiyonundan sadece Kendini Bilme, Uyum ve Sorumluluk boyutlarına yönelik maddeler kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçek 1206 kolej öğrencisine uygulanmıştır. Sonuç olarak Öğrenci topluluklarına katılım bayan ve erkek öğrencilerin topluma katılım ve bireysel liderlik değerlerini geliştirmede önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Ayrıca Kendini Bilme, Sorumluluk, Uyum boyutlarında kadın katılımcıların ortalama puanları erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dugan ve Komives (2010)’in “Influences On College Students’ Capacities for Socially Responsible Leadership” adlı makale çalışmalarında üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlenmeye çalışılmıştır. Dugan ve Komives (2010) Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik sonuçları üzerinde üniversite çevresi ve öğrencilerin demografik özelliklerinin etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma Multi-Institutional Study of Leadership (MSL) 2006 verileri kullanılarak yapılmıştır. 14,252 üniversite son sınıf öğrencilerine Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğini uygulamışlardır. Analizler sonucunda öğrencilerin almış olduğu staj uygulamasının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin işbirliği boyutuna önemli derecede katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmada katılımcılar için liderlik sonuçlarını açıklamada

ırk, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dahası topluma hizmet, sosyo kültürel görüşmeler, öğrenci topluluklarına katılım ve resmi liderlik programları gibi çevresel faktörler öğrencilerin liderlik kapasitesine önemli katkı sağladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Page'in 2010 yılında yapmış olduğu "Activism and Leadership Development: Examining The Relationship Between College Student Activism Involvement and Socially Responsible Leadership" adlı doktora tezinde de Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusuna değinilmiştir.

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin liderlik gelişimleri ile öğrenci faaliyetlerine katılımları arasındaki ilişkiyi regresyon analizi ile incelemektir. 12,510 öğrenci üzerinden çalışma sürdürülmüştür. Verileri toplamak amacıyla Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kampus içi öğrenci etkinliklerine katılan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarında anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buschlen ve Dvorak tarafından 2011 yılında yapılan "The Social Change Model As Pedagogy: Examining Undergraduate Leadership Growth" başlıklı çalışmada da yine üniversite öğrencilerin Sosyal Değişim Modeli çerçevesinde liderlik gelişimleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı; bir üniversitede liderlik kursu esnasında öğrencilerin liderlik beceri gelişimlerini incelemektir. Bu çalışma Sosyal Değişim Modelini temel alan 16 haftalık akademik bir dersin lisans öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisini açıklamaktır. Liderlik kursunun öğrenme çıktılarını değerlendirmek ve 16 haftalık eğitim sonunda deney ve kontrol grubunun Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik puanları arasındaki farkı incelemek bu çalışma kapsamında amaçlanmıştır. Toplam 260 öğrenci örnekleme alınmıştır. Deney grubuna 16 haftalık liderlik kursu verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Katılımcılara Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği ön test son test olarak uygulanmıştır. Çalışma iki homojen olmayan grup arasında yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubu aynı seviyede başlamıştır. Analizler sonucu kursa katılan öğrencilerin SSTL ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

✓ 16 haftalık akademik ders liderlik gelişiminde Sosyal Değişim Modeli için güçlü bir ortam yaratmıştır.

✓ Deney grubunun liderlik beceri gelişimi Sosyal Değişim modelinin İşbirliği, Ortak Amaç, Medeni Tartışma, Vatandaşlık, Değişim boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

✓ Bireysel değerlerde (kendini bilme, uyum, sorumluluk) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney öncesinde kontrol grubu daha yüksek puana sahipken deney sonrası deney grubu daha yüksek puana sahip olmuştur.

Yapılan bu çalışma da Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerilerinin tasarlanmış eğitimler yoluyla artırılabilceği sonucunu desteklemektedir.

Lee (2009) tarafından yapılan “Examining The Socially Responsible Leadership Development Outcomes Of Study Abroad Experiences For College Seniors” isimli tez çalışmasında yurt dışı deneyimiyle Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik kapasiteleri üzerine incelemelerde bulunulmuştur. Tezin amacı, üniversite ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yurt dışı deneyimleri ile liderlik gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. MSL 2009 verileri kullanılarak çalışma yürütülmüştür. 99 enstitüden 31,000 öğrenci verileri kullanılarak bu öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Yurtdışı deneyiminin öğrenci liderlik gelişimine önemli derecede katkı sağlayacağı hipotezini doğrulamak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin yurt dışı deneyimi ve üniversite öncesi liderlik gelişimlerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını %21 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yurtdışı deneyimi olan ve olmayan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları arasında yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin lehine az da olsa anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Diğer bir çalışma ise Hogendorp tarafından 2012 yılında yapılan “The Relationship of Student Involvement in Political Organizations to Self-Reported Capacities for Socially Responsible Leadership” adlı doktora tezidir. Bu çalışma, öğrencilerin karakterlerini, geçmiş yaşantılarını, üniversite deneyimlerini kapsayan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve öğrencilerin siyasi gruplara katılımları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Veriler 2009 MSL-SS den alınmıştır. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin 3. Versiyonu kullanılmıştır. Çalışma 96,257 üniversite ve kolej öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler siyasi gruba katılanlar, siyasi olmayan gruba katılanlar, hem siyasi hem siyasi olmayan gruba katılanlar ve

öğrenci topluluklarına katılanlar olarak 4 gruba ayrılıp incelenmiştir. Analizler sonucunda siyasi gruplara katılımlar liderlik gelişimi ile olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak siyasi ve siyasi olmayan gruplar kıyaslanmaksızın tüm gruplara katılanların puanlarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anderson (2012) tarafından yapılan “The Leader Development Of College Students Who Participate In Different Levels of Sport” adlı doktora tez çalışmasında farklı seviyelerde atletizm faaliyetlerine katılan üniversite öğrencilerinin liderlik gelişim düzeyi belirlenmiştir. Çalışmanın amacı atletizme katılan öğrencilerin Liderlik Yeterlikleri ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı değişkenlere göre liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi gözlemlemektir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve Liderlik Yeterlikleri Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. 2009 MLS verileri kullanılarak çalışma yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Üniversite öncesi değişkenler ve çevre faktörleri kontrol altına alındığında atletizmin herhangi bir düzeyine katılan üniversite öğrencilerinin liderlik yeterlik düzeyi diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.
- ✓ Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarında bayan katılımcılarda erkek katılımcılara göre daha yüksek puan elde edilmiştir.
- ✓ Liderlik sonuçları ile katılımcıların ırkları arasında anlamlı bir fark bulgusuna ulaşılmamıştır.
- ✓ Öğrencilerin Liderlik becerilerinin %32 oranında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve %36 oranında Liderlik Yeterlikleri tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Skendall (2012)'in yapmış olduğu “Socially Responsible Leadership The Role Of Participation in Short-term Service Immersion Programs” isimli doktora tezinde de Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusu incelenmiştir. Yapılan çalışmanın amacı Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile kısa süreli sosyal hizmet sunan eğitim programları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu eğitim programlarına katılan ve katılmayan öğrenciler arasında SSTL sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın verileri Multi-Institutional Study of Leadership (MSL) vasıtasıyla elde edilmiştir. Liderlik eğitim programlarında eğitim

alan 9,553 üniversite son sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin demografik bilgileri ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları arasındaki ilişki ve verilen Sosyal Sorumluluk eğitiminin liderlikle ilişkisi analiz edilmiştir.

Sonuçlar toplumsal hizmete katılım ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğunu doğrulamıştır. Çalışma sonucuna göre eğitime katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha yüksek Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarına sahip olduğu görülmüştür. Ancak eğitime katılanların cinsiyetleri kolej öncesi değişkenleri, ırkları ve topluma hizmet davranışları, yurtdışında eğitim, staj ve sosyo-kültürel konuşmalara katılımları içeren çevresel değişkenler kontrol altına alındığında eğitime katılanların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerilerinde önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Buschlen ve Johnson (2014) tarafından yapılan “The Effects of an Introductory Leadership Course on Socially Responsible Leadership, Examined By Age and Gender” adlı makale çalışmasında ise deneysel olarak çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı 16 haftalık bir süre içerisinde yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin SSTL kapasitelerinin gelişimini etkileyip etkilemediğini Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğini kullanarak belirlemektir. Çalışma 108 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. 16 haftalık süre içerisinde ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Çalışmadaki öğrenci grupları Sosyal Değişim Modeli üzerine temellenmiş akademik bir sınıfta eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Kurs Sosyal Değişim Modelinin bireysel, grupsal ve toplumsal olmak üzere üç seviyesini vurgulayacak bir şekilde tasarlanmıştır. 16 haftalık bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim teorik ve uygulama temelli topluma hizmet ile Sosyal Değişim Modelinin ilkelerini ön plana çıkaran bir şekilde tasarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda;

- ✓ SSTL ölçeğinin 8 boyutu ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ İşbirliği ve vatandaşlık boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.



✓ Kadınların vatandaşlık boyutunda anlamlı bir şekilde erkeklere göre daha yüksek bir puana sahip olduğu ancak erkeklerin eğitim programları sonucunda daha büyük bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

✓ Eğitim programı sonucunda ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir artış sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dugan, Bohle, Woelker ve Cooney tarafından 2014 yılında yapılan “The Role Of Social Perspective-Taking in Developing Student’s Leadership Capacities” isimli çalışmada ise Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliği bireysel, grupsal ve toplumsal seviyeleri ile Sosyal Bakış Kazanma arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Toplam 13,289 üniversite öğrencisine Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve Sosyal Bakış Kazanma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin üniversite öncesi liderlik kapasiteleri kontrol altına alındığında grup liderlik seviyesi üzerinde (İşbirliği-Medeni Tartışma) bireysel liderlik değerlerinin (Kendini Bilme-Uyum-Sorumluluk) Sosyal Bakış Kazanma için önemli bir aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal Bakış Kazanma ayrıca sosyal liderlik alanında dolaylı bir etki olarak görülmektedir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile Sosyal Bakış Kazanma arasında deneysel olarak bir bağ olduğu ve Sosyal Bakış Kazanmanın etkili liderliğin önemli bir bileşeni olduğu deneysel çalışmalarla da doğrulanmıştır. İkinci olarak Sosyal Bakış Kazanmanın sosyal alan üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Sosyal Bakış Kazanma liderlik değerlerinden grup seviyesi üzerinde doğrudan güçlü bir etkiye, toplumsal seviye üzerinde ise dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barnes tarafından 2014 yılında yapılan “Exploring the Socially Responsible Leadership Capacity of College Student Leaders Who Mentor” isimli tez çalışmasında ise Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve mentorluk arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmanın amacı; Liderlik temelli mentorluk programının mentor olarak hizmet eden katılımcıların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik kapasitelerini nasıl etkilediğini incelemektir.

Veriler hem araştırmacı tarafından 2013-2014 akademik yılında Nebreska Lincoln Üniversitesi’nden toplanmıştır hem de Multi-Institutional Study of Leadership (MSL)’den de veriler alınarak analiz edilmiştir. Nebreska Lincoln

Üniversitesi'nden 148 öğrenciye ulaşılmıştır. MSL 2009 verilerinden de 50,378 katılımcı verileri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği kullanılmıştır. Veriler iki boyutta karşılaştırmalar yapılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular Mentor olmayan öğrencilerin puanlarıyla ve MSL ortalama puanıyla karşılaştırılarak yorumlar yapılmıştır. Analizler sonucunda Ulusal MSL ortalaması ile kıyaslandığında mentor olan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik (Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Ortak Amaç, Medeni Tartışma, Vatandaşlık, Değişim) ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mentor olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında mentor olarak görev yapan öğrencilerin sadece Kendini Bilme boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular bir mentor olarak hizmet etmenin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve kişisel kimlik gelişimine etki eden bir faktör olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusunda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ulaşılan makale ve tezlerin genellikle üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda da bu liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları hazırlanıp uygulanarak alanyazına katkı sağlamıştır. Yine yapılan çalışmalarda Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konularıyla mentorluk, sosyal bakış kazanma, sosyal katılım gibi değişkenlerle aralarındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir.

Yurt içinde Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusuna yönelik herhangi bir tez veya makale çalışmasına ulaşılamamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MATERYAL VE YÖNTEM

#### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan öğrenciler, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğini Türkçeye uyarlama süreci, deneysel çalışmaya ilişkin bilgiler ve veri analizi yer almaktadır.

##### 3.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 12 haftalık “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nı alan üniversite öğrencileri ile eğitime katılmayan üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarındaki farkı ortaya koymak amacıyla hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma araştırma deseni (mixed method design) kullanılmıştır. Bu desen araştırma sürecinde kullanılan nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kuvvetlendirmesi (Creswell, 2003: 14) nedeniyle tercih edilmiştir.

Karma araştırma deseninin bir araştırma için sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Creswell, 2003: 11-12; Creswell ve Plano Clark, 2007: 61):

1. Karma araştırma desenleri nitel veya nicel araştırmaların tek başına sağlayacağı verilerden daha kapsamlı veriler sağlar.
2. Nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanılması araştırmalarda daha çeşitli veri toplama imkânı sağlamaktadır.
3. Karma araştırma desenleri nitel veya nicel araştırmaların tek başına cevaplayamayacağı soruları cevaplamayı sağlar.

4. Nicel araştırmalar katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenmesinde yetersizdir. Nitel araştırmalar katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelediğinden dolayı bu eksikliği tamamlamaktadır. Diğer taraftan nitel araştırmalarda bulguların geniş bir gruba genellenmesinin zor olması, öznelliğın daha fazla olması ve çalışma grubunun az olması nitel araştırmaların eleştirilen özellikleri arasında sayılmaktadır. Bu sebeple Karma araştırma deseni nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanımını sağlayarak her iki araştırmanın eksikliklerini azaltmaktadır.

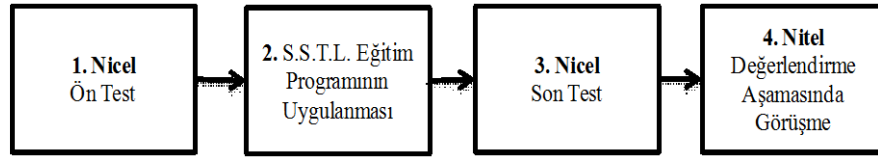
5. Karma araştırma deseni araştırmacı araştırma sorusuna çözüm bulabilmek için mümkün olan bütün yöntemleri kullanabildiğı için araştırmacılar için daha pratik bir yöntemdir.

Yukarıda belirtilen özelliklerden dolayı yapılan bu çalışmada da karma araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel veriler çoğunlukta olmak üzere araştırmanın deneysel deseninde nicel veriler, değerlendirme aşamasında ise nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden Karma Gömülü Yöntem (Mixed Embedded Design) kullanılmıştır. Karma gömülü yöntem nicel çalışmanın ağırlıklı olduğı bir araştırmaya nitel bir boyut ya da nitel çalışmanın ağırlıklı olduğı bir araştırmaya nicel bir boyut eklenmesi gerektiğı durumlarda kullanılmaktadır. Karma gömülü yöntemde araştırmacılar nicel verilerin yoğunlukta olduğı deneysel araştırmalarda olduğı gibi nitel boyutu veya bir durum çalışmasında nicel boyutu araştırmaya dâhil edebilir (Creswell ve Plano Clark, 2007: 71-72, Creswell, 2003: 24). Kısacası karma gömülü yöntemde önemli olan, ağırlıklı olan nitel veya nicel yöntemlerden biriyle yürütölen araştırmanın gerektiğinde nicel veya nitel boyutların eklenmesiyle çeşitliliğın sağlanmasıdır.

Yapılan bu çalışmada da araştırma soruları dikkate alındığında Karma Araştırma Desenlerinden Karma Gömülü Yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırmanın çoğunlukta olduğı deneysel çalışmaya ek olarak deneysel çalışmadan etkilenen kişilerin görüşleri alınarak çalışmaya nitel bir boyut kazandırılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel kısmında ölçme aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğı, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitimi Değerlendirme

Formu ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitimi Görüşme Formu kullanılmıştır.

Şekil 3.1. Karma gömülü yöntem (mixed embedded design)



Yapılan araştırmanın nicel kısmı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel desenlerden “öntest-son test kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2009: 87). Ön test-son test kontrol gruplu desende yansız atama ile oluşturulmuş biri deney diğeri kontrol iki gruba etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası ölçmeler yapılarak aradaki farklar tespit edilir (Karasar, 2009: 97). Araştırma deseni Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma deseni

	<b>Gruplar</b>	<b>Ön-test</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son-test</b>
<b>R</b>	<b>Deney (48 Öğrenci)</b>	SSTLÖ	Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı	SSTLÖ
<b>R</b>	<b>Kontrol (49 Öğrenci)</b>	SSTLÖ	Geleneksel Uygulama	SSTLÖ

*R (Random), SSTLÖ (Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği)*

Çalışma Sınıf öğretmenliği birinci ve ikinci öğretim 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desene göre deney grubundaki öğrencilere Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında 12 haftalık Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir eğitim uygulanmayıp öğrenciler doğrudan etkinlik yapmaya yönlendirilmişlerdir. Araştırmanın bir bağımsız bir de bağımlı değişkenleri vardır. Bağımsız değişken sadece deney grubu üzerinde uygulanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programıdır. Bağımlı değişken ise üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarıdır. Araştırma kapsamında 12 haftalık süreçte hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere iki defa SSTL ölçeği uygulanarak öğrencilerin algılarındaki değişim incelenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında verilen eğitim programının değerlendirilmesi için “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı Değerlendirme Formu” deney grubundaki öğrencilere uygulanarak programın etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmına ek olarak nitel verilere de başvurulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin almış olduğu “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nın öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

### **3.1.2. Evren Örneklem**

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim güz-bahar dönemlerinde Kilis 7 Aralık Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarla ilgili Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek1).

#### **3.1.2.1. Pilot çalışma için örneklem**

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin seçilen örneklemde nasıl bir sonuç oluşturacağını belirlemek için pilot çalışma yapılmıştır. Bunun için 110 kişilik bir örneklem seçkisiz olarak seçilmiş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Pilot uygulama verilerine ait demografik değerler

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	58	52,7
	Erkek	52	47,3
Yaş	16-19	48	43,6
	20-23	60	54,5
	24-27	2	1,8
Toplam		110	100

SSTL ölçeğinin pilot uygulaması için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci öğretimde öğrenim gören 110 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin %52,7'sinin kadın, %47,3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı incelendiğinde 20-23 yaş aralığındaki öğrenci grubunun (%54,5) daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.1.2.2. Ölçeğin asıl çalışması için örneklem

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Evren üzerinden eşit oranda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir.

Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Meslek Yüksek Okulunda eşit oranlı olarak 700 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan 8 katılımcı değerlendirilmeye alınmamış ve asıl uygulama 692 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir.

Örneklem, üniversite içerisinde fakülteler ve yüksekokullar bazında sınıflandırılmıştır. Her bölümden eşit oranda örneklem grubu seçilmeye dikkat edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrenci gruplarının sayısı, cinsiyeti, yaşı, öğrenim gördüğü fakülte veya yüksekokulu, sınıf derecesi Tablo 3.3'te verilmiştir:

Tablo 3.3. Asıl örneklemede yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	442	63,9
	Erkek	250	36,1
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	246	35,5
	İlahiyat Fakültesi	119	28,8
	Meslek Yüksek Okulu	117	16,9
	Fen Edebiyat Fakültesi	130	18,8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	204	29,5
	2. Sınıf	175	25,3
	3. Sınıf	210	30,3
	4. Sınıf	103	14,9
Öğretim Durumu	Birinci Öğretim	343	49,6
	İkinci Öğretim	349	50,4
Yaş	16-19	107	15,5
	20-23	508	73,4
	24-27	77	11,1
Mezun Lise	Anadolu Lisesi	134	19,4
	Fen Lisesi	3	0,4
	Meslek Lisesi	130	18,8
	Düz Lise	425	61,4
Toplam		692	100

Sosyal Değişim Modelinde liderlik gelişiminde üniversite öğrencilerinin iyi tasvir edilmesi, kişisel özelliklerinin bilinmesi bu verilen eğitimin etkililiği açısından önemlidir (Skendall, 2012: 87). Yapılan çalışmalarda da katılımcıların demografik özellikleri ve geçmiş yaşantıları SSTL'in önemli bir belirleyicisi olarak ele alınmıştır (Hogendorp, 2012: 17). Bu sebeple yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine dikkat edilmiştir. Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kadın (%63,9) olduğu ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin (%35,5) olduğu, sınıf düzeyinde ise 3. Sınıf öğrencilerinin (%30,3) yüzdelerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde öğrencilerin %15,5'i 16-19 yaş, %73,4'ü 20-23 yaş ve %11,1'inin de 24-27 yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örnekleme giren öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düz lise (%61,4) mezunu olduğu görülmektedir.



### 3.1.2.3. Test-tekrar test güvenilirliği için örneklem

Araştırmada kullanılan SSTL ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılığını hesaplamak için alt boyutlarının Cronbach alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. 110 üniversite öğrencisine 3 hafta aralıklarla ölçek iki defa uygulanmıştır.

Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği için eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü birinci öğretim öğrencilerinden 110 öğrenci random yoluyla seçilerek ölçek uygulanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için seçilen öğrencilerin %52,7'si kadın, %47,3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### 3.1.2.4. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğinin norm çalışması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi için örneklem

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin norm çalışması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi için evren Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Evren içerisinde örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örneklem içinde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örnekleme türüdür. Tabakalı örnekleme, bir evrende ölçütleri belirlenmiş alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Balcı, 2011: 97; Baykul ve Güzeller, 2013: 395). Burada önemli olan evren içerisindeki alt tabakalardan yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır. Böylece toplam örneklem içinde her alt tabaka evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilebilir (Aziz, 2010: 52). Araştırmacı evreni ve alt tabakalarını saptadıktan sonra, her tabakada seçkisiz örnekleme yöntemlerini kullanarak çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur.

Çalışma için Türkiye'deki tüm illerdeki üniversitelere uygulama yapılamayacağı için Türkiye'yi temsil ettiği düşünülen yedi bölgeden (Marmara, Akdeniz, İç Anadolu, Karadeniz, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Ege Bölgesi) üniversiteler seçilerek ölçek uygulaması yapılmıştır. Bu bölgelerdeki üniversiteler seçilirken sadece gelişmiş büyük üniversiteler değil, yeni kurulan üniversiteler de örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme toplamda 7 bölgeden 10 üniversite seçilmiştir. Üniversitelerin farklı fakülte ve yüksek okullarından öğrencilere ulaşılarak örnekleme çeşitlilik sağlanmıştır. Örnekleme oluşturan

öğrenci gruplarının sayısı, cinsiyeti, yaşı, öğrenim gördüğü fakülte veya yüksekokulu, sınıf derecesi Tablo 3.4'te verilmiştir:

Tablo 3.4. SSTL ölçeğinin norm çalışmasında yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	742	58,5
	Erkek	526	41,5
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	437	34,5
	İlahiyat Fakültesi	138	10,9
	Meslek Yüksek Okulu	275	21,7
	Fen Edebiyat Fakültesi	187	14,7
	İktisat Fakültesi	103	8,1
	Mühendislik Fakültesi	128	10,1
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	389	30,7
	2. Sınıf	305	24,1
	3. Sınıf	298	23,5
	4. Sınıf	276	21,8
Öğretim Durumu	Birinci Öğretim	927	73,1
	İkinci Öğretim	341	26,9
Yaş	16-19	339	26,7
	20-23	744	58,7
	24-27	185	14,6
Mezun Lise	Anadolu Lisesi	359	28,3
	Fen Lisesi	17	1,3
	Meslek Lisesi	294	23,2
	Düz Lise	598	47,2
Öğrenci Topluluğunu Üyelik	Evet	205	16,2
	Hayır	1063	83,8
Ailenin Ortalama Geliri (TL)	0-749	120	9,5
	750-1499	433	34,1
	1500-1999	274	21,6
	2000-2499	171	13,5
	2500+	270	21,3
Kardeş Sayısı	Yok	42	3,3
	1-3	648	51,1
	4-6	384	30,3
	7+	194	15,3

Tablo 3.4.'ün devamı

Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	285	22,5
	İlkokul	551	43,5
	Ortaokul	206	16,5
	Lise	170	13,4
	Üniversite	56	4,4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	76	6
	İlkokul	473	37,3
	Ortaokul	214	16,9
	Lise	288	22,7
	Üniversite	217	17,1
Anne Durum	Sağ	1248	98,4
	Ölü	20	1,6
Baba Durum	Sağ	1198	94,5
	Ölü	70	5,5
Anne Baba Medeni Durumu	Ayrı Yaşıyorlar	137	10,8
	Birlikte Yaşıyorlar	1131	89,2
Doğup Büyüdüğü Yer	Köy	220	17,4
	Kasaba	39	3,1
	İlçe	375	29,6
	İl	460	36,3
	Büyük Şehir	174	13,7
Yaşanılan Mekân	Özel Yurt	214	16,9
	Devlet Yurdu	291	22,9
	Ev	718	56,6
	İl Dışı Gidiş Geliş	45	3,5
Bölge	Karadeniz	147	11,6
	Akdeniz	212	16,7
	Doğu Anadolu	168	13,2
	Marmara	195	15,4
	Ege	160	12,6
	İç Anadolu	174	13,7
	G.Doğu Anadolu	212	16,7
Toplam		1268	

Tablo 3.4.'te çalışmaya dahil olan öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde örnekleme giren öğrencilerin %58,5'inin kadın %41,5'inin erkek olduğu, %73,1'inin birinci öğretim, %26,9'unun ikinci öğretim öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun 20-23 yaş aralığında olduğu, düz lise (%47,2) mezunlarının çoğunlukta olduğu ve %83,8'inin herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üniversitede öğrenci topluluklarına katılımı incelendiğinde ise öğrencilerin çok az bir kısmının

öğrenci topluluklarına üye oldukları görülmektedir. Öğrencilerin toplumu tanımlarında, topluma katkı sağlamalarına yardımcı olan öğrenci topluluklarına katılımın az olması dikkat çekici bir unsurdur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile bilgileri incelendiğinde ise aile ortalama aylık gelirinin çoğunlukla 750-1499 TL (%34,1) arasında olduğu, anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre daha düşük olduğu, anne babalarının medeni durumları değişkenine göre ise ayrı yaşayan anne baba yüzdesinin çok düşük olduğu (%10,8), ebeveynlerinin ölü ya da sağ olma durumuna göre incelendiğinde ise anne (%98,4) ve babası (%94,5) sağ olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin doğup yaşadıkları yerler incelendiğinde ise çoğunluğunun ilde (%36,3) yaşadığını ve öğrenim gördükleri üniversitede de çoğunlukla evlerde (%56,6) ikamet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.1.2.5. Deneysel çalışma için örneklem**

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim bahar döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 3.sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Evren üzerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 315). Örneklem seçiminde öğrencilerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alıp almamaları belirleyici bir etken olmuştur. Örnekleme dâhil olan öğrencilerin deney ve kontrol grubuna atanmasında fakülte ve bölümlerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf öğretmenliği 3. Sınıfta 1. ve 2. Öğretimde öğrenim gören 97 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Daha sonra seçilen iki öğretim türü üzerinden 48 öğrenci seçkisiz olarak deney grubuna alınmıştır. Kalan 49 öğrenci ise kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.5. Deneysel çalışmada yer alan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri

Değişken	Gruplar	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	37	75,5	31	64,6
	Erkek	12	24,5	17	35,4
Öğretim Durumu	1. Öğretim	23	46,9	26	54,2
	2. Öğretim	26	53,1	22	45,8
Yaş	16-19	2	4,1	-	-
	20-23	47	95,9	41	85,4
	24-27	-	-	7	14,6
Mezun olunan lise	Anadolu Lisesi	23	46,9	17	35,4
	Düz Lise	26	53,1	31	64,6
Öğrenci Topluluğunu Üyelik	Evet	8	16,3	7	14,6
	Hayır	41	83,7	41	85,4
Ailenin Ortalama Aylık Geliri (TL)	0-749	1	2	7	14,6
	750-1499	21	42,9	11	22,9
	1500-1999	4	8,2	14	29,9
	2000-2499	9	18,4	10	20,8
	2500+	14	28,6	6	12,5
Kardeş Sayısı	Yok	-	-	-	-
	1-3	31	63,3	25	52,1
	4-6	15	30,6	13	27,1
	7+	3	6,1	10	20,8
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	15	30,6	8	16,7
	İlkokul	27	55,1	32	66,7
	Ortaokul	3	6,1	2	4,2
	Lise	2	4,1	6	12,5
	Üniversite	2	4,1	-	-
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	8,2	-	-
	İlkokul	20	40,8	26	54,2
	Ortaokul	6	12,2	5	10,4
	Lise	15	30,6	12	25
	Üniversite	4	8,2	5	10,4
Anne Durum	Sağ	49	100	47	97,9
	Ölü	-	-	1	2,1
Baba Durum	Sağ	46	93,9	46	95,8
	Ölü	3	6,1	2	4,2

Tablo 3.5.'in devamı

Anne-Baba Medeni Durum	Ayrı Yaşıyorlar	3	6,1	3	6,3
		46	93,9	45	93,8
Doğup Büyüdüğü Yer	Köy	3	6,1	7	14,6
		7	14,3	1	2,1
		17	34,7	13	27,1
		17	34,7	20	41,7
		5	10,2	7	14,6
Yaşanılan Mekân	Özel Yurt	8	16,3	6	12,5
		22	44,9	21	43,8
		18	36,7	19	39,6
		1	2	2	4,2
Toplam		49		48	

Tablo 3.5.'te deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %60,4'ünün kadın %35,4'ünün erkek olduğu, %54,2'sinin birinci öğretim, %45,8'inin ikinci öğretim öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun 20-23 yaş aralığında olduğu, düz lise (%64,6) mezunlarının çoğunlukta olduğu ve %85,4'ünün herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ailelerine yönelik bilgiler incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerinin 1500-1999 TL aralığında çoğunlukta (%29,9) olduğu, yarıdan fazlasının 1-3 aralığında kardeşe sahip olduğu anne ve baba eğitim düzeylerinin çoğunlukla ilköğretim olduğu, %93,8'inin anne babalarının birlikte yaşadıkları ve büyük çoğunluğunun da ilde (%41,7) doğup büyüdüğü görülmektedir. Son olarak da öğrencilerin çoğunluk olarak (%43,8) devlet yurdunda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde öğrencilerin %75,5'inin kadın %34,5'inin erkek olduğu, %46,9'unun birinci öğretim, %53,1'inin ikinci öğretim öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun 20-23 yaş aralığında (%95,9) olduğu, düz lise (%53,1) mezunlarının çoğunlukta olduğu ve %83,7'sinin herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerine yönelik bilgiler

incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerinin 750-1499 TL aralığında çoğunlukta (%42,9) olduğu, yarıdan fazlasının 1-3 aralığında (%63,3) kardeşe sahip olduğu anne ve baba eğitim düzeylerinin çoğunlukla ilkököl olduğu, %93,9'unun anne babalarının birlikte yaşadıkları ve büyük çoğunluğunun da il ve ilçede (%34,7) doğup büyüdüğü görülmektedir. Son olarak da öğrencilerin çoğunluk olarak (%44,9) devlet yurdunda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.1.2.6. Nitel araştırma için çalışma grubu**

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla eğitimi alan öğrencilerle nitel araştırma kapsamında görüşme yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrenciler arasından amaçlı olarak kendisini en iyi ifade edebilen öğrenciler seçilmiştir. Görüşmeye 5'i kadın, 2'si erkek olmak üzere 7 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere onlar için uygun olan bir saat belirlenmiş ve randevu alınarak görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler öğrencilerden gerekli izinler alınarak ses kaydına alınmıştır.

### **3.1.3. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı Değerlendirme Formu ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı Görüşme Formu kullanılmıştır.

#### **3.1.3.1. Kişisel bilgi formu**

“Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü, ailelerinin ortalama aylık geliri, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve medeni durumları, doğup büyüdüğü yer, okudukları bölüm, sınıf dereceleri, öğrenim türleri, kardeş sayıları gibi bilgilerine yer verilmiştir. (Ek 2)

#### **3.1.3.2. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeği**

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek için Tracy (1998) tarafından geliştirilen ‘Socially Responsible Leadership Scale’, “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. SSTL ölçeği liderlik eğitimcileri tarafından tasarlanmış istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olan bir

araçtır (SRLS Report, 2011: 2). SSTL ölçeği Tracy Tyree'nin 1998 yılında yapmış olduğu doktora tezinde tasarlanmıştır. Tyree 8 boyutlu 291 maddelik SSTL ölçeğini geliştirmiştir. 1998 yılında bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla 3 pilot çalışma yapmıştır. SSTL 2. Aşamada 202 maddeye, 3. Aşamada 103 maddeye indirilmiştir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ilk 2 pilot çalışmada .87 iken 3. Pilot çalışmada .91'e yükselmiştir. Her boyutun iç güvenirlik katsayısı .69-.92 arasında değer almıştır. Tyree'nin geliştirmiş olduğu ölçek daha sonra yapılan çalışmalarda daha kullanışlı olması için madde sayısı azaltılıp revize edilerek ölçeğin 3 versiyonu oluşturulmuştur. Cara Appel-Silbough orijinal ölçeğin soru sayısını azaltarak geçerlik ve güvenilirliğini tekrar analiz ederek ölçeğin SRLS-R olarak isimlendirilen versiyonunu oluşturmuştur. 2006 yılında John Dugan ölçeği yeniden düzenlemiş ve SRLS-R2 olarak isimlendirdiği versiyonda madde sayısını 68'e indirerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin ikinci versiyonu kullanılmıştır.

Ölçek üniversite öğrencilerinin sosyal değişim modeli kapsamında liderlik gelişim algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. SSTL ölçeği öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerini temel alan SDM'nin 8 değerini ölçmektedir (Buschlen ve Johnson, 2014: 36). Sosyal Değişim Modelinin 8C' si olarak bilinen toplam sekiz boyuttan ve 68 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar "Medeni Tartışma", "Sorumluluk", "Uyum", "İşbirliği", "Vatandaşlık", "Değişim", "Kendini Bilme" ve "Ortak Amaç" şeklinde sıralanabilir. Boyutları oluşturan maddelerin sıralamaları şu şekildedir:

Medeni Tartışma: 1, 2, 3, 4, 7, 11, 16, 21, 25, 49, 62.

Kendini Bilme: 5, 6, 9, 18, 22, 34, 41, 56, 59.

Değişim: 8, 12, 17, 20, 26, 36, 39, 43, 45, 50.

Uyum: 13, 27, 32, 52, 63, 64, 68.

İşbirliği: 10, 29, 30, 42, 48, 57, 60, 65.

Sorumluluk: 23, 24, 28, 51, 53, 54.

Vatandaşlık: 33, 38, 40, 44, 46, 46, 47, 55, 66.



Ortak Amaçlar: 14, 15, 19, 31, 35, 37, 58, 61, 67.

Bu boyutlar bireysel, grupsal ve toplumsal değerlerin birleşiminden oluşmaktadır. Tüm boyutların asıl amacı “Değişim” boyutuna hizmet etmektir. “Medeni Tartışma” boyutu 11 madde, “Sorumluluk” boyutu 6 madde, “Uyum” boyutu 7 madde, “İşbirliği” boyutu 8 madde, “Vatandaşlık” boyutu 8 madde, “Değişim” boyutu 10 madde, “Kendini Bilme” boyutu 9 madde, “Ortak Amaçlar” boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutun ölçmek istediği özellik şu şekilde ifade edilebilir:

Tablo 3.6. Liderlik gelişiminde sosyal değişim modelinin yapısı

Seviye	Değer	Tanım
Bireysel Seviye	Kendini Bilme	Bireyin inanç, duygu ve değerlerinin farkında olması ve eylemde bulunurken kendi motivasyonunu sağlamasıdır. Bu boyut maddelere cevap veren kişinin kendini ne kadar tanıdığını ve kendi farkındalık algılarını ölçmektedir. Bazı maddeler şu şekildedir: “Kişiliğimi tanımlayabilirim.”
	Uyum	Uyumlu insanların davranışları tutum ve inançları ile tutarlı olan insanlardır. Ölçeğe cevap verenlerin tutum, duygu ve davranışlarındaki iç tutarlık ve bütünlüğe odaklanmaktadır. Örnek madde: “Davranışlarım inançlarımla tutarlıdır.”
	Sorumluluk	Öğrencileri topluma hizmet için harekete geçiren enerjiyi tanımlamaktadır. Bu değer hem grubun etkinliğine hem de bu etkinliğin sonucuna odaklanmıştır. Bireyin bir grup veya durum üzerinden sorumluluk alma isteğini ölçer. Bazı maddeler: “Sorumluluklarıma odaklanırım.”
Grupsal Seviye	İşbirliği	Bu boyut bireyin grup içerisinde işbirliği ve takım çalışmalarına katılım algılarını ölçer. Bazı maddeler: “Ortak hedeflere yönelik olarak başkaları ile çalışmaktan zevk alırım.”
	Ortak Amaç	Bireyin ait olduğu grubun amaçlarına katkı düzeyini ölçer. Örnek madde: “Üyesi olduğum grubun ortak hedeflerine bağlıyım.”
	Medeni Tartışma	Bu boyut bireyin çatışma ve anlaşmazlıklar karşısındaki tepkisini ölçer. Örnek madde: “Kendi görüşlerimden farklı olan görüşlere saygı duyarım.”
Toplumsal Seviye	Vatandaşlık	Bu boyut, bireyin toplumsal sorumluluk ve katılım düzeyini ölçer. Bazı maddeler: “Topluma karşı sorumluluklarımla ilgiliyim.”

Tablo 3.6.'nın devamı

Liderlik Gelişiminde SDM'nin Merkez Değeri	Değişim	Bu boyutta öncelikle değişim ve geçiş aşamalarında katılımcıların ne kadar uyum sağladığı ölçülmektedir. Değişim gerçek modelde tanımlandığı gibi sosyal değişimi değil bireylerin değişim esnasında rahatlık ve geçişini ölçmektedir (Hongendorp, 2012: 42). Değişim karşısında daha esnek ve rahat olan bireyler değişim esnasında daha iyi liderlik davranışları sergileyeceklerdir (SRLS Report, 2011: 13). Bazı maddeler şu şekildedir: “Değişikliğin yaşandığı ortamlarda daha iyi çalışırım.”
--	---------	--

(Tyree, 1998: 176; HERI, 1996: 21; Wagner, 2006: 9; Page, 2010: 20-21; Skendall, 2012: 18).

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinde her bir madde Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) ifadelerine sahip 5’li Likert tipi dereceleme skalası üzerinden yanıtlanmıştır. “Değişim beni rahatsız eder”, “Özgüvenim düşük düzeydedir” şeklinde ölçeğin 8 maddesi olumsuz değerlendirmeye ilgili korku ve endişe ifadelerinden oluşmaktadır. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği son haliyle Ek 3’te verilmiştir.

### 3.1.3.3. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı değerlendirme formu

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nın etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Form hazırlanırken program değerlendirme süreci dikkate alınarak amaç, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal ve değerlendirme boyutlarını içeren ifadeler yer verilmiştir. Toplamda 21 maddeden oluşan form öğrencilerin almış oldukları eğitimi değerlendirmelerine fırsat vermektedir. Oluşturulan formun kapsam geçerliği için eğitim programı alanında uzmana (Uzm. Zeynel Amaç) başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda bazı değişiklikler yapılarak değerlendirme formuna son şekli verilmiştir (Ek 4). Değerlendirme formunda ele alınan boyutlara göre oluşan maddeler şu şekildedir:

Amaç Boyutu: 3, 13, 14, 17.

İçerik Boyutu: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Yöntem-Teknik-Materyal: 11, 12, 15, 16.

Değerlendirme Boyutu: 18, 19, 20, 21.

Değerlendirme formunda her bir madde Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) ifadelerine sahip 5’li Likert tipi dereceleme skalası üzerinden yanıtlanmıştır.

#### **3.1.3.4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı görüşme formu**

Deney grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim programını değerlendirmeleri için SSTL ölçeği ve değerlendirme formuna ek olarak öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşmenin amacı verilen Sosyal Sorumluluk Liderlik Eğitim Programının öğrenciler üzerindeki etkisini derinlemesine incelemektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öğrencilerin almış oldukları eğitim programının oturumları ve yapmış oldukları projeler dikkate alınmıştır. Görüşme formunda sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formu (Ek 5) program değerlendirme süreci dikkate alınarak hazırlanmıştır.

#### **3.1.4. Ölçek Uyarlama Süreci**

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek için Tracy (1998) tarafından geliştirilen ‘Socially Responsible Leadership Scale’, ölçeği ‘Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği’ adı altında araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tracy (1998) tarafından geliştirilen ‘Socially Responsible Leadership Scale’ adlı ölçeğin Türkçeye uyarlanma aşamaları aşağıda detaylarıyla açıklanmaktadır.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için “National Clearinghouse for Leadership Programs” Koordinatörü olan Craig E. Slack ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yabancı dilden yapılan ölçek uyarlaması çalışmalarında ifadelerin uyarlama yapılacak dil ve kültüre uygun olması büyük önem taşımaktadır. Özgün ölçek her iki dile hakim olan ve aynı zamanda test yapısı hakkında bilgisi olan beş uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye

çevrilen maddeler arasında ortak bir dil oluşturulup eğitim bilimleri alanındaki iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında ölçekte bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe son hali İngilizce alanında üç uzmana verilerek Türkçeden İngilizceye çeviri yapmaları istenmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen form orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Çevrilen ölçeğin dil uygunluğunun ve açıklığının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi araştırmacılar tarafından tavsiye edilmektedir (Carlson, 2000: 63). Ölçeğin orijinal hali ile oluşturulan Türkçe formun çevirisi arasında anlamca bir fark olmadığı kanısına varılmıştır.

Ölçek son haliyle eğitim yönetimi alanında uzman ve aynı zamanda liderlik konusunda çalışmış 8 uzmana gönderilmiş ve ölçeğin kültürümüze uygun olup olmadığı konusunda uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak ölçek maddeleri en anlaşılır şekilde kısaltılmış, çevrilen bazı ifadeler kültüre uygun hale getirilmiştir. Bu şekliyle ölçek son halini almıştır. Elde edilen bu ölçek pilot uygulama olarak üniversite öğrencilerinden oluşan 105 öğrenciye uygulanmıştır ve ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı incelenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören 700 üniversite öğrencisine ölçek uygulanmıştır.

### **3.1.5. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı**

#### **3.1.5.1. Eğitim programının hazırlanması**

Liderlik eğitim ve öğretimi programı, öğrencilerin liderlik bilgi beceri ve yeteneklerini geliştirmek için amaçlı olarak tasarlanmış program ve faaliyetler bütünüdür. Bu eğitimler seminer, çalıştay, konferans, davetli konuşmacılar, gönüllü katılım, mentorluk, okul dışı eğitimler yoluyla liderlik eğitim, öğretim ve gelişiminin bileşenlerini kapsamaktadır (Komives, Wagner vd., 2009: 15; Haber, 2006b: 29).

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı Liderlik Gelişiminde Sosyal Değişim Modelinin her evresini derinlemesine ele alan üniversite öğrencilerine yönelik bir eğitim programıdır. Eğitim süresince öğrencilere SDM'nin tüm aşamalarına ait etkinliklerle deneyimler kazandırılmak amaçlanmıştır.

Eğitim programı öğrencilere sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerini geliştirme, toplumda değişim oluşturma isteği kazandırma ve bu beceri ve isteğin

aktif ve etkili bir şekilde uygulanabileceği düşüncesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Eğitim programı hazırlanırken aşağıdaki yol izlenmiştir:

1. Alanyazında bu konuda benzer araştırmaların ve web sitelerin araştırılması
2. Hedeflerin kazanımların belirlenmesi
3. Hedef kazanımların uygulanabilirliğine ilişkin uzman görüşünün alınması
4. İçeriğin belirlenmesi
5. Hedef kazanımlar ve içeriğe uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
6. Hedef kazanımlar ve içeriğin uygunluğuna yönelik materyal (form, çizelge) belirlenmesi
7. Hedef kazanımlar, içerik ve yöntem-tekniklerin uygunluğuna yönelik uzman görüşünün alınıp gerekli düzenlemelerin yapılması
8. Eğitim programının uygulanması
9. Eğitim programının değerlendirilmesi
10. Eğitim programının uygulandığı gruptan geri dönüt alınması.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusu ile ilgili kaynaklar taranarak üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerilerini geliştirecek hedef kazanımlar ve konular belirlenmiştir. Program oluşturulmasında birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Bu kaynaklar şu şekildedir: Leadership for a Better World, Understanding The Social Change Model of Leadership Development, An Instructor's Guide (Wagner, Ostick ve Komives, 2009), Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the Social Change Model of leadership development. (Tyree, 1998), Navigating the Seven C's of Leadership Retreat, (Allen, Emigh, Pfeifer, Redpath ve Riker), A social change model of leadership development (Higher Education Research Institute, 1996). The Social Change Model As Pedagogy: Examining Undergraduate Leadership Growth (Buschlen ve Dvorak, 2011), Instructor's Guide For Exploring Leadership: For College Students Who

Want to Make A Difference (Owen, Komives, Lucas ve McMahon, 2007). Ayrıca Multi-Institutional Study of Leadership, University of Maryland Multi Institution, National Clearinghouse for Leadership Programs ve Texas University Multi-Institutional Study of Leadership başlıklı web sayfalarından yararlanılmıştır. İlgili kaynaklar incelenerek hedefler ve konu başlıkları belirlenip eğitim süresinin 12 hafta olmasına karar verilerek program hazırlanmıştır. Oluşturulan eğitim programı on iki oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar sırasıyla; Özbilinç ve Farkındalık, Değişim, İşbirliği ve Motivasyon, Liderlik, Toplumsal Sorunları Çözme Süreci, Sosyal Sorumluluk, Proje Kapsamında Sorunların Tespit Edilmesi, Proje Kapsamında Çözüm Önerilerinin ve Kaynakların Bulunması, Projenin Uygulanması ve Değerlendirme başlıkları altında toplanmıştır.

Eğitim programı sürecinde ilk 6 haftalık zaman aralığında öğrencilere eğitimler verilmiş, sonraki 6 haftalık süreçte ise öğrenciler toplumsal sorunlar üzerine uygulama yapmaya yönlendirilmişlerdir. Eğitim programında öğrencilerin bir gruba liderlik yapmaları toplumsal sorunlara çözüm sunarak uygulamalarına önem verilmiştir. Kısacası öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirerek sosyal sorumluluk alanında bir etkinlik yapıp toplumsal değişime öncülük etmeleri yapılan bu eğitim programı kapsamında asıl amaç olarak belirlenmiştir.

### **3.1.5.2. Eğitim programının genel amacı**

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının genel amacı, üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerilerini kazandırma ve geliştirme konusunda üniversite öğrencilerine eğitim vermektir. Verilen eğitim sonucunda üniversite öğrencileri Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerileri kazanacak ve böylece yaşadıkları toplum içerisinde yaşanan sorunlara duyarlılık kazanıp bu konuda yapılan faaliyetlere liderlik yapabileceklerdir. Bu eğitim programı genelde üniversitelerin toplumla bütünleşmelerini sağlayacaktır. Özelde ise üniversite öğrencilerinin toplumsal duyarlılık kazanmalarına, vatandaşlık görevlerini yerine getirmelerine ve liderlik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu eğitim programı kapsamında;

- Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerine liderlik yapma becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.

- Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları toplum içerisindeki sorunlara yönelik bir faaliyete liderlik yapmaları planlanmaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin kendilerini ve çevresindeki insanları tanımaları amaçlanmaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin toplum içerisindeki değişimin gerekli olduğu bilincine ulaşmaları amaçlanmaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin işbirliği içerisinde çalışma becerisi kazanmaları planlanmaktadır.
- Üniversite öğrencilerine birlikte çalıştığı grup üyelerinin motivasyonunu sağlama becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır.
- Üniversite öğrencilerine sosyal sorunlara farkındalık kazandırmak amaçlanmaktadır.

### **3.1.5.3. Eğitim programının hedef kazanımları**

1. Öğrenciler sosyal sorumluluk kavramını bilir.
2. Öğrenciler kendi özelliklerini tanır.
3. Öğrenciler arkadaşlarının özelliklerini bilir.
4. Öğrenciler topluluk içerisinde değişim yapılması gerektiğini fark eder.
5. Öğrenciler toplum içinde yapılan bir değişimin olumlu bir sonuç doğuracağını fark eder.
6. Öğrenciler toplum içerisindeki değişimin gerekli olduğunu bilir.
7. Öğrenciler işbirliği halinde çalışmanın etkililiği artıracığını fark eder.
8. Öğrenciler birlikte çalıştığı insanları nasıl motive edeceğini bilir.
9. Öğrenciler grup arkadaşları ile nasıl iletişim kuracağını bilir.
10. Öğrenciler liderlerin özelliklerini kavrar.
11. Öğrenciler toplum içerisinde liderlerin neler yapabileceğini bilir.

12. Öğrenciler liderlik becerilerini grup içerisinde uygular.
13. Öğrenciler problem çözme aşamalarını bilir.
14. Öğrenciler yaşadığı toplum içerisindeki problemleri hisseder.
15. Öğrenciler yaşadığı toplum içerisinde sorunları tespit eder.
16. Öğrenciler yaşadığı toplum içerisindeki sorunlara ilişkin araştırmalar yapar.
17. Öğrenciler sosyal sorumluluk projelerinin nasıl şekillendirildiğini bilir.
18. Öğrenciler sosyal sorumluluk projelerinde yaşanan olumlu ve olumsuz sonuçları bilir.
19. Öğrenciler yaşadıkları çevrenin sorunlarını tespit eder.
20. Öğrenciler sosyal sorumluluk alanında bir proje üretir.
21. Öğrenciler yaşadıkları çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunar.
22. Öğrenciler sorunların çözümüne yönelik kaynaklar bulur.

#### **3.1.5.4. Çalışma süresi**

Bu çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilere Topluma Hizmet Uygulamaları dersi esnasında haftada 2-3 saat aralığında olmak üzere toplamda 12 haftalık eğitim verilmiştir. Her hafta ayrı bir konu olmak üzere eğitim programı planlanmıştır.

#### **3.1.5.5. Çalışma yeri**

Eğitim, araştırmacı önderliğinde farklı alanlardan uzmanların da katılımıyla Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi konferans salonunda ve araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim programına yönelik resimler ekte yer almaktadır. (Ek 10).



### **3.1.5.6. Katılımcı sayısı**

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim bahar döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 3. Sınıfta 1. ve 2. Öğretimde öğrenim gören 48 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

### **3.1.5.7. Eğitim programının oturumları**

Eğitim programının içeriği oluşturulurken öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine liderlik etmelerinde ihtiyaç duyabilecekleri konular dikkate alınmıştır. Bu konular şu şekilde sıralanabilir:

1. Oturum: Özbilinç - Farkındalık: Bu başlık altında öğrencilerin kendi beceri, yetenek ve özelliklerinin farkına varması ve bu farklılıkları ifade etmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bir ekip halinde çalışılacağı için öğrencilerin çevresindeki insanları tanımaları da amaçlanmıştır.

2. Oturum: Değişim: Bu konu kapsamında öğrencilerin değişimin özünü anlayarak toplum içerisinde bir değişime öncülük etmesi amaçlanmaktadır.

3. Oturum: İşbirliği ve Motivasyon: Öğrencilerin bu konu kapsamında işbirliği halinde çalışmalarını ve böylece liderlik edecek grupların motivasyonlarını sağlamaları amaçlanmıştır. Verilen eğitim programında öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarına önem verilmiştir. İşbirliği halinde çalışan öğrencilerin birbirlerinin motivasyonlarını sağlamaları bu eğitim programı kapsamında önemli görülmüştür.

4. Oturum: Liderlik: Öğrencilerin bir gruba liderlik yapabilme becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Liderlik konusu kapsamında öğrencilere liderliğin özelliklerini ve iyi bir liderin grup içerisinde ne yapması gerektiğine dair bilgiler verilip uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerden ikişer kişilik gruplar oluşturup konularını belirledikten sonra 5-6 kişilik kendi ekiplerini kurarak onlara liderlik etmeleri istenmiştir. Böylece liderlik becerilerini sergilemeleri için öğrencilere fırsatlar verilmiştir.

5. Oturum: Toplumsal Sorunları Çözme Süreci: Bu konu kapsamında öğrencilerin bir problemin çözümünde bilimsel süreç yöntemlerini kullanarak probleme yaklaşımları hedeflenmiştir.

6. Oturum: Sosyal Sorumluluk: Sosyal sorumluluk kavramı, sosyal sorumluluğun bir topluluk için niçin önemli olduğu ve bu tür projelerin nasıl uygulanması gerektiği konusunda öğrencileri bilinçlendirmek amaçlanmıştır.

7.-8. Oturumlar: Toplumsal Sorunları Tespit Etme: Bu konudaki amaç öğrencilerin yaşadıkları topluluk içindeki sorunları belirlemelerini sağlamaktır. Birden fazla belirlenen sorunlar arasından makul, yapılabilir bir sorun öğrencilerle fikir birliğine varılarak belirlenmek amaçlanmıştır.

9.-10. Oturumlar: Toplumsal Sorunlara Çözüm Önerilerinin ve Kaynakların Bulunması: Bu konu kapsamında öğrencilerin sorunlara makul çözüm önerileri ve gerekli olan kaynaklara ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler sorunlarını tespit ettikten sonra bu sorunlara yönelik çözüm önerileri araştırılmış ve en uygun çözüm önerisi grup içerisinde seçilmiştir.

11.-12. Oturumlar: Toplumsal Sorunların Çözülmesi ve Değerlendirme: Belirlenen sorunlara yönelik çözümlerin uygulamaya geçilmesi ve öğrencilerin liderlik becerilerini sergileyerek toplum içerisinde bir değişime öncülük etmeleri amaçlanmıştır.

Eğitim programında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin bireysel, grupsal ve toplumsal olmak üzere üç seviyesine yönelik etkinlikler yer almıştır. Bu seviyelere göre etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Bireysel Seviye

Eğitim esnasında öğrencilere kişisel liderlik vizyonunu güçlendirmelerine yardım edecek “Kendini Tanıma”, “Kendini Değerlendirme” gibi çeşitli kişisel yansıtma formları verilerek bireysel değerlerini incelemeleri ve bu değerlerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Öğrenciler kendi puanları ile diğer öğrencilerin puanlarının karşılaştırmasını yapmalarına imkân sağlanmıştır. Bu formlar öğrencilerin benzerlik ve farklılıklarını tanımalarını ve kabullenmeleri ve

öğrencilerinin hem kendilerine hem de diğerlerine karşı anlayış geliştirmelerini sağlamıştır.

#### - Grupsal Seviye

Verilen eğitim esnasında öğrenciler ikişer kişilik gruplar halinde yönlendirilerek öğrencilerin işbirliği halinde çalışmalarına katkı sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin grup üyeleriyle belli bir konu üzerinde hem fikir olup bu konu üzerinde proje belirlemeleri istenerek öğrencilerin ortak bir amaç etrafında çalışmaları sağlanmıştır.

Öğrenciler grup projeleri, çeşitli grup etkinliklerine katılarak grup değerlerini öğrenmişlerdir. Öğrencilere örnek bir olay üzerinden bazı sorunlar verilip bu sorunlara çözüm üretip çözümleri uygulamaları gerektiğine dair etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler liderliği uygulamada öğrencilere önemli fırsatlar sunmaktadır ve sosyal değişim modelinin grupsal seviyesini öğrencilere kazandırmak için tasarlanmıştır.

#### - Toplumsal Seviye

Verilen eğitimle öğrencilerin toplumla bütünleşmeleri önemli görünüp bu konuda çalışmalar yapılmıştır. Yaşadıkları toplum içerisinde belirledikleri sorunlara çözümler üretip projelerini uygulamaları konusunda öğrenciler teşvik edilmiştir. Bu etkinlik öğrencinin daha büyük bir topluluk içerisinde liderliği nasıl uygulayabilecekleri ile ilgili geribildirim almalarını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin toplumun bir bütünü olarak ve vatandaşlık görevi olarak toplum yararına etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır.

Eğitim programı oturumları Tarih, Konu, Sınıf, Süre, Hedef Kazanımlar, Yöntem-Teknik, Ders Alanı, Etkinlikler ve Değerlendirme başlıkları altında hazırlanmıştır. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programına Ek 6'da yer verilmiştir.

### **3.1.5.8. Sosyal sorumluluk temelli liderlik eğitim programı sürecinde oluşturulan projeler**

Bu başlık altında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik eğitim programı kapsamında deney grubundaki öğrencilerle birlikte ortaya konulan proje başlıkları verilmiştir. Eğitim programı sonucunda yapılan projeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Köy Okullarına Yardım Projesi
2. Minik Kalplere Dokunan Sihirli Oyuncaklar
3. Neşeli Çocuklar Umutlu Gelecekler
4. Okulda Şenlik Var!
5. Suriyeli Mültecilere Kıyafet Yardımı
6. İsaftan Kurtul Yaraları Sar
7. Haydi Kızlar Eğlenceye
8. Görme Engelliler İçin Ses Ol!
9. Obezite İle Mücadele ve Sağlıklı Yaşam
10. Atık Yağ Toplama Kampanyası
11. Kuşlar Yuvasız Kalmasın
12. Engelleri Aş Golleri At
13. Müzik Engel Tanımaz
14. Engellilerle El Ele, Geleceğine Sahip Çık!
15. Kilis'ten Kareler
16. Engelsiz Yarınlar
17. Okulumu Güzelleştiriyorum
18. Hastaneye Kitaplık Oluşturma
19. İlkokul Öğrencilerine Şenlik
20. Kendimi Gerçekleştiriyorum
21. Ecza Dolapsız Okullar Kalmasın

Projelerin amaç ve içeriğine ilişkin açıklamalar Ek 11'de verilmiştir. Projelerle ilgili fotoğraflar da ekte sunulmuştur (Ek 12).

### **3.1.6. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada, elde edilen veriler üç aşamada toplanmıştır.

İlk aşamada SSTL ölçeği üniversite öğrencilerine uygulanarak ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi için SPSS 20.0 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Kültürler arası ölçek uyarlaması çalışmalarında ölçeğin orijinal kültürdeki faktör deseni nicel ve nitel çalışmalarla ortaya konulup aracın yapı geçerliğine yönelik çalışmalar yapıldığından dolayı doğrudan doğrulayıcı faktör analizi yapılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 283). Yapılan bu çalışmada kullanılan Socially Responsible Leadership ölçeğinin daha önceden yapılan çalışmalarda yapı geçerliği oluşturulmuş ve farklı versiyonları kullanılmıştır. Bu çalışmada da orijinalinde oluşturulan faktörler değiştirilmemiş kültürler arası uygunluğu incelenmek üzere sadece doğrulayıcı faktör analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılığını hesaplamak için alt boyutlarının Cronbach alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. 110 üniversite öğrencisine 3 hafta aralıklarla ölçek iki defa uygulanıp ölçeğin test tekrar test güvenilirliği için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşıldıktan sonra ikinci aşama olarak norm çalışması yapılarak ölçeğin bazı değişkenler açısından incelenmesi yapılmıştır. Bunun için ilk etapta ölçek toplam ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve dağılımların normalliği araştırılmıştır. Norm çalışması yapıldıktan sonra toplanan çeşitli bağımsız değişkenlere göre SSTL ölçeğinin toplam ve alt boyut farklılıklarını belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t-testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır.

Üçüncü aşamada ise örnekleme dahil olan üniversite öğrencilerine verilen eğitimin öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla deneysel çalışma kapsamında deney ve kontrol grupları oluşturulup her iki gruba da SSTL ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında Kovaryans Analizi (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistikî işlemlerden aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ),

standart sapma (s) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları 0.05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Verilen eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı Değerlendirme aşaması veri analizinde ise istatistikî işlemlerden toplam puan, aritmetik ortalama (x), standart sapma (s) değerleri kullanılmıştır.

Son aşama olan dördüncü aşamada ise çalışmaya nitel boyut kandırılmış ve deney grubundaki öğrencilerle verilen eğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Ses kaydıyla toplanan veriler yazıya dökülerek incelenmiştir. Bütün veriler üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Bununla birlikte araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Veri analizinin son aşamasında elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak 'geçerlilik' sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu; bulgular kendi içinde tutarlı, anlamlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini sağlamaktadır. Görüşme sonunda katılımcıya araştırmacı öğrendiklerini özet olarak aktararak kendi algısının aktarılan verilerin doğru yansıtıp yansıtmadığı sorularak dış güvenilirlik sağlanmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR ve TARTIŞMA**

#### **4.1. BULGULAR**

Bulgular başlığı altında öncelikle Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve norm çalışmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Ölçek uyarlama bulgularından sonra ölçeğin bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ardından deneysel çalışmaya ilişkin bulgular yer almaktadır. Son olarak da deneysel çalışma kapsamında oluşturulan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının değerlendirilmesine yönelik nitel verilerin analizleri yer almaktadır.

##### **4.1.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın ana problemi olan “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yönelik bulgular bu başlık altında ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Tablo 4.1. Son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	262.04	262.27	257.67	266.86
Deney	48	279.95	280.18	275.30	284.59

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=3.65, p>.05$ ). Böylece ANCOVA analizinin önemli bir şartı olan varyans homojenliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitlik şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.1. incelendiğinde son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 279.95$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 262.04$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 280.18$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 262.27$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin SSTL algılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düzeylerine göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.



Tablo 4.2. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	5456.037	1	5456.037	20.778	.000
Grup	7574.823	1	7574.823	28.847	.000
Hata	24683.194	94	262.587		
Toplam	38123.959	97			

ANCOVA analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur,  $F(1, 94) = 28,847, p < .01$ .

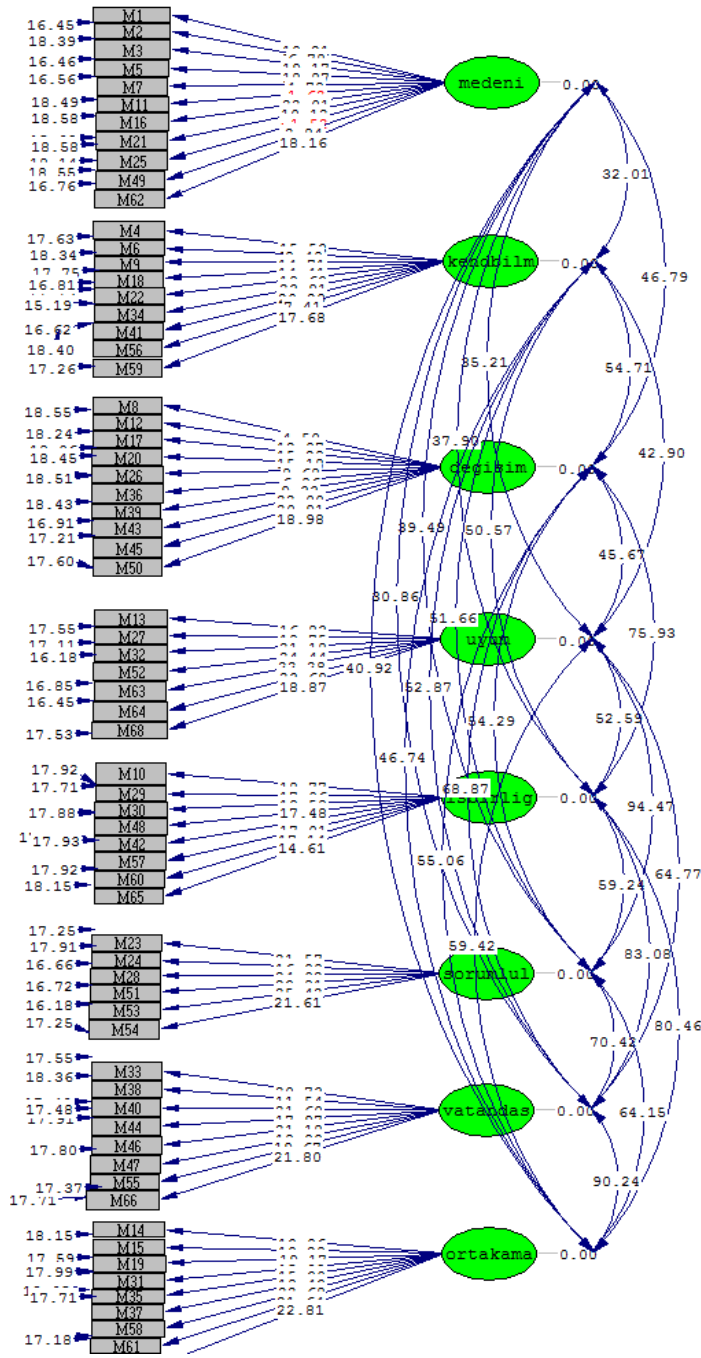
Bu sonuçlara göre öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

#### 4.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin Türkçe formu için yapılan geçerlik çalışmaları bu başlık altında ele alınmıştır.

Özgün ölçekte yer alan 68 madde ve 8 faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Bayram, 2010: 42; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 282). Yapılan bu çalışmada da özgün ölçekte yer alan 68 madde ve 8 faktörün doğruluğunu test etmek amaçlanmıştır.

Şekil 4.1. SSTL ölçeği Path diyagramı



Ölçeğe ait Path diyagramı Şekil 4.1.'de gösterilmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ilk olarak gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarını belirleyen t değerleri incelenmiştir. t değerleri incelenirken kırmızı ok bulunup bulunmamasının incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 304; Seçer, 2013: 149) . Bunun için faktörlerin

her birinin ilgili maddelere giden okların renklerinde değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Şekil 4.1’de de yapılan analizler sonucunda t değerleri incelendiğinde 11. ve 25. maddelerin manidar olmadığı ve kırmızı ile gösterildiği görülmektedir. Maddelerin hata varyansları kontrol edildiğinde ise hata varyanslarının (1.00) çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analizler sonucunda 11. ve 25. maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

İkinci aşamada ise her bir maddenin faktör yük değeri incelenmiştir. Maddelerin faktör yük değerinin en az .30 ve üzeri bir yük değerine sahip olması gerekmektedir (Seçer, 2013: 150). Yapılan analizler sonucunda M2 (0.27), M7 (0.19), M8 (0.17), M36 (0.26), M49 (0.11), M56 (0.29) maddelerinin faktör yüklerinin .30’un altında olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının ise M2 (.93), M7 (.96), M8 (.97), M36 (.93), M49 (.99), M56 (.92) şeklinde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple belirtilen 6 madde analiz dışı bırakılarak çalışmaya devam edilmiştir.

Analiz sonucunda hesaplanan uyum indeksleri sınır değerleri ile karşılaştırıldığında, modelin uyum değerlerinin iyileştirilmesine gidilmiştir. Bu sonuçlara ilişkin modifikasyon incelendiğinde sırasıyla madde 6 ile madde 9 ve madde 1 ile madde 3 arasında modifikasyon yapılması önerilmiştir. Tablo 4.3’te de gösterildiği üzere yapılan modifikasyon işleminin modelin uyum indekslerine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir.

DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en çok kullanılanları Ki-Kare Uyum İndeksi (Chi-Square- Goodnes  $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI)’dir (Yılmaz ve Çelik, 2009). DFA’da 8 faktörlü ve bu faktörlerle ilişkili 60 maddeden oluşan modelin uyumu test edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3. Standart Uyum İyiliği ölçütleri ile araştırma sonuçlarının karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	1. aşamadaki Uyum İndeksleri	2.aşamadaki Uyum İndeksleri
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.061	0.057
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.97	0.97
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.98	0.98
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.98	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.76	0.78
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.75	0.77
RFI	$0.90 < RFI \leq 1.00$	$0.85 < RFI \leq 0.90$	0.96	0.97
RMR			0.059	0.049
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2sd \leq X^2 \leq 3df$	6245.14	5034.49
$X^2/sd$	$0 < X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$	2.85	2.99

(Kaynak: Brown, 2006: 246; Yılmaz ve Çelik, 2009; Kline, 2005:212; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008: 54-55)

Tablo 4.3.'te SSTL ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. Değerler 2 aşamalı olarak ele alınmıştır. 1. aşamadaki değerler madde çıkarılmadan 68 madde üzerinden elde edilen verilerdir. 2. aşamadaki veriler ise t sonuçları, hata oranları ve faktör yükleri dikkate alınarak 8 maddenin analiz dışı bırakılıp modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra 60 madde üzerinden elde edilen sonuçlardır. Elde edilen sonuçlara göre birinci aşamada  $X^2=6245.14$ ;  $df=2182$ ,  $p=.00$ , ikinci aşamada ise  $X^2=5034.49$ ;  $df=1680$ ,  $p=.00$ , olarak bulunmuştur.  $X^2$  tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığı için serbestlik derecesi (df) ile oranı alınarak değerlendirilir (Gravetter ve Wallnau, 1996: 564; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 268). Bu oran çalışma kapsamında birinci aşamada  $(X^2/df)=2,85$ ; maddeler çıkarıldıktan sonra  $(X^2/df)=2.99$  olarak bulunmuştur. Bu değer 2 ile 3 arasında olması model uygunluğunun kabul edilebilir bir ölçüt olduğunun göstergesidir (Byrne, 1989; Akt: Gizir ve Gizir, 2005: 117). Bu çerçevede yapılan

analiz için  $X^2/df$  oranının kabul edilebilir düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan diğer bir değer RMSEA Yaklaşık Hataların Ortalama Karekoku (RMSEA Root Mean Square Error of Approximation) değeridir. RMSEA hata karelerinin ortalamasının karekoku olup modelin anlamlı olabilmesi için bu değerin .05 veya daha düşük olması beklenir. Ancak model .05-.08 arasında bir RMSEA değer almışsa kabul edilebilir bir uyum içerisinde olduğu söylenbilir (Bayram, 2010: 76). Bu araştırma için bulunan RMSEA değerleri ilk aşamada 0.061 olarak bulunup yapılan analizler sonucunda ikinci aşamada 0.057' ye düştüğü görülmektedir. Elde edilen değer .05'ten büyük olduğu için oluşturulan modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenbilir.

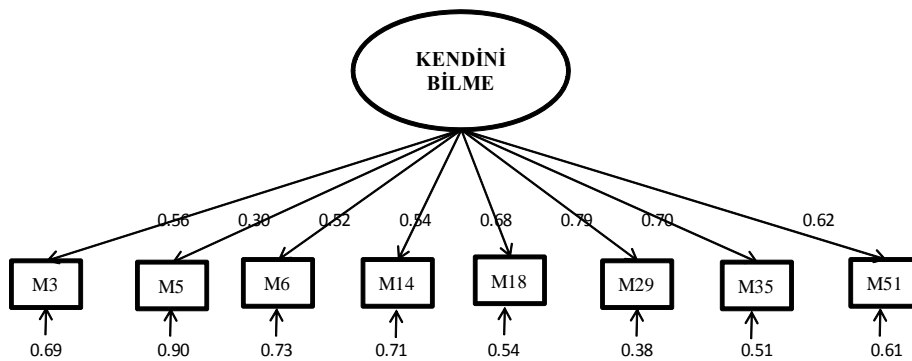
Araştırma kapsamında Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerleri incelenmiştir. GFI iyi bir uyum indeksi olarak ifade edilebilir. GFI modelin rneklemeindeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir aynı zamanda modelin açıkladığı örnekleme varyansı olarak kabul edilir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006: 79; okluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 269). AGFI düzenlenmiş iyi uyum indeksidir. Örnekleme sayısı dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. Örnekleme sayısının büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir. 1'e yaklaşıkla modelin uyumu daha iyi olur (Bayram, 2010: 75). GFI ve AGFI değerleri 0 ile bir arasında değişir. Analizler sonucunda GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0.78 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. GFI ve AGFI değerlerinin 0.95'in üzerinde olması iyi uyuma, 0.90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyuma denk gelmektedir. Bu değerler dikkate alındığında GFI ve AGFI değerlerinin zayıf bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) değerleri incelenmiştir. CFI karşılaştırmalı uyum indeksidir. Mevcut modelin uyumunu karşılaştırır. 0-1.00 arasında değer alır. 0.97-1.00 arasında CFI değerine sahip olan bir modelin iyi uyum içerisinde olduğu söylenbilir (Bayram, 2010: 76; okluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 270). NFI normlaştırılmış uyum indeksidir. Örnekleme sayısı ile pozitif ilişkilidir. 0-1.00

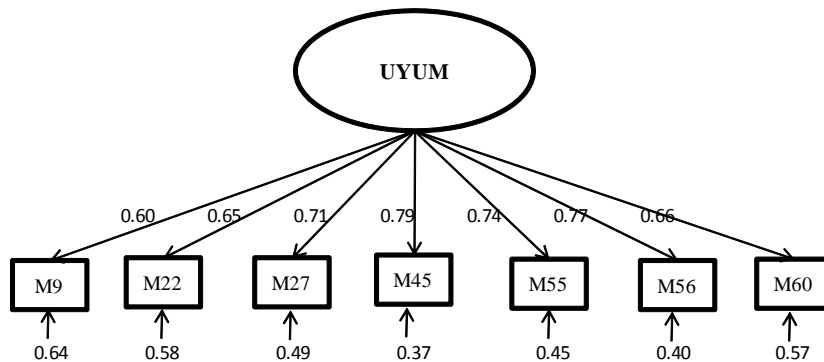
arasında değer alır. 0.95-1.00 arasında iyi uyum gösterirken, 0.90-0.95 arasında değer alındığında kabul edilebilir bir uyum gösterilir (Bayram, 2010: 75). NNFI normleştirilmemiş uyum indeksidir. 0.95-0.97 arasında değer aldığı kabul edilebilir uyum, 0.95-1.00 arasında iyi uyumun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 270). Yapılan çalışma da NFI, NNFI ve CFI değerleri sırasıyla 0.97, 0.98, 0.98 olarak bulunmuştur. Bu değerler oluşturulan modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Hata veren maddeler analiz dışı bırakıldıktan sonra elde edilen faktör yükleri ve hata oranları aşağıda gösterilmiştir:

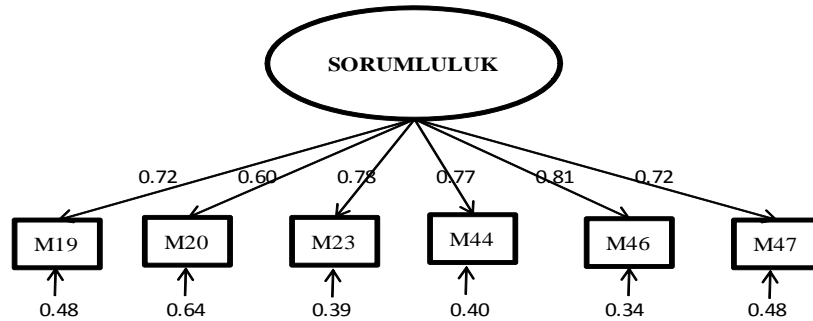
Şekil 4.2. SSTL ölçeğinin Kendini Bilme alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



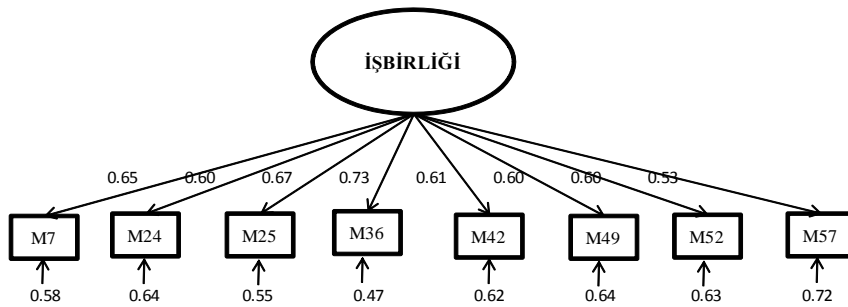
Şekil 4.3. SSTL ölçeğinin Uyum alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



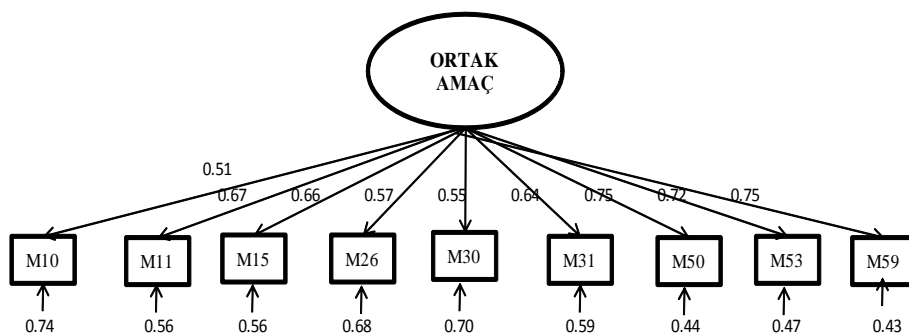
Şekil 4.4. SSTL ölçeğinin Sorumluluk alt boyutu doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



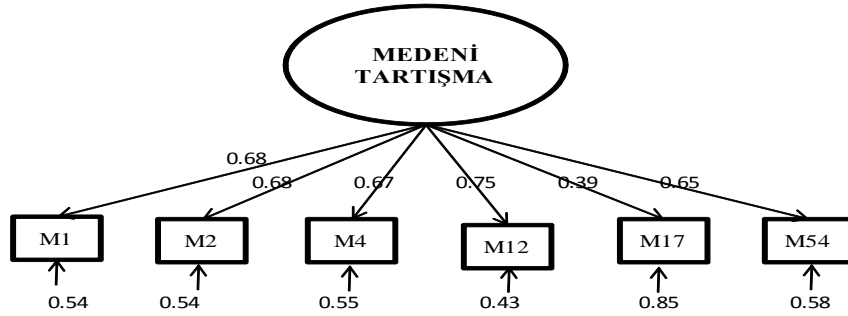
Şekil 4.5. SSTL ölçeğinin İşbirliği alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



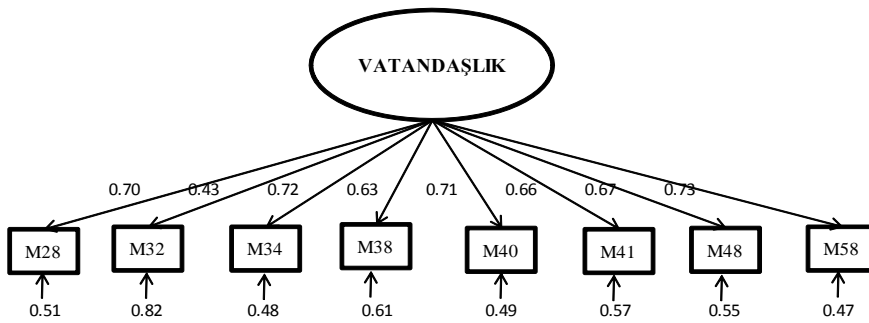
Şekil 4.6. SSTL ölçeğinin Ortak Amaç alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



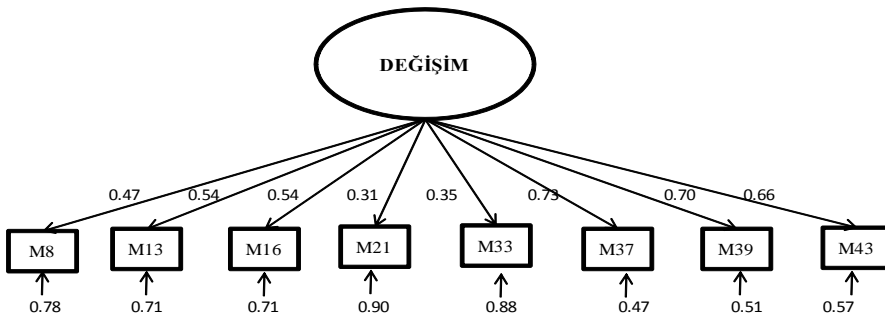
Şekil 4.7. SSTL ölçeğinin Medeni Tartışma alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



Şekil 4.8. SSTL ölçeğinin Vatandaşlık alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



Şekil 4.9. SSTL ölçeğinin Değişim alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları





Yukarıdaki şekillerde yapılan analizler sonucunda SSTL ölçeğinin faktörleri ve bu faktörler altında yer alan maddeler görülmektedir. Şekiller incelendiğinde SSTL ölçeğinin 60 maddesinin faktör yüklerinin 30 ile 81 arasında olduğu görülmektedir.

Türkçeye uyarlaması yapılan SSTL ölçeğinin geçerlik çalışmalarının ardından güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği test tekrar test güvenirlik katsayısı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Tablo 4.4'te ölçeğin test tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır.

Tablo 4.4. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğinin test tekrar test güvenirlik katsayıları

Uygulama	N	Test- Tekrar Test	İç Tutarlılık
1. Uygulama	110	.80	.93
2. Uygulama	110		

Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Test tekrar test yöntemiyle güvenirliğini belirlemek amacıyla ölçek 110 üniversite öğrencisine 3 hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı.80 olarak belirlenmiştir. Sonuçta ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

SSTL ölçeğinden elde edilen puanların güvenirlik katsayısının belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa, güvenirlik katsayısı; Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlere ilişkin Cronbach Alfa, güvenirlik katsayıları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. SSTL ölçeğinin alt boyutlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayıları

<b>Boyutlar</b>	<b>Orijinal SSTL Ölçeği (Tyree, 1998) 104 Madde</b>	<b>SSTL-2. Versiyonu Dugan, 2006 68 Madde</b>	<b>SSTL Ölçeğinin Türkçe Versiyonu 60 Madde</b>
Kendini Bilme	.82	.78	.81
Uyum	.82	.79	.87
Sorumluluk	.83	.83	.87
İşbirliği	.77	.80	.83
Ortak Amaç	.83	.81	.86
Medeni Tartışma	.69	.72	.79
Vatandaşlık	.92	.90	.85
Değişim	.78	.82	.76

Yukarıdaki tabloda SSTL ölçeğinin birinci, ikinci versiyonları ile bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951: 302). SSTL ölçeğinin ilk versiyonunda Cronbach Alpha katsayısı .69 ile .92; ikinci versiyonunda ise bu değer aralığının .78 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise SSTL ölçeğinin Türkçe versiyonunun alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .76 - .87 arasında değer aldığı, en yüksek değer Sorumluluk ve Uyum boyutlarında, en düşük değer ise Değişim boyutunda olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısı ile ilgili farklı görüşler söz konusudur. Ancak genellikle .70-.95 arasındaki bir değer yüksek güvenilir bir değer olarak kabul edilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011: 54). Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki Korelasyon:** 8 faktörlü yapısında karar kılınan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğinin boyutları arasındaki korelasyon değerleri araştırılmıştır. Ölçeğe ait alt ölçeklerinin kendi aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeğe ait alt boyut puanları arasındaki korelasyonların 0.54 ile 0.82 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma yönelik sonuçlar Tablo 4.6.' da verilmiştir.

Tablo 4.6. SSTL ölçeğinin boyutları arasındaki korelasyon

		Medeni Tartışma	Kendini Bilme	Değişim	Uyum	İşbirliği	Sorumluluk	Vatandaşlık	Ortak Amaç
Medeni Tartışma	Kor. Kats.	1.00							
Kendini Bilme	Kor. Kats.	.76*	1.00						
Değişim	Kor. Kats.	.88*	.92*	1.00					
Uyum	Kor. Kats.	.79*	.83*	.86*	1.00				
İşbirliği	Kor. Kats.	.81*	.88*	.98*	.87*	1.00			
Sorumluluk	Kor. Kats.	.81*	.87*	.90*	.95*	.89*	1.00		
Vatandaşlık	Kor. Kats.	.75*	.88*	.96*	.90*	.96*	.91*	1.00	
Ortak Amaç	Kor. Kats.	.82*	.85*	.91*	.88*	.95*	.89*	.95*	1.00

\*p&lt;0.01

Tablo 4.6.'daki korelasyon değerleri incelendiğinde bütün boyutlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. En yüksek ilişki İşbirliği ve Uyum (.98) boyutları arasında, en düşük ilişkinin ise Kendini Bilme ve Medeni Tartışma (.76) boyutları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Sonucunda Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği:** Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda madde faktör yükü .30'un altında olan 6 madde ve t değeri anlamsız olan 2 madde olmak üzere toplam 8 madde orijinal ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçek Türkçeye uyarlamasında 60 madde üzerinden işlem görmektedir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında Kendini Bilme alt boyutu 8, Uyum alt boyutu 7, Sorumluluk alt boyutu 6, İşbirliği alt boyutu 8, Ortak Amaç alt boyutu, 9, Medeni Tartışma alt boyutu 6, Vatandaşlık alt boyutu 8 ve Değişim alt boyutu 8 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının madde numaraları şu şekildedir:

Kendini Bilme: 3, 5, 6, 14, 18, 29, 35, 51.

Uyum: 9, 22, 27, 45, 55, 56, 60.

Sorumluluk: 19, 20, 23, 44, 46, 47.

İşbirliği: 7, 24, 25, 36, 42, 49, 52, 57.

Ortak Amaç: 10, 11, 15, 26, 30, 31, 50, 53, 59.

Medeni Tartışma: 1, 2, 4, 12, 17, 54.

Vatandaşlık: 28, 32, 34, 38, 40, 41, 48, 58.

Değişim: 8, 13, 16, 21, 33, 37, 39, 43.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin son halinde 3 madde (5, 17, 21) olumsuz bir durumu ifade ettiği için ters olarak kodlanmıştır. Böylece Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği İngilizceden Türkçeye 3'ü ters olarak kodlanan toplam 60 madde ve 8 boyut olarak uyarlanmıştır. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği yapılacak araştırmaların amacı doğrultusunda kullanılabilir nitelikte geçerli ve güvenilir bir araç olarak ortaya konulmuştur.

#### 4.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra ölçeğin norm çalışmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normal dağılıma yönelik veriler Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Üniversite öğrencileri için Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve tüm alt boyutlarının normallik değerleri

	K.B.	Uy.	Sor	İşb.	M.T.	O.A.	Vat	Dğş.	SSTL
<b>N</b>	1268	1268	1268	1268	1268	1268	1268	1268	1268
<b>Aritmetik Ortalama</b>	31.14	29.82	25.80	32.07	23.43	36.38	31.69	30.48	240.84
<b>Medyan</b>	32	31	27	32	24	37	32	31	245
<b>Mod</b>	30	35	30	32	26	32	32	30	263
<b>Std. Sapma</b>	4.50	4.80	4.13	5.14	3.63	5.95	5.23	4.30	32.46
<b>Skewness</b>	-1.168	-1.989	-2.039	-1.349	-1.468	-1.341	-1.151	-1.204	-1.978
<b>Std. Hata</b>	.069	.069	.069	.069	.069	.069	.069	.069	.069
<b>z</b>	-16.93	-28.83	-29.55	-19.55	-21.28	-19.43	-16.68	-17.45	-28.67
<b>Kurtosis</b>	2.944	5.825	5.994	3.360	3.250	3.568	2.900	3.138	6.464
<b>Std. Hata</b>	.137	.137	.137	.137	.137	.137	.137	.137	.137
<b>z</b>	21.49	42.52	43.75	24.53	23.72	26.04	21.17	22.91	47.18

Tablo 4.7'nin devamı

	K.B.	Uy.	Sor	İşb.	M.T.	O.A.	Vat	Dğş.	SSTL
<b>Ranj</b>	32	28	24	32	24	36	32	32	231
<b>25. Percentil</b>	29	28	24	30	22	34	29	28	229
<b>50. Percentil</b>	32	31	27	32	24	37	32	31	245
<b>75. Percentil</b>	34	33	29	36	26	40	35	33	262
<b>Kolmogorov-Smirnov</b>	3.697	5.042	5.510	4.654	4.879	4.262	3.105	4.123	4.173
<b>sd</b>	1268	1268	1268	1268	1268	1268	1268	1268	1268
<b>p</b>	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*

\* $p < 0.05$

*Kısaltmalar: K.B: Kendini Bilme, Uy: Uyum, Sor: Sorumluluk, İşb: İşbirliği, M.T.: Medeni Tartışma, O.A. Ortak Amaç, Vat.: Vatandaşlık, Dğş: Değişim, SSTL: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Toplam Puan.*

Tabloda Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin genel toplam ve alt boyutlarının toplamının betimsel istatistikleri sunulmuştur. Bu verilere göre toplamda Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ) 240.84, medyanı 245, standart sapması 32.46, Skewness değeri -1.978, Skewness değerinin standart hatası 0.69, Kurtosis değeri 6.464 ve Kurtosis değerinin standart hatası .137'dir.

Normallik testlerinde önemli olan verilerin çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis) ve Kolmogorov Smirnov değerleridir. Çarpıklık örneklem verilerinin dağılımındaki asimetriklik olarak tanımlanmaktadır. Çarpıklık katsayısı ise bir dağılımda normal dağılımdan uzaklaşmanın derecesini vermektedir. Çarpıklık katsayısının 0 olması dağılımın ortalamaya göre simetrik olduğunu, sıfırdan küçük olması çarpıklığın negatif (sola) olduğunu, sıfırdan büyük olması çarpıklığın pozitif (sağa) doğru olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 208). Yapılan çalışmada SSTL toplam puan ve alt boyutlarında Skewness değerlerinin negatif bir değer aldığı ve bu sebeple çarpıklığın negatif (sola) olduğu söylenebilir.

Basıklık (Kurtosis) ise bir dağılımın sivri olup olmadığının bir ölçüsüdür. Basıklık katsayısının sıfır olması normal dağılımı, sıfırdan küçük olması dağılımın basık olduğunu, sıfırdan büyük olması dağılım sivri olduğunun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 209). Yapılan çalışmada da SSTL

toplam puan ve alt boyutlarında Kurtosis değerlerinin sıfırdan büyük bir değere sahip olduğu ve bu sebeple dağılımın sivri olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde n sayısının 30 ve üzeri olduğu araştırmalarda Kolmogorov Smirnov test sonucuna bakılması önerilmektedir (Seçer, 2013: 25; Can, 2013: 89). Yapılan çalışmada ise n sayısı 1268 olduğu için Kolmogorov Smirnov değeri analiz edilmiştir. Belirtilen test sonucunda  $p < 0.01$  olduğu görülmektedir. Bu durumda normal şartlarda verilerin normal bir dağılıma sahip olmadığı söylenebilir. Ancak Merkezi Limit Teoremine göre bir örneklem planında seçilen basit tesadüfi örneklemin hacmi n büyürken örneklem oranı p'nin örnekleme dağılımı normal dağılıma yaklaşır. Örneklem hacminin  $n \geq 30$  birim olması koşuluyla oranların örnekleme dağılımı normal dağılıma yaklaşır. Bu koşulu sağlayan oranların örnekleme dağılımı ile ilgili analizlerde normal dağılımın özelliklerinden yararlanılır (Yüzer, 2003: 191). Yapılan bu çalışmada da örneklem  $n \geq 30$  şartını ( $n=1268$ ) sağladığından dolayı Merkezi Limit Teoremine göre verilerin normal dağıldığı varsayılarak norm değerleri belirlenip parametrik testler uygulanmıştır.

Norm değerleri dikkate alındığında genel anlamda Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinden 229'dan düşük puan alanlar Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik düzeyleri "Düşük" olan bireylerdir. 229.01 ile 261.99 değer arasında bir puan alanların "Orta" düzeyde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerilerine sahip olduğu, 262 ve daha yüksek puan alan bireylerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kendini Bilme boyutunda 29'dan düşük puan alanlar Kendini Bilme düzeyleri "Düşük" olanlardır. 29.01 ile 33.99 değer arasında puana sahip olanların Kendini Bilme düzeylerinin "Orta" düzeyde, 34'ten daha yüksek puana sahip olanların Kendini bilme düzeylerinin "Yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

Uyum boyutunda 28'den düşük puan alanların Uyum düzeyinin "Düşük" olduğu yapılan analizler sonucunda elde edilmiştir. 28.01 ile 32.99 aralığında bir puana sahip olan bireylerin "Orta" düzeyde, 33 ve daha yüksek puana sahip olanların "Yüksek" uyuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk boyutunda 24 puandan daha düşük puana sahip olanlar "Düşük" düzeyde sorumluluğa sahip olan bireylerdir. 24.01 ile 28.99 aralığında bir puana

sahip olan bireylerin “Orta” düzeyde, 29 ve daha fazla puana sahip olan bireylerin ise “Yüksek” düzeyde sorumluluk bilincine sahip bireyler olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

İşbirliği boyutunda 30 puan ve daha düşük puan alanlar “Düşük” düzeyde; 30.01 ile 35.99 aralığında bir puana sahip olanlar “Orta” düzeyde; 36 ve daha yüksek puana sahip olanlar “Yüksek” düzeyde işbirliği yapma becerisine sahip olan bireylerdir.

Medeni Tartışma boyutunda 22 ve daha düşük puana sahip olan bireyler “Düşük” düzeyde Medeni Tartışma becerisine sahip olan bireylerdir. 22.01 ile 25.99 değer arasında puana sahip olan bireyler “Orta” düzeyde, 26 ve daha fazla puana sahip olan bireyler ise “Yüksek” düzeyde Medeni Tartışma becerisine sahip olan bireylerdir.

Ortak Amaç boyutunda 34 ve daha düşük puana sahip olan bireylerin “Düşük” düzeyde; 34.01 ile 39.99 değer arasında puana sahip bireylerin “Orta” düzeyde; 40 ve daha fazla puana sahip bireylerin “Yüksek” düzeyde ortak amaç doğrultusunda çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Vatandaşlık boyutunda ise 29 ve daha düşük puana sahip bireylerin “Düşük” düzeyde; 29.01 ile 34.99 değer arasında puana sahip bireylerin “Orta” düzeyde; 35 ve daha fazla puan alan bireylerin ise “Yüksek” düzeyde vatandaşlık davranışı sergileyen bireyler olduğu söylenebilir.

Son olarak Değişim boyutunda 28 ve daha düşük puana sahip bireylerin “Düşük” düzeyde; 28.01 ile 32.99 değer arasında puan alan bireylerin “Orta” düzeyde; 33 ve daha yüksek puan alanların ise “Yüksek” düzeyde değişim oluşturma ve değişime yön verme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin norm çalışması için ölçekten alınan toplam ham puanları; standart puana (Z puanı) ve T puana dönüştürülmüştür. Ölçekten alınan ham puanların z ve t puanları Ek 13’te verilmiştir.

#### **4.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırma problemi kapsamında örnekleme dâhil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve Sosyal Sorumluluk

Temelli Liderliğin alt boyutları olan “Kendini Bilme”, “Uyum”, “Sorumluluk”, “İşbirliği”, “Ortak Amaç”, “Medeni Tartışma”, “Vatandaşlık”, “Değişim” algılarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda üniversite öğrencilerinin SSTL algıları ve alt boyutlara ilişkin algılarını belirlemek için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri ve puanları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Puan	Düzye
<b>SSTL</b>	1268	4.01	.541	240.84	Orta
<b>Kendini Bilme</b>	1268	3.89	.563	31.14	Orta
<b>Uyum</b>	1268	4.26	.686	29.82	Orta
<b>Sorumluluk</b>	1268	4.30	.688	25.80	Orta
<b>İşbirliği</b>	1268	4.00	.643	32.07	Orta
<b>Ortak Amaç</b>	1268	4.04	.661	36.38	Orta
<b>Medeni Tartışma</b>	1268	3.90	.605	23.43	Orta
<b>Vatandaşlık</b>	1268	3.96	.653	31.69	Orta
<b>Değişim</b>	1268	3.81	.538	30.48	Orta

Tablo 4.8.’de SSTL ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz bulguları yer almaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde Türkiye genelinde üniversite öğrencilerinin SSTL düzeylerinin ve alt boyutlara ilişkin algılarının “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.01$ ) puan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin SSTL alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamaya Sorumluluk ( $\bar{X}=4.30$ ) boyutunun olduğu, bu boyutu sırasıyla Uyum ( $\bar{X}=4.26$ ), Ortak Amaç ( $\bar{X}=4.04$ ), İşbirliği ( $\bar{X}=4.00$ ), Vatandaşlık ( $\bar{X}=3.96$ ), Medeni Tartışma ( $\bar{X}=3.90$ ) ve Kendini Bilme ( $\bar{X}=3.89$ ) boyutları izlemektedir. En düşük ortalamaya sahip boyut ise Değişim ( $\bar{X}=3.81$ ) boyutudur.

#### 4.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dağılımların normal olduğuna karar verildikten sonra toplanan çeşitli bağımsız değişkenlere göre SSTL ölçeğinin toplam ve alt boyut farklılıklarını



belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu cinsiyet değişkeni için t testi uygulanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.9. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının cinsiyet değişkenine göre T-Testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
SSTL (Toplam)	Kadın	742	242,26	31,53	1266	1,845	.065
	Erkek	526	238,85	33,65			
Kendini Bilme	Kadın	742	31,05	4,30	1266	.877	.380
	Erkek	526	31,27	4,78			
Uyum	Kadın	742	30,19	4,69	1266	3,291	.001*
	Erkek	526	29,29	4,91			
Sorumluluk	Kadın	742	26,06	4,01	1266	2,683	.007*
	Erkek	526	25,43	4,26			
İşbirliği	Kadın	742	32,21	4,99	1266	1,158	.247
	Erkek	526	31,88	5,34			
Medeni Tart.	Kadın	742	36,80	5,55	1266	.865	.387
	Erkek	526	35,77	6,44			
Ortak Amaç	Kadın	742	23,50	3,57	1266	3,037	.002*
	Erkek	526	23,32	3,71			
Vatandaşlık	Kadın	742	31,80	5,08	1266	.827	.408
	Erkek	526	31,55	5,43			
Değişim	Kadın	742	30,61	4,22	1266	1,277	.202
	Erkek	526	30,29	4,41			

\*p<0.05

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik t testi sonuçları Tablo 4.9' da verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin

cinsiyetleri ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür,  $t(1266)= 1.845$ ,  $p>0.05$ . Bu bulgu doğrultusunda cinsiyetin üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde cinsiyet ile Uyum  $t(1266)= 3.291$ ,  $p<0.05$ , Sorumluluk  $t(1266)= 2,683$ ,  $p<0.05$  ve Ortak Amaç  $t(1266)= 3.037$ ,  $p<0.05$  boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum, Sorumluluk ve Ortak Amaç alt boyutları puanları dikkate alındığında ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular cinsiyetin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik alt boyutlarından Uyum, Ortak Amaç ve Sorumluluk algıları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının yaş grupları açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
SSTL (Toplam)	16-19	339	240.16	32.79
	20-23	744	241.29	32.05
	24-27	185	240.30	33.58

Üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının betimsel istatistikleri incelendiğinde 20-23 yaş aralığına sahip öğrencilerin 24-27 ve 16-19 yaş aralığına sahip öğrencilerden; 24-27 yaş aralığına sahip öğrencilerin ise 16-19 yaş aralığına sahip öğrencilerden daha yüksek Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarına sahip olduğu söylenebilir.

SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	252.432	2	178.087	0.169	.845
Gruplar içi	1334852.14	1265	1055.219		
Toplam	1335208.31	1267			

p>0.05

Örnekleme dahil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algılarının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $F(2, 1265)=0.169$ ,  $p>0.05$ . Bu bulgu farklı yaş gruplarının öğrencilerin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algıları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının sınıf derecesi açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
SSTL (Toplam)	1. Sınıf	389	239.19	32.32
	2. Sınıf	305	239.33	35.50
	3. Sınıf	298	244.58	29.81
	4. Sınıf	276	240.82	37.71
İşbirliği	1. Sınıf	389	31.84	5.16
	2. Sınıf	305	31.62	5.36
	3. Sınıf	298	32.77	4.88
	4. Sınıf	276	32.15	5.10

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının betimsel istatistikleri incelendiğinde 3. Sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=244.58$ ) en yüksek puana sahip olduğu en düşük puana ise 1. Sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=239.19$ ) sahip olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutunda ise en yüksek puana 3. Sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=32.77$ ) en düşük puana ise 2. Sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=31.62$ ) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının sınıf düzeyine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
SSTL (Toplam)	Gruplar arası	5919.35	3	1973.11	1.876	.132	
	Gruplar içi	1329288.96	1264	1051.65			
	Toplam	1335208.31	1267				
İşbirliği	Gruplar arası	228.07	3	76.025	2.884	.035*	3-1
	Gruplar içi	33318.03	1264	26.359			3-2
	Toplam	33546.11	1267				

\* p<0.05

Örnekleme dahil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $F(3, 1264)=1.876, p>0.05$ . Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinin öğrencilerin SSTL algıları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın sadece İşbirliği alt boyutunda anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $F(3, 1264)=2.884, p<0.05$ . Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 3. Sınıf öğrencilerinin

( $\bar{X}=32.77$ ) İşbirliği algılarının 1. Sınıf ( $\bar{X}=31.84$ ) ve 2. Sınıf ( $\bar{X}=31.62$ ) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algılarının öğrenim gördükleri fakülteye göre betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.14. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının fakülte türü açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS
SSTL (Toplam)	1.Eğitim Fakültesi	437	239.39	30,80
	2.İlahiyat Fakültesi	138	243.94	32.66
	3.Meslek Yüksekokulu	275	236.11	31.90
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	238.94	38.99
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	250.23	26.85
	6.Mühendislik Fakültesi	128	247.84	30.18
Uyum	1.Eğitim Fakültesi	437	29.66	4.50
	2.İlahiyat Fakültesi	138	30.20	4.26
	3.Meslek Yüksekokulu	275	28.80	5.25
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	29.94	5.69
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	31.38	3.79
	6.Mühendislik Fakültesi	128	30.72	4.16
Sorumluluk	1.Eğitim Fakültesi	437	25.66	4.01
	2.İlahiyat Fakültesi	138	26.00	3.83
	3.Meslek Yüksekokulu	275	25.32	4.30
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	25.77	4.76
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	26.45	3.55
	6.Mühendislik Fakültesi	128	26.57	3.78
İşbirliği	1.Eğitim Fakültesi	437	31.91	5.04
	2.İlahiyat Fakültesi	138	32.34	5.15
	3.Meslek Yüksekokulu	275	31.34	4.84
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	31.20	6.06
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	33.91	4.53
	6.Mühendislik Fakültesi	128	33.65	4.40
Ortak Amaç	1.Eğitim Fakültesi	437	36.24	5.51
	2.İlahiyat Fakültesi	138	36.71	5.98
	3.Meslek Yüksekokulu	275	35.04	6.06
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	36.33	6.89
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	38.38	5.27
	6.Mühendislik Fakültesi	128	37.82	5.47
Medeni Tartışma	1.Eğitim Fakültesi	437	23.34	3.44
	2.İlahiyat Fakültesi	138	24.63	3.73
	3.Meslek Yüksekokulu	275	22.82	3.90
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	23.29	3.96
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	24.11	3.02
	6.Mühendislik Fakültesi	128	23.39	3.15

Tablo 4.14'ün Devamı

Boyutlar	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS
Vatandaşlık	1.Eğitim Fakültesi	437	31.52	5.06
	2.İlahiyat Fakültesi	138	31.84	5.21
	3.Meslek Yüksekokulu	275	31.14	4.97
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	31.55	5.93
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	32.60	5.15
	6.Mühendislik Fakültesi	128	32.83	5.14
Değişim	1.Eğitim Fakültesi	437	30.21	4.27
	2.İlahiyat Fakültesi	138	30.76	4.46
	3.Meslek Yüksekokulu	275	30.38	4.34
	4.Fen Edebiyat Fakültesi	187	29.81	4.92
	5.İktisadi ve İdari Bil.	103	31.66	3.22
	6.Mühendislik Fakültesi	128	31.33	3.65

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algılarının betimsel istatistikleri kıyaslandığında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin SSTL toplam ( $\bar{X}$ =250.23), Uyum ( $\bar{X}$ =31.38), İşbirliği ( $\bar{X}$ =33.91), Ortak Amaç ( $\bar{X}$ =38.38) ve Değişim ( $\bar{X}$ =31.66) algılarının en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin Sorumluluk ( $\bar{X}$ =26.57) ve Vatandaşlık ( $\bar{X}$ =32.83) algılarının en yüksek puan aralığında olduğu bulgusu elde edilmiştir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ise en yüksek algılarının Medeni Tartışma ( $\bar{X}$ =24.63) boyutunda olduğu görülmektedir. SSTL toplam algı ve alt boyutlardan Uyum ( $\bar{X}$ =28.80), Sorumluluk ( $\bar{X}$ =35.32), Ortak Amaç ( $\bar{X}$ =35.04), Medeni Tartışma ( $\bar{X}$ =22.82) ve Vatandaşlık ( $\bar{X}$ =31.14) boyutlarında Meslek Yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin en düşük algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirliği ( $\bar{X}$ =31.20) ve Değişim ( $\bar{X}$ =29.81) boyutlarında ise en düşük ortalamaya Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının fakülte türüne göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
SSTL (Toplam)	Gruplar arası	24409.03	5	4881.808	4.700	.000*	5-3, 6-3
	Gruplar içi	1310799.27	1262	1038.668			
	Toplam	1335208.31	1267				
Uyum	Gruplar arası	676.266	5	135.253	5.967	.000*	5-3, 6-3
	Gruplar içi	28603.515	1262	22.665			
	Toplam	29279.782	1267				
Sorumluluk	Gruplar arası	197.32	5	39.462	2.323	.041*	5-3, 6-3
	Gruplar içi	21437.20	1262	16.987			
	Toplam	21634.52	1267				
İşbirliği	Gruplar arası	978.910	5	195.78	7.587	.000*	5-1, 5-3
	Gruplar içi	32567.20	1262	25.80			5-4
	Toplam	33546.11	1267				
Ortak Amaç	Gruplar arası	1193.16	5	238.632	6.880	.000	5-3, 6-3
	Gruplar içi	43769.85	1262	34.683			
	Toplam	44963.01	1267				
Medeni Tartışma	Gruplar arası	357.94	5	71.586	5.521	.000*	2-1, 2-3
	Gruplar içi	16363.48	1262	12.966			
	Toplam	16721,43	1267				
Vatandaşlık	Gruplar arası	355.70	5	71.140	2.616	.023*	5-3, 6-3
	Gruplar içi	34318.81	1262	27.194			
	Toplam	34674.52	1267				
Değişim	Gruplar arası	365.36	5	73.07	3.987	.001*	5-4
	Gruplar içi	23129.21	1262	18.32			
	Toplam	23494.58	1267				

\*p<0.05

(1=Eğitim Fakültesi, 2=İlahiyat Fakültesi, 3=Meslek Yüksek Okulu, 4=Fen Edebiyat Fakültesi, 5=İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 6=Mühendislik Fakültesi)

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının öğrenim gördükleri fakülte türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $F(5, 1262)= 4.700, p<0.05$ . Bu bulgu farklı 6 fakülte türünün öğrencilerin SSTL algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Fakülte türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre Meslek Yüksek Okulu ( $\bar{X}=236.11$ ) ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=250.23$ ) ve Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=247.84$ ) arasında Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının fakülte türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın Uyum  $F(5, 1262)= 5.967, p<0.05$ , Sorumluluk  $F(5, 1262)= 2.323, p<0.05$ , İşbirliği  $F(5, 1262)= 7.587, p<0.05$ , Ortak Amaç  $F(5, 1262)= 6.880, p<0.05$ , Medeni Tartışma  $F(5, 1262)= 5.521, p<0.05$ , Vatandaşlık  $F(5, 1262)= 2.616, p<0.05$  ve Değişim  $F(5, 1262)= 3.987, p<0.05$  alt boyutlarında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uyum alt boyutunda fakülte türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Meslek Yüksek Okulu ( $\bar{X}=28.80$ ) ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=31.38$ ) ve Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=30.72$ ) arasında Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yani diğer fakültelerdeki öğrencilerle kıyaslandığında Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin daha düşük Uyum algısına sahip olduğu söylenebilir.

Sorumluluk alt boyutunda ise Meslek Yüksek Okulu ( $\bar{X}=25,32$ ) ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=26.45$ ) ve Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=26.57$ ) arasında Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

İşbirliği alt boyutunda yapılan Scheffe testi sonucunda İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=33.91$ ) ile Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=31.91$ ), Meslek Yüksek Okulu ( $\bar{X}=31.34$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesi ( $\bar{X}=31.20$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İşbirliği alt boyutu ortalamaları dikkate



alındığında en yüksek ortalamanın İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerin sahip olduğu söylenebilir.

Medeni Tartışma alt boyutunda İlahiyat Fakültesi ( $\bar{X}=24.63$ ) ile Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=23.34$ ) ve Meslek Yüksek Okulu ( $\bar{X}=22.82$ ) arasında İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerdeki öğrencilerle kıyaslandığında İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tartışmalara daha medeni yaklaşma eğilimlerinin olduğu ifade edilebilir.

Ortak Amaç ve Vatandaşlık alt boyutlarında ise Meslek Yüksek Okulu ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi arasında Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerdeki öğrencilerle kıyaslandığında Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin Ortak Amaç ve Vatandaşlık algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak Değişim alt boyutunda İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=31.66$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesi ( $\bar{X}=29.81$ ) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin Değişim alt boyutu ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgular öğrenim görülen fakülte türünün öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve alt boyutlara yönelik algıları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının öğrenim türüne göre T-Testi sonuçları

Boyutlar	Ö. Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
SSTL Toplam	1.Öğretim	927	242.47	31.68	1266	2.961	.003*
	2. Öğretim	341	236.41	34.13			
Uyum	1.Öğretim	927	30.20	4.64	1266	4.635	.000*
	2. Öğretim	341	28.80	5.09			
Sorumluluk	1.Öğretim	927	26.07	4.00	1266	3.899	.000*
	2. Öğretim	341	25.05	4.37			
İşbirliği	1.Öğretim	927	32.44	5.09	1266	4.261	.000*
	2. Öğretim	341	31.07	5.15			
Ortak Amaç	1.Öğretim	927	36.77	5.92	1266	3.890	.000*
	2. Öğretim	341	35.31	5.93			
Vatandaşlık	1.Öğretim	927	31.93	5.19	1266	2.689	.007*
	2. Öğretim	341	31.04	5.26			

\*p<0.05

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik t testi sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim türleri ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir,  $t(1266)= 2,961$ ,  $p<0.05$ . Puan ortalamaları dikkate alındığında birinci öğretim öğrencilerinin SSTL algılarının ikinci öğretim öğrencilerinin algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenim türünün üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutları ile öğrencilerin öğrenim türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen bulgularda öğrenim türü ile Uyum  $t(1266)= 4.635$ ,  $p<0.05$ , Sorumluluk  $t(1266)= 3.899$ ,  $p<0.05$ , İşbirliği  $t(1266)= 4.261$ ,  $p<0.05$ , Ortak Amaç  $t(1266)=3.890$ ,  $p<0.05$  ve Vatandaşlık  $t(1266)= 2.689$ ,  $p<0.05$  boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Ortak Amaç ve Vatandaşlık boyutları puanları göz önüne alındığında birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek algıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgular

öğrenim türünün Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarından Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Ortak Amaç ve Vatandaşlık algıları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.6. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının anne eğitim düzeyine göre betimsel istatistikî sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının anne eğitim düzeyi açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	A.Eğt.Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
SSTL (Toplam)	1) Okuryazar değil	285	241.68	30.07
	2) İlkokul	551	243.07	33.20
	3) Ortaokul	206	238.21	30.89
	4) Lise	170	234.82	36.62
	5) Üniversite	56	242.66	26.54
İşbirliği	1) Okuryazar değil	285	32.25	4.88
	2) İlkokul	551	32.37	5.20
	3) Ortaokul	206	31.54	4.91
	4) Lise	170	31,21	5.72
	5) Üniversite	56	32.82	4.41
Medeni Tartışma	1) Okuryazar değil	285	23.76	3.69
	2) İlkokul	551	23.55	3.72
	3) Ortaokul	206	23.49	3.16
	4) Lise	170	22.50	3.95
	5) Üniversite	56	23.12	2.35
Vatandaşlık	1) Okuryazar değil	285	31.68	4.81
	2) İlkokul	551	32.23	5.31
	3) Ortaokul	206	30.95	5.00
	4) Lise	170	30.57	5.69
	5) Üniversite	56	32.62	5.07

Örnekleme dahil olan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algılarının betimsel istatistikleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. İlkokul mezunu olan anneye sahip olan öğrencilerin SSTL toplam ( $\bar{X}=243.07$ ) algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu olan anneye sahip öğrencilerin de Vatandaşlık ( $\bar{X}=32.62$ ) ve İşbirliği ( $\bar{X}=32.82$ ) alt boyutlarında yüksek puana sahip olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Medeni Tartışma boyutunda ise okuryazar olmayan ( $\bar{X}=23.76$ ) anneye sahip öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.18. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
SSTL (Toplam)	Gruplar arası	10702.84	4	2675.712	2.551	.038*	1-4, 2-4
	Gruplar içi	1324505,46	1263	1048.698			
	Toplam	1335208.31	1267				
İşbirliği	Gruplar arası	274.72	4	68.68	2.607	.034*	1-4, 2-4 5-4
	Gruplar içi	33271.38	1263	26.34			
	Toplam	33546.11	1267				
Medeni Tartışma	Gruplar arası	192.12	4	48.03	3.670	.006*	1-4, 2-4
	Gruplar içi	16529.31	1263	13.08			
	Toplam	16721,43	1267				
Vatandaşlık	Gruplar arası	539.17	4	134.795	4.987	.001*	2-4
	Gruplar içi	34135.34	1263	27.027			
	Toplam	34674.52	1267				

\*p<0.05

(1=Okuryazar değil, 2=İlkokul, 3=Ortaokul, 4=Lise, 5=Üniversite)

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $F(4, 1263)= 2.551, p<0.05$ . Elde edilen bu bulgu anne eğitim düzeyinin öğrencilerin SSTL algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Anne eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre lise mezunu olan anneye sahip öğrenciler ( $\bar{X}=234,82$ ) ile okuryazar olmayan ( $\bar{X}=241.68$ ) ve ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerin ( $\bar{X}=243.07$ ) toplam SSTL algılarının lise mezunu olan anneye sahip öğrenciler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın İşbirliği  $F(4, 1263)= 2.607$ ,  $p<0.05$ , Medeni Tartışma  $F(4, 1263)= 3.670$ ,  $p<0.05$  ve Vatandaşlık  $F(4, 1263)= 4.987$ ,  $p<0.05$  alt boyutlarında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşbirliği alt boyutunda anne eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre lise mezunu olan anneye sahip öğrenciler ( $\bar{X}=31.21$ ) ile okuryazar olmayan ( $\bar{X}=32.25$ ), ilkokul mezunu ( $\bar{X}=32.37$ ) ve üniversite mezunu anneye sahip öğrencilerin ( $\bar{X}=32.82$ ) toplam İşbirliği algılarının lise mezunu olan anneye sahip öğrenciler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Medeni Tartışma alt boyutunda anne eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre lise mezunu olan anneye sahip öğrenciler ( $\bar{X}=22.50$ ) ile okuryazar olmayan ( $\bar{X}=23.76$ ) ve ilkokul mezunu ( $\bar{X}=23.55$ ) anneye sahip öğrencilerin Medeni Tartışma algılarının lise mezunu olan anneye sahip öğrenciler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Vatandaşlık alt boyutunda ise ilkokul mezunu ( $\bar{X}=32.23$ ) ile lise mezunu ( $\bar{X}=30.57$ ) anneye sahip öğrencilerin Vatandaşlık algılarının ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü bulgusuna rastlanmıştır.

Bu bulgular anne eğitim düzeyinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarından İşbirliği, Medeni Tartışma ve Vatandaşlık algıları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının baba eğitim düzeyine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının baba eğitim düzeyi açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	B.Eğt.Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Kendini Bilme	1) Okuryazar değil	76	29.46	4.69
	2) İlkokul	473	31.18	4.87
	3) Ortaokul	214	31.26	3.70
	4) Lise	288	31.21	4.80
	5) Üniversite	217	31.45	3.77
Sorumluluk	1) Okuryazar değil	76	24.80	4.74
	2) İlkokul	473	25.70	4.26
	3) Ortaokul	214	26.08	3.52
	4) Lise	288	25.59	4.55
	5) Üniversite	217	26.35	3.46
İşbirliği	1) Okuryazar değil	76	31.01	5.68
	2) İlkokul	473	31.81	5.17
	3) Ortaokul	214	32.18	4.32
	4) Lise	288	31.04	5.68
	5) Üniversite	217	32.96	4.78

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının betimsel istatistikleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. Üniversite mezunu olan babaya sahip olan öğrencilerin Kendini Bilme ( $\bar{X}$ =31.45), Sorumluluk ( $\bar{X}$ =26.35) ve İşbirliği ( $\bar{X}$ =32.96) algılarının yüksek olduğu görülmektedir. SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.20. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kendini Bilme	Gruplar arası	241.11	4	60.28	2.983	.018*	5-1, 4-1
	Gruplar içi	25522.30	1263	20.20			3-1, 2-1
	Toplam	25763.42	1267				
Sorumluluk	Gruplar arası	175.75	4	43.93	2.586	.036*	3-1, 5-1
	Gruplar içi	21458.76	1263	1699			
	Toplam	21634.52	1267				

\*p<0.05

Tablo 4.20'nin devamı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İşbirliği	Gruplar arası	291.95	4	72.98	2.772	.026*	5-1, 5-2
	Gruplar içi	33254.16	1263	26.33			5-4
	Toplam	33546.11	1267				

\*p&lt;0.05

(1=Okuryazar değil, 2=İlkokul, 3=Ortaokul, 4=Lise, 5=Üniversite)

Örnekleme dahil olan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $F(4, 1263)=2.204$ ,  $p>0.05$ . Bu bulgu baba eğitim düzeyinin öğrencilerin SSTL algıları üzerinde etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın Kendini Bilme  $F(4, 1263)= 2.983$ ,  $p<0.05$ , Sorumluluk  $F(4, 1263)= 2.586$ ,  $p<0.05$  ve İşbirliği  $F(4, 1263)= 2.772$ ,  $p<0.05$  alt boyutlarında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kendini Bilme alt boyutunda baba eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre okuryazar olmayan ( $\bar{X}=29.46$ ) babalara sahip öğrenciler ile ilkokul ( $\bar{X}=31.18$ ), ortaokul ( $\bar{X}=31.26$ ), lise ( $\bar{X}=31.21$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{X}=31.45$ ) olan babalara sahip öğrencilerin Kendini Bilme algılarının okuryazar olmayan babaya sahip öğrenciler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sorumluluk alt boyutunda ise okuryazar olmayan babaya sahip öğrenciler ( $\bar{X}=24.80$ ) ile ortaokul ( $\bar{X}=26.08$ ) ve üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerin ( $\bar{X}=26.35$ ) Sorumluluk algılarının okuryazar olmayan babaya sahip öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

İşbirliği alt boyutunda baba eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre

üniversite mezunu ( $\bar{X}=32.96$ ) babalara sahip öğrenciler ile okuryazar olmayan ( $\bar{X}=31.01$ ), ilkokul ( $\bar{X}=31.81$ ) ve lise ( $\bar{X}=31.04$ ) mezunu olan babalara sahip öğrencilerin İşbirliği algılarının üniversite mezunu babaya sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu bulgular baba eğitim düzeyinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik alt boyutlarından Kendini Bilme, Sorumluluk ve İşbirliği algıları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Yani baba eğitim düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinin Kendini Bilme, Sorumluluk ve İşbirliği algılarının da arttığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının ailelerinin ortalama aylık gelirleri açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	Ort. Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS
Uyum	1) 0-749 TL	120	28.98	6.27
	2) 750-1499 TL	433	29.86	4.48
	3) 1500-1999 TL	274	30.59	4.62
	4) 2000-2499 TL	171	29.35	4.65
	5) 2500 + TL	270	29.64	4.76
Sorumluluk	1) 0-749 TL	120	24.94	5.49
	2) 750-1499 TL	433	25.70	3.92
	3) 1500-1999 TL	274	26.34	4.05
	4) 2000-2499 TL	171	25.53	3.89
	5) 2500 + TL	270	25.95	3.92
İşbirliği	1) 0-749 TL	120	31.11	5.95
	2) 750-1499 TL	433	31.62	4.89
	3) 1500-1999 TL	274	32.85	5.30
	4) 2000-2499 TL	171	32.40	4.53
	5) 2500 + TL	270	32.07	5.23

Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre SSTL alt boyutları algıları incelendiğinde en yüksek Uyum ( $\bar{X}=30.59$ ), Sorumluluk ( $\bar{X}=26.34$ ) ve İşbirliği ( $\bar{X}=32.85$ ) algısına 1500-1999 TL aylık gelire sahip öğrencilerin, en düşük Uyum ( $\bar{X}=28.98$ ), Sorumluluk ( $\bar{X}=24.94$ ) ve İşbirliği ( $\bar{X}=31.11$ ) algısına da 0-749 TL aylık gelire sahip öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. SSTL algılarının ve alt



boyutlarının ailenin ortalama aylık gelirine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının ailenin ortalama aylık gelirine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Uyum	Gruplar arası	295.47	4	73.86	3.219	.012*	3-1
	Gruplar içi	28984.30	1263	22.94			
	Toplam	29279.78	1267				
Sorumluluk	Gruplar arası	193.258	4	48.31	2.846	.023*	5-1
	Gruplar içi	21441.26	1263	16.97			
	Toplam	21634.52	1267				
İşbirliği	Gruplar arası	393.38	4	98.34	3.747	.005*	5-1
	Gruplar içi	33152.72	1263	26.24			
	Toplam	33546.11	1267				

\*p<0.05

(1=0-749TL, 2=750-1499TL, 3=1500-1999TL, 4=2000-2499TL, 5=2500TL +)

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının ailelerinin ortalama aylık gelir grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $F(4, 1263) = 1.525, p > 0.05$ . Bu bulgu farklı 5 gelir grubunun öğrencilerin SSTL algıları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını bir göstergesidir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının ailelerinin ortalama aylık gelir grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın Uyum  $F(4, 1263) = 3.219, p < 0.05$ , Sorumluluk  $F(4, 1263) = 2.846, p < 0.05$  ve İşbirliği  $F(4, 1263) = 3.747, p < 0.05$  alt boyutlarında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uyum alt boyutunda ortalama aylık gelir grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 1500-1999 TL aylık gelir ( $\bar{X}=30.59$ ) ile 0-749 TL aylık gelire ( $\bar{X}=28.98$ ) sahip ailelere sahip öğrencilerin Uyum algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 1500-1999TL aylık gelire sahip öğrencilerin lehinde olduğu gözlenmiştir.

Sorumluluk ve İşbirliği alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın 2500 TL ve üstü gelire sahip öğrenciler ile 0-749 TL gelire sahip öğrenciler arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. 2500 TL ve üzerinde aylık geliri olan ailelere sahip öğrencilerin Sorumluluk ve İşbirliği algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ailenin ortalama aylık gelirinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik alt boyutlarından Uyum, Sorumluluk ve İşbirliği algıları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrenci topluluklarına üyelik durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik bulgular Tablo 4.23'te yer almaktadır.

Tablo 4.23. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının öğrenci topluluğuna üyelik durumuna göre T-Testi sonuçları

Boyutlar	Üyelik Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
SSTL (Toplam)	Üye	205	253.00	23.23	1266	5.938	.000*
	Üye Değil	1063	238.50	33.45			
Kendini Bilme	Üye	205	32.03	3.35	1266	3.102	.002*
	Üye Değil	1063	30.97	4.68			
Uyum	Üye	205	31.17	3.44	1266	4.428	.000*
	Üye Değil	1063	29.56	4.98			
Sorumluluk	Üye	205	27.01	2.85	1266	4.651	.000*
	Üye Değil	1063	25.56	4.29			
İşbirliği	Üye	205	34.37	3.79	1266	7.115	.000*
	Üye Değil	1063	31.63	5.25			

\*p<0.05

Tablo 4.23'ün devamı

Boyutlar	Üyelik Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Medeni Tart.	Üye	205	24.20	2.44	1266	3.333	.001*
	Üye Değil	1063	23.28	3.80			
Ortak Amaç	Üye	205	38.87	4.86	1266	6.653	.000*
	Üye Değil	1063	35.90	6.03			
Vatandaşlık	Üye	205	33.83	4.46	1266	6.499	.000*
	Üye Değil	1063	31.28	5.26			
Değişim	Üye	205	31.48	3.16	1266	3.653	.000*
	Üye Değil	1063	30.28	4.46			

\*p&lt;0.05

Tablo 4.23'te üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrenci topluluklarına üyelik durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik t testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin öğrenci topluluklarına üyelik durumları ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür,  $t(1266)=5.938$ ,  $p<0.05$ . Öğrencilerin SSTL toplam puanları dikkate alındığında herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olan öğrencilerin ( $\bar{X}=253.00$ ) Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının üye olmayan öğrencilerin ( $\bar{X}=238.50$ ) algılarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenci topluluklarının üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutları ile öğrencilerin öğrenci topluluğuna üyelik durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen bulgularda öğrenci topluluğuna üyelik durumları ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin öğrenci topluluğuna üyelik durumları ile Kendini Bilme  $t(1266)=3.102$ ,  $p<0.05$ , Uyum  $t(1266)=4.428$ ,  $p<0.05$ , Sorumluluk  $t(1266)=4.651$ ,  $p<0.05$ , İşbirliği  $t(1266)=7.115$ ,  $p<0.05$ , Medeni Tartışma  $t(1266)=3.333$ ,  $p<0.05$ , Ortak Amaç  $t(1266)=6.653$ ,  $p<0.05$ , Vatandaşlık  $t(1266)=6.499$ ,  $p<0.05$  ve Değişim

$t(1266) = 3,653$ ,  $p < 0.05$  boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamaları dikkate alındığında öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilerin herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olmayan öğrencilerden daha yüksek Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Medeni Tartışma, Ortak Amaç, Vatandaşlık ve Değişim algılarına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular öğrenci topluluklarına katılımın Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik alt boyutlarından Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Medeni Tartışma, Ortak Amaç, Vatandaşlık ve Değişim algıları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının doğup yaşadıkları yere göre betimsel analiz sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algılarının doğup yaşanılan yer açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	Yer	N	$\bar{X}$	SS
SSTL (Toplam)	1) Köy	220	239.28	32.88
	2) Kasaba	39	233.30	37.82
	3) İlçe	375	242.78	32.02
	4) İl	460	239.38	31.50
	5) Büyük Şehir	174	244.18	33.82
İşbirliği	1) Köy	220	31.51	5.34
	2) Kasaba	39	31.38	5.76
	3) İlçe	375	32.52	4.92
	4) İl	460	31.76	5.05
	5) Büyük Şehir	174	32.83	5.33

Tabloda üniversite öğrencilerinin doğup yaşadıkları yere göre SSTL ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analizleri yer almaktadır. Puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek SSTL ( $\bar{X}=244,18$ ) ve İşbirliği ( $\bar{X}=32,83$ ) algılarına büyük şehirlerde doğup yaşayan öğrencilerin, en düşük SSTL ( $\bar{X}=233,30$ ) ve İşbirliği ( $\bar{X}=31,38$ ) algılarına ise kasabada doğup yaşayan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının doğup yaşanılan yere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının doğup yaşanılan yere göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İşbirliği	Gruplar arası	306.49	4	76.62	2,911	.021*	5-1, 5-4
	Gruplar içi	33239.62	1263	26.31			
	Toplam	33546.11	1267				

\*p<0.05

(1=Köy, 2=Kasaba, 3=İlçe, 4=İl, 5=Büyük Şehir)

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının doğup yaşadıkları yere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $F(4, 1263) = 1.684, p > 0.05$ . Bu bulgu farklı doğup yaşanılan yerin öğrencilerin SSTL algıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının doğup yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın sadece İşbirliği  $F(4, 1263) = 2.911, p < 0.05$  alt boyutunda anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğup yaşanılan yerler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonucuna göre büyük şehir ( $\bar{X} = 32.83$ ) ile köy ( $\bar{X} = 31.51$ ) ve illerde ( $\bar{X} = 31.76$ ) yaşayan öğrencilerin İşbirliği algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın büyük şehirlerde doğup yaşayan öğrencilerin lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu farklı yerlerde doğup yaşayan öğrencilerin İşbirliği algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının üniversitenin bulunduğu bölgeye göre betimsel analiz sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Üniversite öğrencilerinin SSTL algılarının üniversitenin bulunduğu bölge açısından betimsel istatistikleri

Boyutlar	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS
SSTL (Toplam)	1) Karadeniz Bölgesi	147	242.88	37.24
	2) Akdeniz Bölgesi	212	236.43	30.37
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	243.21	24.37
	4) Marmara Bölgesi	195	233.21	39.80
	5) Ege Bölgesi	160	243.38	34.61
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	239.59	27.33
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	248.10	29.37
Uyum	1) Karadeniz Bölgesi	147	30.78	5.20
	2) Akdeniz Bölgesi	212	29.21	4.74
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	30.24	3.49
	4) Marmara Bölgesi	195	28.12	6.08
	5) Ege Bölgesi	160	29.95	4.79
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	29.80	4.26
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	30.91	4.05
Sorumluluk	1) Karadeniz Bölgesi	147	26.25	4.67
	2) Akdeniz Bölgesi	212	25.58	3.84
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	26.22	3.19
	4) Marmara Bölgesi	195	24.63	5.14
	5) Ege Bölgesi	160	25.98	4.33
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	25.58	3.66
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	26.48	3.60
İşbirliği	1) Karadeniz Bölgesi	147	31.90	5.76
	2) Akdeniz Bölgesi	212	31.35	4.84
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	32.66	4.43
	4) Marmara Bölgesi	195	30.49	5.89
	5) Ege Bölgesi	160	32.78	5.23
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	31.98	4.32
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	33.46	4.83
Ortak Amaç	1) Karadeniz Bölgesi	147	37.00	6.80
	2) Akdeniz Bölgesi	212	35.07	6.21
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	37.39	4.43
	4) Marmara Bölgesi	195	34.86	6.56
	5) Ege Bölgesi	160	36.99	6.15
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	36.09	4.79
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	37.62	5.75
Vatandaşlık	1) Karadeniz Bölgesi	147	32.24	5.56
	2) Akdeniz Bölgesi	212	31.00	4.92
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	32.04	4.24
	4) Marmara Bölgesi	195	30.52	5.90
	5) Ege Bölgesi	160	32.12	5.56
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	31.35	4.62
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	32.79	5.29

Tablo 4.26'nın devamı

Boyutlar	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS
Değişim	1) Karadeniz Bölgesi	147	30.38	4.68
	2) Akdeniz Bölgesi	212	30.25	3.87
	3) Doğu Anadolu Bölgesi	168	30.31	3.73
	4) Marmara Bölgesi	195	29.81	5.58
	5) Ege Bölgesi	160	30.95	4.27
	6) İç Anadolu Bölgesi	174	30.41	3.84
	7) Güneydoğu Anadolu B.	212	31.21	3.78

Tablo 4.26'da üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölgeye göre SSTL ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analizleri yer almaktadır. Puan ortalamaları dikkate alındığında en yüksek SSTL ( $\bar{X}$ =248.10), Uyum ( $\bar{X}$ =30.91), Sorumluluk ( $\bar{X}$ =26.48), İşbirliği ( $\bar{X}$ =33.46), Ortak Amaç ( $\bar{X}$ =37.62), Vatandaşlık ( $\bar{X}$ =32.79) ve Değişim ( $\bar{X}$ =31.21) algılarına Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. En düşük SSTL ( $\bar{X}$ =233.21), Uyum ( $\bar{X}$ =28.12), Sorumluluk ( $\bar{X}$ =24.63), İşbirliği ( $\bar{X}$ =30.49), Ortak Amaç ( $\bar{X}$ =34.86), Vatandaşlık ( $\bar{X}$ =30.52) ve Değişim ( $\bar{X}$ =29.81) algılarına da Marmara Bölgesinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SSTL ölçeğinin SSTL ve alt boyutlarının öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlara yönelik algılarının üniversite bölgesine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
SSTL (Toplam)	Gruplar arası	29507.11	6	4917.85	4.749	.000*	7-2, 7-4
	Gruplar içi	1305701.20	1261	1035.44			
	Toplam	1335208.31	1267				

\*p&lt;0.05

Tablo 4.27'nin devamı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Uyum	Gruplar arası	1062.40	6	177.06	7.907	.000*	7-2, 7-4
	Gruplar içi	28216.69	1261	22.39			1-4, 5-4
	Toplam	29279.10	1267				
Sorumluluk	Gruplar arası	450.26	6	75.04	4.467	.000*	1-4, 3-4
	Gruplar içi	21184.25	1261	16.80			7-4
	Toplam	21634.52	1267				
İşbirliği	Gruplar arası	1148.14	6	191.35	7.448	.000*	7-2, 3-4
	Gruplar içi	32397.96	1261	25.69			5-4
	Toplam	33546.11	1267				
Ortak Amaç	Gruplar arası	1440.33	6	240.05	6.955	.000*	3-2, 7-2
	Gruplar içi	43522.68	1261	34.51			3-4, 7-4
	Toplam	44963.01	1267				
Vatandaşlık	Gruplar arası	739.00	6	123.16	4.577	.000*	7-4
	Gruplar içi	33935.51	1261	26.91			
	Toplam	34674.52	1267				
Değişim	Gruplar arası	253.81	6	42.30	2.295	.033*	7-4
	Gruplar içi	23240.76	1261	18.43			
	Toplam	23494.58	1267				

\*p&lt;0.05

(1=Karadeniz B. 2=Akdeniz B. 3=Doğu Anadolu B. 4=Marmara B. 5=Ege B. 6=İç Anadolu B. 7=Güneydoğu Anadolu B.)

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölgeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $F(6, 1261) = 4.749$ ,  $p < 0.05$ . Elde edilen bu bulgu üniversitenin bulunduğu bölgenin öğrencilerin SSTL algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Üniversite bölgeleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Test sonucunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( $\bar{X}=248.10$ ) ile Akdeniz ( $\bar{X}=236.43$ ) ve Marmara Bölgeleri ( $\bar{X}=233.21$ ) arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde



edilmiştir. Yani toplam Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin SSTL algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Örnekleme dahil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarına yönelik algılarının öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölgeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda aradaki farkın Uyum  $F(6, 1261)= 7.907$ ,  $p<0.05$ , Sorumluluk  $F(6, 1261)= 4.467$ ,  $p<0.05$ , İşbirliği  $F(6, 1261)= 7.448$ ,  $p<0.05$ , Ortak Amaç  $F(6, 1261)= 6.955$ ,  $p<0.05$ , Vatandaşlık  $F(6, 1261)= 4.577$ ,  $p<0.05$  ve Değişim  $F(6, 1261)= 2.295$ ,  $p<0.05$  alt boyutlarında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SSTL alt boyutlarında anlamlı farklılığın hangi bölge grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Uyum alt boyutunda Marmara Bölgesi ( $\bar{X}=28.12$ ) ile Karadeniz ( $\bar{X}=30.78$ ), Ege ( $\bar{X}=29.95$ ) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( $\bar{X}=30.91$ ) arasında Marmara Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Sorumluluk alt boyutunda Marmara Bölgesi ( $\bar{X}=24.63$ ) ile Karadeniz ( $\bar{X}=26.25$ ), Doğu Anadolu ( $\bar{X}=26.22$ ) ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ( $\bar{X}=26.48$ ) arasında Marmara Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İşbirliği alt boyutunda ise Marmara Bölgesi ( $\bar{X}=30.49$ ) ile Ege ( $\bar{X}=32.78$ ) ve Doğu Anadolu ( $\bar{X}=32.66$ ) Bölgeleri arasında Marmara Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akdeniz ( $\bar{X}=31.35$ ) ve Güneydoğu Anadolu ( $\bar{X}=33.46$ ) Bölgeleri arasında da İşbirliği boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek İşbirliği algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortak Amaç alt boyutunda Akdeniz Bölgesi ( $\bar{X}=35.07$ ) ile Doğu Anadolu ( $\bar{X}=37.39$ ) ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ( $\bar{X}=37.62$ ) arasında Akdeniz Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Marmara Bölgesi ( $\bar{X}=34.86$ ) ile Doğu Anadolu ( $\bar{X}=37.39$ ) ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ( $\bar{X}=37.62$ ) arasında da

Marmara Bölgesinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Vatandaşlık ve Değişim alt boyutlarında ise Güneydoğu Anadolu ve Marmara Bölgelerinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek Vatandaşlık ve Değişim algılarına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sonuç olarak elde edilen bu bulgular doğrultusunda üniversitenin bulunduğu bölgenin üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve SSTL'in alt boyutlarına yönelik algıları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Genel anlamda Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılıklar Tablo 4.28'de bütüncül olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.28. SSTL ölçeğinin t testi ve Anova testi sonuçları

Değişken	SSTL	Kendini BİLME	Uyum	Sorumluluk	İşbirliği	Medeni Tartışma	Ortak Amaç	Vatandaşlık	Değişim
Cinsiyet	-	-	+	+	-	-	+	-	-
Yaş	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sınıf Düzeyi	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Fakülte	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Öğretim Durumu	+	-	+	+	+	-	+	+	-
Anne Eğitim Düzeyi	+	-	-	-	+	+	-	+	-
Baba Eğitim Düzeyi	-	+	-	+	+	-	-	-	-
Aylık Ortalama Gelir	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Öğrenci Top. Üyelik	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yaşanılan Yer	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Bölge	-	-	+	+	+	-	+	+	+

[-]=Anlamlı Farklılık Yok, (+)=Anlamlı Farklılık Var]

Tablo 4.28 incelendiğinde toplamda üniversite öğrencilerinin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte türü, öğretim durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, aylık ortalama gelir, öğrenci topluluklarına üyelik durumları, yaşadıkları yer ve bölgeler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ancak SSTL algı ve alt boyutlarına yönelik algı ile yaş grupları arasında herhangi bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir.

#### 4.1. 7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kendini Bilme” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.29’da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Son test kendini bilme puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	34.73	34.65	33.09	35.40
Deney	48	35.62	35.70	34.94	36.46

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından Kendini Bilme algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=0.007$ ,  $p>.05$ ). Bu değer varyans homojenliğinin sağlandığının göstergesidir. Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kendini Bilme ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.29 incelendiğinde Kendini Bilme son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 35.62$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 34.73$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 35.70$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 34.65$ ’tir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin Kendini Bilme algılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düzeylerine göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu

görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kendini Bilme ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.30. Kendini bilme ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	275.000	1	275.000	39.417	.000
Grup	26.347	1	26.347	3.777	.055
Hata	655.801	94	6.977		
Toplam	950.021	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kendini Bilme ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür,  $F(1, 94) = 3.777$ ,  $p > .05$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Kendini Bilme algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Uyum” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Yapılan analizlere yönelik bulgular Tablo 4.31’de yer almaktadır.

Tablo 4.31. Son test uyum puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	31.51	31.49	30.80	32.18
Deney	48	33.04	33.05	32.36	33.75

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından Uyum algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=1.170, p>.05$ ). ANCOVA analizinin varyans homojenliği şartı sağlanmıştır. Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Uyum ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Uyum algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde Uyum son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 33.04$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 31.51$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 33.05$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 31.51$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin Uyum algılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Uyum ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Uyum ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	95.644	1	95.644	16.097	.000
Grup	59.328	1	59.328	9.985	.002
Hata	558.518	94	5.942		
Toplam	711.031	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Uyum ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür,  $F(1, 94) = 9.985, p<.01$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Uyum

algularının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Uyum algularını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Sorumluluk” alt boyutuna ilişkin algularının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.33’te gösterilmektedir.

Tablo 4.33. Son test sorumluluk puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	27.12	27.18	26.58	27.77
Deney	48	28.79	28.85	28.19	29.40

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından Sorumluluk algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=2.363, p>.05$ ). Böylece varyans homojenliği sağlanmıştır. Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorumluluk ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şekilde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Sorumluluk algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.33 incelendiğinde Sorumluluk son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 28.79$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 27.18$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 28.85$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 27.18$ ’dir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde

deney grubunda bulunan öğrencilerinin Sorumluluk algılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorumluluk ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34. Sorumluluk ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	104.370	1	104.370	23.422	.000
Grup	63.154	1	63.154	14.172	.000
Hata	418.875	94	4.456		
Toplam	595.959	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorumluluk ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür,  $F(1, 94) = 14.172$ ,  $p < .01$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Sorumluluk algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Sorumluluk algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “İşbirliği” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Tablo 4.35. Son test işbirliği puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	34.42	34.52	33.78	35.27
Deney	48	38.10	38.20	37.35	38.86

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından İşbirliği algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=2.19, p>.05$ ). Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İşbirliği ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, İşbirliği algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.35 incelendiğinde İşbirliği son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 38.10$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 34.42$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 38.20$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 34.52$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin İşbirliği algılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İşbirliği ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları Tablo 4.36'da verilmiştir.



Tablo 4.36. İşbirliği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	78.846	1	78.846	11.454	.001
Grup	307.309	1	307.309	44.463	.000
Hata	647.071	94	6.884		
Toplam	1251.876	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İşbirliği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür,  $F(1, 94) = 44.463$ ,  $p < .01$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin İşbirliği algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin İşbirliği algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Medeni Tartışma” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37. Son test medeni tartışma puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	26.28	26.62	25.99	27.52
Deney	48	27.96	28.31	27.33	28.60

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli liderlik boyutlarından Medeni Tartışma algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 94)=3.59, p>.05$ . Varyans homojenliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Medeni Tartışma algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.37 incelendiğinde Medeni Tartışma son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 27.96$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 26.28$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 28.31$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 26.62$ 'dir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin Medeni Tartışma algılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Medeni Tartışma ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Medeni tartışma ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	241.821	1	241.821	50.459	.000
Grup	41.842	1	41.842	8.731	.004
Hata	450.492	94	4.792		
Toplam	791.918	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Medeni Tartışma ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur,  $F(1, 94) = 8.731, p<.01$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Medeni Tartışma algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile

ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Medeni Tartışma algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Ortak Amaç” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Betimsel istatistik sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.39. Son test ortak amaç puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	40.40	40.39	39.54	41.24
Deney	48	42.79	42.80	41.94	43.65

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından Ortak Amaç algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=.301, p>.05$ ). Bu elde edilen sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortak Amaç ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Ortak Amaç algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.39 incelendiğinde Ortak Amaç son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 42.79$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 40.40$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 42.80$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 40.39$ 'dur. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin Ortak Amaç puanlarının kontrol grubunda

bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortak Amaç ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları Tablo 4.40’te verilmiştir.

Tablo 4.40. Ortak amaç ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	36.359	1	36.359	4.059	.047
Grup	10.614	1	10.614	1.185	.279
Hata	833.082	93	8.958		
Toplam	595.959	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ortak Amaç ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür,  $F(1, 93) = 1.185, p > .05$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Ortak Amaç algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Vatandaşlık” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Vatandaşlık alt boyutuna yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41. Son test vatandaşlık puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	34.91	34.90	34.10	35.73
Deney	48	37.74	37.75	36.92	38.57

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından Vatandaşlık algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=.189, p>.05$ ). Elde edilen bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Vatandaşlık ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Vatandaşlık algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.41 incelendiğinde Vatandaşlık son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 37.74$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 34.91$  olarak bulunmuştur. Ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 37.75$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 34.90$ 'dır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin Vatandaşlık puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Vatandaşlık ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.42. Vatandaşlık ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	49.117	1	49.117	5.938	.017
Grup	194.765	1	194.765	23.546	.000
Hata	777.556	94	8.272		
Toplam	1021.093	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Vatandaşlık ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür,  $F(1, 94) = 23.546, p<.01$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Vatandaşlık algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Vatandaşlık algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Değişim” alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için her iki grubun betimsel istatistikleri belirlenip kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Değişim alt boyutuna yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.43’te gösterilmektedir.

Tablo 4.43. Son test değişim puanlarının deney ve kontrol grubuna göre betimsel istatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Kontrol	49	32.77	32.78	31.85	33.71
Deney	48	35.65	35.66	34.72	36.59

Yapılan analizler sonucunda örnekleme dahil edilen öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutlarından Değişim algıları üzerinde grupxöntest puan ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ( $F(1, 93)=.010, p>.05$ ). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Değişim ön test puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, Değişim algıları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.43 incelendiğinde Değişim son test ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 35.65$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 32.77$  olarak bulunmuştur. Ancak ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 35.66$  ve kontrol grubundaki öğrenciler için  $\bar{X}= 32.78$ ’tir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerinin Değişim puanlarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin algılarına göre daha yüksek ortalama değere sahip olduğu

görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Değişim ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için uygulanan ANCOVA sonuçları Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44. Değişim ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	44.245	1	44.245	4.139	.045
Grup	200.357	1	200.357	18.741	.000
Hata	1000.953	94	10.691		
Toplam	1251.876	97			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Değişim ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür,  $F(1, 94) = 18.741, p < .01$ . Bu sonuçlara göre öğrencilerin Değişim algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Değişim algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

#### 4.1.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deneysel çalışma sonucunda verilen eğitimin öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlara yönelik algılarına bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan test ve görüşmelerin analiz sonuçları verilmiştir.

##### 4.1.8.1. Sosyal sorumluluk temelli liderlik eğitim programını değerlendirme formu bulguları

Öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programını değerlendirmek amacıyla uygulanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik

Eğitim Programı Değerlendirme Formu sonucunda elde edilen ortalamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.45. SSTL eğitim programı değerlendirme formundaki maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss
1. Verilen eğitimin liderlik becerilerinin gelişimi açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.	48	4.53	.504
2. Verilen eğitimin sorunları tespit etme becerilerinin geliştirmeye katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.30	.508
3. Verilen eğitim sürecinin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin kazanılması için yeterli olduğu kanısındayım.	48	4.32	.591
4. Verilen eğitimin işbirliği halinde çalışmaya teşvik ettiğini düşünüyorum.	48	4.59	.609
5. Verilen eğitimin başkalarını güdüleme konusunda katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.30	.652
6. Verilen eğitimin kendimizi tanımamıza ve öz farkındalık geliştirmemize katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.46	.581
7. Verilen eğitimin sosyal sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.59	.536
8. Verilen eğitimin vatandaşlık bilincinin kazanılmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.53	.680
9. Verilen eğitimin sorunlara çözüm bulmaya katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.28	.707
10. Verilen eğitimin projeleri aşamalarına uygun olarak uygulamaya katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.34	.596
11. Eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerin (beyin fırtınası, anlatım, metafor vs.) sosyal sorumluluk becerilerinin kazanılmasına uygun yöntemler olduğunu düşünüyorum.	48	4.02	.721
12. Verilen eğitimde kullanılan materyaller (video, sunum, çizelgeler vs.) sosyal sorumluluk becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.	48	4.32	.591
13. Eğitimi alan öğrencilerin sosyal sorumluluk alanında çalışma yapan bir gruba liderlik yapabileceğini düşünüyorum.	48	4.14	.816
14. Eğitimi alan öğrencilerin sosyal sorumluluk alanındaki projeleri yürütebileceğini düşünüyorum.	48	4.14	.735
15. Eğitim sürecinde öngörülen 12 haftalık süre belirtilen hedeflerin kazanılması açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.	48	4.12	.904
16. Eğitim programı boyunca kazandırılması gereken her konu ile ilgili pekiştirici nitelikte yeterli alıştırma yapıldığını düşünüyorum.	48	3.89	.770
17. Verilen eğitimin sorumluluk bilincine sahip olmaya katkı sağladığını düşünüyorum.	48	4.59	.574
18. Eğitim sürecinde yeterli dönütlerin verildiğini düşünüyorum.	48	4.10	.895
19. Projelerin uygulama aşamasında uygun formlarla değerlendirme yapıldığını düşünüyorum.	48	4.30	.584



Tablo 4.45.'in devamı

Maddeler	N	$\bar{X}$	ss
20. Projelerin uygulama aşamasında yeterli değerlendirmenin yapıldığını düşünüyorum.	48	4.48	.581
21. Değerlendirme formlarının amaca uygun olarak yapıldığını düşünüyorum.	48	4.59	.536

Tablo 4.45'te deney grubunda yer olan öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik eğitim programına yönelik değerlendirme ifadelerine yer verilmiştir. Değerlendirme maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde genellikle öğrencilerin maddelere yönelik algılarının “olumlu” düzeyde olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin almış oldukları eğitimden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya “4. Verilen eğitimin işbirliği halinde çalışmaya teşvik ettiğini düşünüyorum. ( $\bar{X}=4.59$ )” , “7. Verilen eğitimin sosyal sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. ( $\bar{X}=4.59$ )”, “17. Verilen eğitimin sorumluluk bilincine sahip olmaya katkı sağladığını düşünüyorum ( $\bar{X}=4.59$ )”, “21. Değerlendirme formlarının amaca uygun olarak yapıldığını düşünüyorum ( $\bar{X}=4.59$ )” maddelerinin sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. En düşük ortalama puana ise Öğretim yöntem ve teknik-Materyal Boyutunda yer alan “16. Eğitim programı boyunca kazandırılması gereken her konu ile ilgili pekiştirici nitelikte yeterli alıştırmaya yapıldığını düşünüyorum ( $\bar{X}=3.89$ )” ifadesinin olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.46. SSTL eğitim programı değerlendirme formundaki boyutların ortalamaları ve standart sapmaları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Min	Max
İçerik	48	4.43	.369	3.33	5.00
Amaç	48	4.30	.426	3.50	5.00
Yöntem-Teknik-Materyal	48	4.09	.519	3.00	5.00
Değerlendirme	48	4.37	.508	3.00	5.00
Toplam	48	4.33	.363	3.48	4.90

Tablo 4.46'da deney grubunda yer olan öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik eğitim programı değerlendirme formu alt boyutlarına

ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin toplamda almış oldukları eğitimden yüksek ( $\bar{X}=4.33$ ) düzeyde tatmin sağladığı söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar dikkate alındığında en yüksek puana sahip boyutun “İçerik” boyutunun olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin almış oldukları SSTL Eğitim Programı kapsamında liderlik, sosyal sorumluluk, işbirliği, motivasyon gibi konuların yeterli olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutu sırasıyla “Değerlendirme” ve “Amaç” boyutları ile “Yöntem-Teknik-Materyal” boyutunun takip ettiği görülmektedir.

#### 4.1.8.2. Sosyal sorumluluk temelli liderlik eğitim programını değerlendirme görüşme formu bulguları

Araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği ve nitel verilerin sayısallaştırılması yöntemi kullanılmıştır. Temalar belirlenip kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Temalar ve kavramsal kodlamalar görüşmeler yapıldıktan sonra, görüşmeden elde edilen veriler dikkate alınarak belirlenmiştir. Yapılan kodlamalarda temel analiz birimi olarak cümleler ele alınmıştır. Tablo 4.47’de araştırmada kullanılan görüşme soruları doğrultusunda belirlenen temalar gösterilmiştir.

Tablo 4.47. Araştırmada kullanılan görüşme soruları, temalar ve kodlamalar

Öğrenci Görüşme Soruları	Temalar	Kodlamalar
1. Aldığınız eğitimin size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?	Bireysel Katkı	Kendini tanıma Liderlik İşbirliği Problem Çözme Becerisi
	Toplumsal Katkı	Vatandaşlık Topluma Hizmet Değişim

Tablo 4.47.'nin devamı

<b>Öğrenci Görüşme Soruları</b>	<b>Temalar</b>	<b>Kodlamalar</b>
2. Yaptığınız projenin size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?	Bireysel Katkı	İletişim-Empati Mutluluk-Huzur Liderlik İşbirliği Özgüven Sorumluluk Katılımcılık
	Toplumsal Katkı	Topluma Hizmet Değişim Farkındalık
3. Verilen eğitim sizin liderlik ve sosyal sorumluluk alanında yeterli olmanızı sağladı mı?	Memnuniyet	

Tablo 4.47 incelendiğinde araştırma kapsamında 1. Soruya yönelik olarak bireysel ve toplumsal katkı olmak üzere 2 temanın oluşturulduğu ve bireysel temanın liderlik, işbirliği, kendini tanıma, problem çözme becerisi şeklinde 4 koddan oluştuğu görülmektedir. Toplumsal tema altında ise vatandaşlık, topluma hizmet ve değişim kodları yer almaktadır. İkinci soruya yönelik olarak yine bireysel ve toplumsal katkı olmak üzere iki temanın oluşturulduğu bireysel tema altında İletişim-Empati, Mutluluk-Huzur, Liderlik, İşbirliği, Problem Çözme Becerisi kodlarının oluşturulduğu, Toplumsal tema altında ise Vatandaşlık, Topluma Hizmet, Değişim ve Farkındalık kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. 3. Soruya yönelik olarak memnuniyet teması oluşturulup buna yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

### ***Verilen Sosyal Sorumluluk Temelli Eğitim Programının Sağladığı Katkılara Yönelik Öğrenci Görüşleri***

Araştırmaya katılan öğrencilere “Aldığınız eğitimin size nasıl bir katkısının olduğunu düşünüyorsunuz? Eğitim öncesi ve sonrasında sizde nasıl bir değişim gözledi?” şeklinde sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim programının ilk 6 haftalık eğitim bölümü ile ilgili kodlamalar ve öğrenci görüşleri Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48. Alınan teorik eğitimin sağladığı katkılara yönelik öğrenci görüşlerinin tema ve kodlamaları

Temalar	Kodlamalar	N	Örnek İfadeler
Bireysel Katkı	Kendini Tanıma	5	6.K. Hep kendimi içedönük biri olarak görür ve arkadaşlarım tarafından da öyle görüldüğümü düşünüyorum. Ancak yaptığımız etkinlikler ve formların daha dışa dönük olduğumu ve arkadaşlarımın böyle düşündüğünü gördüm.
	Liderlik	4	“4.K. Liderliği dersimizde gerek videolarla gerekse yaptığımız etkinliklerle daha iyi tanımladık. Liderliğin otoriterlikten farklı bir şey olduğunu öğrendik.” “5. K. Liderliği sadece makam sahibi insanların yapabileceği şey olarak görüyordum. Ancak verilen derste bizim de bazı liderlik vasıflarına sahip olduğumuzu öğrendik.” “7.K. Liderlik konusunda bir grup liderinin nasıl olması ve grup içerisinde neler yapması gerektiği ile ilgili bilgiler almıştık eğitim esnasında.”
İşbirliği	İşbirliği	6	“1.K. Eğitim esnasında bazı birleşik kelimelerin tek başına anlam ifade edemeyeceğini ancak bir araya geldiğinde anlam bulacağını bizim de tıpkı birleşik kelimeler gibi birlikte bir anlam yüklenip bir şeyler yapacağımızı ve bunun için işbirliği halinde çalışmamız gerektiğini öğrenmiştik.”
			“2.K. Arkadaşlar arasında işbirliği, görev dağılımın nasıl yapılması gerektiğini öğrendik.”
Problem Çözme Becerisi	Problem Çözme Becerisi	3	“1.K. Toplumda diğer insanlara yardım etme konusunda ilk defa böyle bir eğitim aldık. İlk başta bunu nasıl yapacağız hangi sorunu tespit edeceğiz ve bu soruna nasıl bir çözüm önerisi sunacağız korkusu vardı. Daha sonraları verilen eğitimlerle problem çözme aşamalarını öğrendik ve bunu uygulamaya başladık.”

Tablo 4.48.'in devamı

Temalar	Kodlamalar	N	Örnek İfadeler
Toplumsal Katkı	Vatandaşlık	2	“6.K. Daha önceden vatandaşlığın önemli olduğunu klişe sözlerle biliyordum. Ama uygulamada daha kalıcı bir etki bıraktı bende.”
	Topluma Hizmet	4	“3.K. Sosyal sorumluluk kavramını ilk defa detaylı bir şekilde ele alındı birebir bu işin içinden olan kişiler tarafından artıları eksileriyle ve zorlukları ile anlatıldı.” “7.K. Toplumdaki bireylerin bizlere ihtiyacı olduğunu bu süreç kapsamında öğrendik.”
	Değişim	3	“4.K. Yapılan küçük bir değişimin aslında evrende çok büyük etkiler bıraktığını ve yaptığımız etkinliklerde de bizim için çok küçük şeylerin etkinlikleri yaptığımız gruplarda çok büyük etkilere değişimlere sebep olacağını öğrendik. Bu da bizi projelere teşvik etti.”

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere alınan eğitimin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki tema üzerinde öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir. Bireysel katkı temasında Kendini tanıma, Liderlik, İşbirliği, Problem Çözme Becerisi olmak üzere 4 kodlamaya ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler liderliğin otoriterlikten farklı olduğunu, herkesin liderlik yapabileceğini ve liderliğin geliştirilebileceğini söyleyerek almış oldukları eğitimin onların liderlik bilgilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Verilen eğitimin bir amacı olan liderliğin geliştirilmesini sağlamak bu görüşlerle desteklenmektedir. Diğer bir önemli husus da eğitim programının öğrencilerin kendilerini tanımalarına katkı sağlamasıdır. Bunu “Kendimi içedönük biri olarak görürken daha dışadönük olduğumu gördüm (6.K.)”, Kendimi hep sorumsuz biri olarak bildirdim ancak öyle olmadığını fark ettim (4.K.)”, Kendimde birilerini yönlendirecek enerjinin olduğunu fark ettim (4.K.)” şeklinde görüşlerle belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler almış oldukları eğitimin işbirliği halinde çalışmanın önemini kavramalarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar birlikte çalışmanın tek başına çalışmaktan daha iyi neticeler doğuracağına ve birlikte ve uyum içerisinde çalışarak daha kısa sürede birçok etkinliği yapabileceklerini vurgulamışlardır. Bunun dışında alınan eğitimin öğrencilerin problem çözme

aşamalarını öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bir katılımcı bunu şu şekilde belirtmiştir: “Problem çözme becerilerini öğrenmemize katkı sağladı. İlk önce sorunları belirlememiz bunun için de araştırma yapmamız gerekiyor. Bu soruna yönelik ne yapabiliriz diye düşünüp araştırmalıyız. Ve makul bir çözüm bulup bu çözümü uyguladıktan sonra da değerlendirme yapmamız gerekir (5.K.)”. Bu görüşten de anlaşılacağı üzere öğrencilerin problem çözmeyi aşamalarına göre öğrenip bunu uygulamalarında eğitim programının etkisinin olduğu görülmektedir.

Eğitim programının öğrencilere bireysel katkılarının yanında toplumsal katkıları da dikkate alınmıştır. Toplumsal katkı temasında “Vatandaşlık”, “Topluma Hizmet” ve “Değişim” olmak üzere 3 kod oluşturulmuştur. Vatandaşlıkla ilgili görüş bildiren öğrenciler verilen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının vatandaşlık boyutunda onlara katkı sağladığını, vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında onlara katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bunun dışında “Topluma Hizmet” boyutunda ise bir öğrenci “Üç yıllık eğitim sürecinde ilk defa topluma bu kadar yakın olduğumu, toplumun bize ihtiyacı olduğunu ve onlar için bir şeyler yapmamız gerektiğini fark ettim (4.K.)” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu da verilen eğitimin amaçlarından biri olan topluma hizmet alanında önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toplumsal tema içerisinde yer alan diğer bir kod “Değişim”dir. Bu kod altında öğrenciler değişimin önemini anladıklarını, toplum içerisindeki değişimin herkesin yapabileceğini fark ettiklerini ve küçük bile olsa yapılan her bir değişimin toplumda önemli olaylara sebep olacağını belirtmişlerdir.

### ***Verilen Sosyal Sorumluluk Temelli Eğitim Programı Kapsamında Yapılan Projelerin Sağladığı Katkılara Yönelik Öğrenci Görüşleri***

Araştırmaya katılan öğrencilere “Yaptığımız projenin size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Proje öncesi ve sonrasında sizde nasıl bir değişim gözlendi?” şeklinde sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim programı kapsamında yapmış oldukları projelerle ilgili kodlamalar ve öğrenci görüşleri Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49. Yapılan projelerin sağladığı katkılara yönelik öğrenci görüşlerinin tema ve kodlamaları

Temalar	Kodlamalar	N	Örnek İfadeler
Bireysel Katkı	İletişim- Empati	7	<p>“1.K. Her kesimden insanlarla muhatap olduk ve bu bizim iletişim becerimizi geliştirdi.”</p> <p>“2.K. İletişim konusunda da her kesimden insanla iletişim kurduk bizim sosyalleşmemize katkı sağladı.”</p> <p>“5.K. Karşımızdaki kişi ile nasıl iletişim kuracağımız onları nasıl ikna edeceğimiz daha önceki eğitimde verilmişti. Ayrıca hizmet edeceğimiz insanlarla empati kurma becerisi de gelişti. Engellilere yönelik yapılan etkinliklerde onların yerinde ben olsam diye sürekli düşündüm. Bu durum beni güdüledi.”</p>
	Mutluluk- Huzur	5	<p>“5.K. Bizim için çok basit olan şeylerin onların dünyasında çok büyük mutluluklar yarattığını gördük. Bu da bizi çok mutlu etti.”</p> <p>“6.K. Kalbim vicdanım çok rahat ve yaptığım etkinliklerden mutluluk duyuyorum.”</p>
	Liderlik	4	<p>“1.K. Bir gruba liderlik yaptım. Grubun da fikrini alarak proje planımızı yaptık ve her zaman örnek olsun diye her şeyi ilk etapta biz yapıyorduk. Onlar da bize bakarak belki de bizi örnek alarak motive oluyorlardı.”</p> <p>“5.K. Liderlik konusunda kendimde bir değişim olduğunu fark ettim. Sonuçta bir grubu biz oluşturmuştuk ve onlarla görev paylaşıyorduk. Onların güdülenmesini biz sağladık.”</p> <p>“6.K. Bir ekip oluşturup o ekibe ilham verdik ve bir amaç etrafında etkinliklerimizi tamamladık.”</p>
	İşbirliği	5	<p>“2.K. Ekip halinde çalıştık ve birlikte çalıştığımız insanları yönlendirmemiz gerekiyordu ve onları bazen motive etmemiz gerekiyordu.”</p> <p>“4.K. İşbirliği halinde çalışmama etkisi oldu. Topluma etki edecek bir şeyi düşündük arkadaşlarımızla ve yaratıcı fikirler ortaya çıktı ve ortak bir karar aldık bu projemizin yürütülmesinde bize katkı sağladı işimizi kolaylaştırdı.”</p>
	Özgüven	4	<p>“5.K. Bir şeyleri başarmak bizim özgüvenimizi arttırdı.”</p> <p>“3.K. Kendime güvenim arttı. Sonuçta ilk defa kendimize ait bir ürün ortaya çıkardık.”</p>
	Sorumluluk	4	<p>“1.K. Sorumluluk bilincine etki ettiğini düşünüyorum. Diğer projelerde de yer aldık. Üstlendiğimiz görevleri en iyi şekilde yapmaya çalıştık.”</p> <p>“6.K. Bir şeyler üretmek gerçekten karşındakinin ihtiyacına cevap verip onların yüzünü güldürmek sorumluluk bilincimi arttırdı.”</p>
	Katılımcılık	2	<p>“5.K. Katılımcılığımızı arttırdığımı düşünüyorum. Sadece kendi etkinliğimiz değil diğer grupların etkinliğine de gönüllü olarak katıldım.”</p>

Tablo 4.49.'un devamı

Temalar	Kodlamalar	N	Örnek İfadeler
Toplumsal Katkı	Topluma Hizmet	2	“7.K. “Toplumda bir görevimiz olduğunu ve toplum için bir şeyler yapmamız gerektiğini öğrendim.”
	Değişim	4	“Gerek oluşturduğumuz gerekse katıldığımız projelerle toplum içerisinde küçük de olsa bir değişime vesile olacağımızı anladık.”
	Farkındalık	5	“4.K. Engellilerin sorunlarını fark ettik. Kilis'te ben çok fazla engelli olduğunu bilmiyordum. Onları sadece görüp geçtiğimi fark ettim.” “6.K. Katıldığım projeler sonucunda çevreme karşı daha duyarlı hale geldiğimi düşünüyorum.”

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin almış oldukları eğitim sürecinde yaptıkları projelerin sağladığı katkılara yönelik görüşler yer almaktadır. Öğrenci görüşlerine göre projelerin öğrencilere sağlamış olduğu katkılar bireysel ve toplumsal katkılar olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Bireysel katkı teması altında iletişim-empati, mutluluk-huzur, liderlik, işbirliği, özgüven, sorumluluk ve katılımcılık kodları oluşturulmuştur. Bireysel katkı teması altında öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen kod iletişim ve empati (7) kodudur. Görüşmeye katılan öğrencilerin hepsi yapmış oldukları projelerin kendilerinin iletişim ve empati becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler toplumun her kesiminden kişilerle çalıştığı için iletişime daha çok dikkat ettiklerini ayrıca projelerden etkilenen kişilerin durumlarını daha iyi anlamak için onlarla empati kurduklarını ve empati sonucunda projelerine şekil verdiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler “birilerine katkı sağladığımız ve onların yüzlerindeki gülümsemelere vesile olduğumuz için bizler de mutlu olduk” diyerek projelerde yer alarak bundan mutluluk duyduklarını dile getirmişlerdir. Verilen eğitim programında öğrencilerin liderlik becerilerini uygulamalarına önem verilmiştir. Bunun için liderlikle ilgili önemli bilgiler verildikten sonra öğrenciler projelerini uygulamaları için ikişer kişilik gruplara ayrılmış ancak bu ikişer kişinin birlikte 5-6 kişilik ekip kurup bu ekip üyeleri proje kapsamında liderlik etmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında eğitim programının öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını görülmektedir.

Eğitim programı kapsamında öğrencilerin işbirliği halinde çalışmalarına önem verilmiş ve projeleri uygulamalarında birlikte çalışmalarını teşvik edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda da gerek verilen eğitim gerekse projeleri uygulama



sürecinde öğrencilerin işbirliği halinde çalışmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrenci görüşleri dikkate alındığında yapılan projelerin öğrencilerin topluma ve birlikte çalıştığı insanlara karşı sorumluluk bilincinin artmasını ve bu tür projelere aktif katılımlarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Projelerin öğrencilere sağladığı katılardan toplumsal katkı teması altında topluma hizmet, değişim ve farkındalık kodları oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin projeler yapmalarının onların topluma ve toplumda yaşayan insanlara karşı özellikle engelliler, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bireyler ve mültecilere karşı proje aşamasında farkındalık (5) oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca yapılan projeler topluma yönelik olduğu için ve toplum içerisinde bir değişime vesile oldukları için topluma hizmet konusunda daha duyarlı olduklarını ve toplumda değişim oluşturma isteği oluştuğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak öğrenci görüşleri dikkate alındığında bu çalışma kapsamında 12 haftalık eğitim sürecinde hem verilen teorik eğitimin hem de proje uygulamalarının deney grubundaki öğrencilere olumlu anlamda birçok katkı sağladığı olumsuz olarak herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Verilen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri***

Araştırmaya katılan öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim programının yeterli olup olmadığına dair öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hepsi eğitim programının liderlik ve sosyal sorumluluk alanında yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler “O kazanıma sahip olduğumu düşünüyorum. Eğitimin konusu yeterliydi bence. Bir üniversite öğrencisine sosyal sorumluluk alanında kazandırılması gereken çoğu şeyi kapsamaktaydı. (1.K.)”, “Konular tamamen uygundu bence. Sosyal sorumluluğu bize tanıtmada bir projenin nasıl yapılacağını öğretilmesinde bize yol gösterecek düzeyde olduğunu düşünüyorum (4.K.)”, “Yeterli olduğunu düşünüyorum. Sonuçta sosyal sorumluluğun önemini uygulayarak anladık. Bir değişimi oluşturabildik. Ve en önemlisi de bu değişime bizler liderlik yaptık (6.K.)” şeklinde görüşler bildirerek verilen eğitim programının sosyal sorumluluk konusunda farkındalıklarının artırmasına katkı sağladıklarını vurgulamışlardır.

Görüşme yapılan bazı öğrenciler de verilen eğitimin yapılan projelerde onlara katkı sağladığını vurgulayarak “Ben eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Konular da yaptığımız projeler de bize ışık tuttu (2.K.)”, “Yeterli olduğunu düşünüyorum. Her anlatılan konuyla projede karşılaştık (3.K.)” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Eğitim programının liderlik ve sosyal sorumluluk alanında yeterli olup olmadığına dair öğrenci görüşlerinin olumlu anlamda olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden biri eğitim programının süresi ile ilgili “Süresi biraz daha fazla olabilirdi, ulaşamadığımız birçok kişi oldu aslında. Birinci dönemin başından bu yana olması 2 dönemi kapsamı gerekiyordu (6.K.)” şeklinde görüş belirterek öneride bulunmuştur.

Eğitim programının sürekliliğini belirlemek amacıyla görüşme yapılan öğrencilere bu tarz projeleri bundan sonra da devam ettirmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğrenciler “Kesinlikle devam ettirmek isterim farklı alanlarda da. Mesela öğretmen olduğumuzda da velilerle ve öğrencilerimle beraber çalışarak onları yönlendirerek birçok proje yapmak isterim. Ben bu yaşında ilk defa bu etkinliklerle karşılaştım. Kendi öğrencilerime küçük yaşlarda topluma hizmet başkalarına hizmet etmelerine yardımcı olmak isterim (1. K.)”, “Bunun dışında da projelere katılıp onu sürdürebileceğimi düşünüyorum. Belki ikinciyi daha kapsamlı ve geniş boyutta yapabilirim (2.K.)”, “Engellilerle ilgili tespit ettiğimiz bir soruna yönelik ilgili kurumların da desteğiyle bir proje önerisi hazırladık. Önümüzdeki yıl içerisinde bunu proje olarak sürdürmek istiyorum (4.K.)”, “İlerde bu deneyimimi daha da geliştirerek öğretmen olduğumda kendi okulumda da öğrencilerimle birlikte bu etkinlikleri düzenlemek isterim (5.K.)”, “Gelecek yıl diğer engelliler okulunda etkinlikler yapmayı düşünüyorum. Bu konuda okuldaki personellerden de destek aldık. Materyal toplama, müzik, eğlence, oyun tarzı etkinlikler düşünüyoruz (6.K.)”, “Kesinlikle devam edeceğim. Farklı konular alanlarda da etkinlikleri planlamak istiyorum (7.K.)” şeklinde görüşler bildirerek yaptıkları projeleri de bundan sonraları da devam ettireceklerini vurgulamışlardır.

Yukarıdaki öğrenci görüşleri incelendiğinde görüşmeye katılan tüm öğrencilerin yapmış oldukları etkinlikleri bundan sonra da devam ettireceklerini bunun için planlar yaptıkları görülmektedir. Bu çalışma kapsamında eğitimin ve

yapılan projelerin etkisinin sürekliliğini sağlamak açısından bu becerilerin kazandırılması önemli görülmektedir.

## 4.2. TARTIŞMA

Bu başlık altında bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular özet biçimde verildikten sonra alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak yorumlarda bulunulmuştur.

### 4.2.1. Ana Probleme İlişkin Tartışma

Ana probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nın öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını olumlu yönde etkileyip artırdığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç liderliğin öğretilebilir olmasına yönelik tartışmalara destek olmaktadır. “Liderliğin öğretilebilir beceri ve davranışlar bütünü olup olmadığı” ya da “lider doğulur mu olunur mu?” gibi sorular uzun yıllardır çeşitli araştırmacılar tarafından tartışma konusu olmuştur. Liderliğin öğretilebilir davranışlar bütünü olup olmadığı sorusunun yanıtını liderliğin doğuştan gelen özelliklerde olduğunu savunan Özellik Kuramına yapılan eleştiriler liderliğin öğretilebilirliğini vurgulama açısından önem taşımaktadır.

Gelişen teknoloji, değişen çevresel faktörler, artan bilgi düzeyi ve sosyo-kültürel değişimlere uygun olarak yapılan yeni tanımların temelinde liderliğin öğretilebilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir olma özelliği bulunmaktadır. Liderliğin temel öğeleri olan takipçilerini harekete geçirme, etkileme, ortak bir amaç oluşturma ve bu amacı paylaşma, risk alma, amaçlara ulaşmak için etkileyici yöntem ve teknikler geliştirme gibi birçok özellik ve davranışlar bireylere kazandırılabilir.

Çağdaş liderlik araştırmacıları liderliğin doğuştan bir beceri olmadığını ve sonradan öğrenilebileceğini savunmaktadır (Buschlen ve Dvorak, 2011: 38). Her birey liderlik potansiyeline sahiptir (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 8). Lampert

(2003: 425) da herkesin lider olmak için sorumluluk ve yeteneğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında birçok araştırmacı bu yetenek, bilgi ve becerilerin verilecek olan eğitimlerle ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Liderliğin öğrenilen bir süreç olduğunu ifade eden Riera (2009: 79) bu sürecin yeni fikirleri uygulayarak, gözlemler yaparak deneyimlerden ve deneyimler üzerine düşünülerek öğrenilebileceğini vurgulamaktadır. Liderlik bilgi ve becerileri bir akademik sınıf ortamında öğrencilere kazandırılabilir (Williams, Townsend ve Linder, 2005: 64). Rubenstein (2013: 30) ve Robyn (2005: 13) liderlik rollerinin öğretilebileceğini ve geliştirilebileceğini söylemektedir. Aynı şekilde Blackwell, Cummins, Townsend ve Cummings (2007: 50) bir akademik ders esnasında hem teorik hem de pratik olarak liderlik becerilerinin öğrencilere kazandırılabilirliğini savunmaktadırlar. Komives ve arkadaşları liderlik diğer beceriler gibi öğrenilmeli ve uygulanmalıdır, demişlerdir (Komives, Lucas ve McMahon, 1998: 80). Liderlik becerilerinin öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini savunan Baldrige (2004: 1) bunun her seviyede gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Sternberg (2005: 37)'e göre ise insan yetenekli bir lider olarak doğmaz; bu, kişinin yetkinlik ve uzmanlığını geliştirmesine bağlıdır.

Birey gerek toplum gerekse örgüt içinde sürekli öğrenen ve kendini geliştiren bir varlıktır. Bireyler örgütlerdeki görevlerini yerine getirmeyi, rollerini oynamayı zamanla en iyi biçimde nasıl öğreniyorlarsa liderliği de aynı şekilde öğrenebilirler. Bu sebeptir ki lider davranışları öğrenilebilir ve geliştirilebilir (Üçok, 2006: 4). Liderlik becerilerini geliştirmek bilgi, beceri ve deneyim üzerine düşünme ve öğrenilen bilgilerin eylem içerisinde kullanılarak bütün liderlik gelişim sürecini sürekli ilerleten yaşam boyu öğrenme yaklaşımını gerektirmektedir ve liderliği geliştirmek sürekli olan bir öğrenme yolculuğudur (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2010: 9). Bu da ancak planlı ve amaçlı bir şekilde oluşturulmuş liderlik becerilerini geliştirme eğitim programları ve etkinlikleri ile gerçekleştirilir. Birçok çalışmada bu etkinliklere katılımın birçok faydası dile getirilmiştir. Liderlik gelişiminde eğitim programları ile liderlik sonuçları arasındaki ilişkilerle ilgili birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalardan eğitim programları ve etkinliklerinin liderlik gelişimi üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dugan ve Komives, 2010; Page, 2010: 132; Buschlen ve Johnson, 2014: 32). Liderlik eğitimi ve kursları, hizmet eğitimi, öğrenci toplulukları ve diğer etkinlikler öğrenci

liderliğini geliştirmede kullanılabilir (Segar, Hershey ve Dugan, 2008: 9). Bu eğitim ve etkinlikler etkili liderlik için gerekli olan belli beceri ve davranışları vurgulayarak öğrencilerin lider olarak gelişimi için eğitimcilere somut bir yol sunmaktadır (Hogendorp, 2012: 43). Yapılan bu tezde de liderliğin öğrenilebileceğini ve Sosyal Değişim Modeli kapsamında liderlik becerilerinin geliştirilebileceği hakkında önemli ipuçları verilmektedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal değişim oluşturma ve bir gruba liderlik yapma becerilerinin eğitimlerle geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu açıdan alanyazınla örtüşmektedir.

#### **4.2.2. Birinci ve İkinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma**

1. ve 2. alt problemler kapsamında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlaması, geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmalarına yer verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri 692 üniversite öğrencisinin katıldığı bir alan çalışmasıyla belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. SSTL ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla da test tekrar test ve iç tutarlılık (Cronbach Alpha) yöntemleri uygulanmıştır.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 8 madde ölçekten çıkarılarak 60 madde üzerinden ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Özgün formun faktör yapısının Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla yapılan DFA sonucunda modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerle de ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 8 boyuttan 60 maddeli son haliyle “geçerli, güvenilir ve kuramsal temelini sağlam” olduğu öngörülmektedir. Ölçeğin norm çalışması için Türkiye genelinde 7 bölgeden seçilen üniversitelerden 1268 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Norm çalışması ile ölçeğin ham puanı, z ve t puanları hesaplanmış ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanı ve alt boyutlarına yönelik “Düşük”, “Orta” ve “Yüksek” düzeyler belirlenmiştir.

#### **4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Araştırma problemi kapsamında örnekleme dâhil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutları olan “Kendini Bilme”, “Uyum”, “Sorumluluk”,

“İşbirliği”, “Ortak Amaç”, “Medeni Tartışma”, “Vatandaşlık”, “Değişim” algılarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Türk öğrencilerinin SSTL algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin SSTL alt boyutlarına ilişkin ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamanın Sorumluluk boyutunda olduğu, bu boyutu sırasıyla Uyum, Ortak Amaç, İşbirliği, Vatandaşlık, Medeni Tartışma ve Kendini Bilme boyutlarının izlemekte olduğu sonucu elde edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip boyutun ise Değişim boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu kapsamda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Haber (2006a) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların puanları değerlendirildiğinde SSTL ölçeğinin boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip boyutun Sorumluluk boyutu olduğu, bunu sırasıyla; Uyum, Ortak Amaç, İşbirliği, Kendini Bilme, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dugan (2006a) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların puanları en yüksek “Sorumluluk” boyutunda en düşük ise “Medeni Tartışma” ve “Vatandaşlık” boyutlarında görüldüğü tespit edilmiştir. Dugan, Komives ve Segar (2008)’in yapmış oldukları çalışmada ise öğrencilerin puan aralıkları sıralandığında en yüksek puan ortalaması Sorumluluk boyutunda en düşük puan ortalaması da Değişim boyutunda görülmüştür. Ricketts ve Bruce tarafından 2008 yılında yapılan çalışmada ise örnekleme giren öğrencilerin Kendini Bilme, Uyum ve Sorumluluk boyutlarının daha yüksek, diğer boyutlarda ortalamalarının ise daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genelde yapılan çalışmalar ve bu tez kapsamında elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında öğrencilerin Sorumluluk boyutunda yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin sorumluluklarının farkında olduğu, sorumlulukları doğrultusunda çalışmalara katıldıkları söylenebilir. Genel anlamda yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularda Değişim boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç dikkat çekilmesi gereken bir unsurdur. Çünkü üniversite öğrencilerinin değişime liderlik etmeleri, değişime karşı rahat olmaları beklenen bir sonuçtur. Yapılan çalışmalarda tersi bir durum gözlenmektedir. Bu konuda öğrencilerin değişime karşı olumlu anlamda uyum sağlamaları için gerekli eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

#### 4.2.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Tartışma

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyet, sınıf dereceleri ve öğrenim gördükleri fakülte türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetleri ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik alt boyutlarından Uyum, Sorumluluk ve Ortak Amaç alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında Uyum, Sorumluluk ve Ortak Amaç alt boyutlarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek Uyum, Sorumluluk ve Ortak Amaç algılarına sahip olduğu görülmüştür.

Alanyazında da bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Haber (2006a) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin SSTL algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu ele edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik boyutları incelendiğinde 8 boyuttan sadece Uyum, Sorumluluk, Ortak Amaç, İşbirliği ve Medeni Tartışma boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel ortalamalar dikkate alındığında ise toplam SSTL algı puanları ve alt boyutlara ilişkin puanlarda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Dugan (2006b) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin 8 boyutunda kadın katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini bilme, Sorumluluk, Uyum, Ortak Amaç, Vatandaşlık ve Değişim boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. İşbirliği ve Medeni Tartışma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dugan (2006b) yapmış olduğu çalışmasında genel olarak Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarında kadınların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşarak alanyazına katkı sağlamıştır. Anderson (2012) tarafından yapılan çalışmada da Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarında kadın katılımcılarda erkek katılımcılara göre daha yüksek puan elde edilmiştir. Dugan, Komives ve Segar (2008)'in yapmış oldukları çalışmada Değişim boyutu dışındaki diğer tüm boyutlarda kadın katılımcıların puanları erkekler katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Haber ve Komives (2009) tarafından yapılan çalışmada Kendini Bilme, Sorumluluk, Uyum boyutlarında kadın

katılımcıların ortalama puanları erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buschlen ve Johnson (2014) tarafından yapılan çalışmada İşbirliği ve Vatandaşlık boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadınların vatandaşlık boyutunda anlamlı bir şekilde erkeklere göre daha yüksek bir puana sahip olduğu ancak erkeklerin eğitim programları sonucunda daha büyük bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda alanyazında yapılan çalışmalar ve bu tez kapsamında elde edilen bulgular dikkate alındığında SSTL ile cinsiyet arasında kadın katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek SSTL algısına ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutları olan Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Ortak Amaç, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim algılarına sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgunun kadın katılımcıların daha merhametli olmalarından, toplumsal konulara daha duyarlı olmalarından ve toplumsal sorunlara yönelik dernek ve kuruluşlarla daha aktif bir zaman geçirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşları ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde SSTL ile yaş grupları arasında farkın incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda sadece Buschlen ve Johnson (2014) tarafından yapılan çalışmaya rastlanmıştır. Buschlen ve Johnson (2014) tarafından yapılan çalışmada SSTL ölçeğinin 8 boyutu ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tezde elde edilen bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir.

Örnekleme dahil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizlerde SSTL ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutları kapsamında incelendiğinde ise sadece İşbirliği alt boyutu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. 3. Sınıf öğrencilerinin İşbirliği algılarının 1. ve 2. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olması araştırmada dikkat çekici bir bulgudur. Bu konuda öğrencilerin üniversite eğitimleri boyunca almış oldukları derslerin ve katılmış oldukları etkinliklerin onların işbirliği algılarında etkili olduğu düşünülmektedir.



Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde SSTL algıları üzerinde farklı fakültelerin farklı etkileri olduğunu vurgulayarak farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Anderson (2012) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin SSTL algılarını belirlemeye çalışmıştır. Ricketts ve Bruce (2008) ise yapmış oldukları çalışmada Ziraat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin SSTL algıları üzerinde çalışmışlardır. Bu tezde de üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının fakülte türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizlerde farklı 6 fakülte türünün öğrencilerin SSTL algıları ve Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Ortak Amaç, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim alt boyutlarına yönelik algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Fakülte türüne göre anlamlı farklılıkların genelde İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi öğrencileri lehine, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin de aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek SSTL algısına sırasıyla İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, en düşük SSTL algısına da Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçta İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin almış oldukları derslerin ve katıldıkları toplulukların etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu bölümlerde öğrencilerin alması zorunlu olan Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Girişimcilik, Sosyal Girişim, Toplumsal Duyarlılık Projeleri, Liderlik ve Topluma Hizmet Uygulamaları gibi sosyal ve sorumluluk ve liderlik derslerin bu sonucu etkilediği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda SSTL, Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Ortak Amaç ve Vatandaşlık alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Genel anlamda 1. Öğretim öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının 2. Öğretim öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç birinci öğretim öğrencilerinin kampus içerisinde yapılan etkinliklerden haberdar olup ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla katılım sağlamalarının bir göstergesi olabilir. Ayrıca ikinci öğretim öğrencilerinin

genelinin gündüzleri başka bir işte çalışması yapılan etkinliklere katılımlarını sınırlamaları da bu sonuçta etkili olabilir.

Anne ve baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin SSTL algıları arasında farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgularda anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin SSTL algılarının arttığı, baba eğitim düzeyi artıkça da öğrencilerin SSTL algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailelerin ortalama aylık gelirleri ile öğrencilerin SSTL algıları arasında farklılığın olup olmamasına yönelik yapılan analizler sonucunda 1500-1999TL ortalama aylık gelire sahip olan ailelerin çocuklarının daha yüksek SSTL algısına sahip olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları ile öğrenci topluluklarına üyelik durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öğrenci topluluklarına üyelik durumları ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanları ve tüm alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Herhangi bir öğrenci topluluğuna üye olan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve tüm alt boyutlara yönelik algılarının üye olmayan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dugan (2006a) tarafından yapılan çalışmada kampüs içinde öğrenci topluluklarına, resmi liderlik programlarına ve toplumsal hizmete katılma ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin Uyum, Sorumluluk, Kendini Bilme, Ortak Amaç, Vatandaşlık, İşbirliği boyutları ile anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dugan (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmada topluluklara üye olan ve olmayan iki grup da değerlendirmeye alınmıştır. Sorumluluk, Uyum, İşbirliği, Ortak Amaç ve Medeni Tartışma boyutları ile her iki grubun puanları arasında kız öğrenci derneğine üye olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Haber ve Komives (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrenci topluluklarına katılım kadın ve erkek öğrencilerin topluma katılım ve bireysel liderlik değerlerini geliştirmede önemli bir unsur olduğu görülmüştür.

Dugan ve Komives (2010) tarafından yapılan çalışmada topluma hizmet, sosyokültürel görüşmeler, öğrenci topluluklarına katılım ve resmi liderlik programları gibi çevresel faktörlerin öğrencilerin liderlik kapasitelerine önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Page'in 2010 yılında yapmış olduğu çalışmasında kampus içi öğrenci etkinliklerine katılan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarında anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tez kapsamında öğrenci topluluklarına üyelik konusunda elde edilen sonuç alanyazındaki öğrencilerin topluluklara, birliklere katılımlarının onların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği görüşünü destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışma Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlikle öğrenci topluluklarına üye olma durumu arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ve öğrencilerin kampus içerisinde öğrenci topluluklarına katılımlarının genel olarak onların Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algı düzeylerini artırdığı konusunda alanyazına katkı sağlamaktadır.

Örnekleme dahil edilen üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının doğup yaşadıkları yere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler öğrencilerin doğup yaşadıkları yerin SSTL algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Büyük şehirlerde doğup yaşayan öğrencilerin daha yüksek SSTL algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin sosyal sorumluluk adına gençlik merkezleri, sosyal sorumluluk dernekleri gibi daha fazla gruplarla bir arada olmaları ve bu grupların etkinliklerine katılma imkanına sahip olmalarının bir sonucu olabilir.

Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının üniversitenin bulunduğu bölgeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversitenin bulunduğu bölgenin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve tüm alt boyutlar üzerinde farklı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek ortalamaya sahip bölgelerin Güneydoğu Anadolu, en düşük ortalamaya sahip bölgenin ise Marmara Bölgesi olduğu bulgusu elde edilmiştir.

#### **4.2.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Kendini Bilme alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin Kendini Bilme ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani deney grubundaki öğrencilere verilen “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nın öğrencilerin kendi özelliklerini bilme, kendilerinin farkında olma, başkalarının tanıma ve kendileri ile başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etme becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Buschlen ve Dvorak tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada da verilen SSTL eğitiminin Kendini Bilme boyutuyla anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç alanyazınla aynı doğrultudadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Uyum alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Uyum ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Uyum algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Seemiller (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere verilen eğitimin öğrencilerin tutarlı bir şekilde davranışlar sergilemelerine, arkadaşları ile uyumlu bir şekilde çalışmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Skendall (2012)’ın yapmış olduğu çalışma sonucuna göre eğitime katılan öğrencilerin katılmayanlara göre yüksek Uyum algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu tezde elde edilen sonuç da alanyazını destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sorumluluk alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorumluluk ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Sorumluluk algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Seemiller (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilere verilen eğitimin öğrencilerin daha fazla Sorumluluk üstlenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Yapılan tezde elde edilen sonuç da bu sonucu destekler niteliktedir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin İşbirliği ve Medeni Tartışma algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin İşbirliği ve Medeni Tartışma algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Dugan ve Komives (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin almış olduğu staj uygulamasının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin işbirliği boyutuna önemli derecede katkı sağladığı görülmüştür. Buschlen ve Dvorak tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada da deney grubunun liderlik beceri gelişimi Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin İşbirliği alt boyutunda kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin ortak bir amaç etrafında işbirliği halinde çalışma becerileri kazanmalarında eğitim programlarının etkili olduğu söylenebilir. Bu tez çalışmasında elde edilen sonuç da alanyazını destekler niteliktedir.

Tez kapsamında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin almış oldukları eğitimin onların Ortak Amaç algılarına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan çalışmalar bu bulgunun tersine ulaşmışlardır (Buschlen ve Dvorak, 2011; Skendall, 2012).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Vatandaşlık ve Değişim alt boyutuna ilişkin algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Vatandaşlık ve Değişim ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin Vatandaşlık ve Değişim algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Vatandaşlık ve Değişim algılarını olumlu yönde etkilediğini ve arttırdığını göstermektedir. Seemiller (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere verilen eğitimin öğrencilerin sosyal değişimle nasıl baş edeceklerini öğrenmelerine katkı sağladığı, olumlu değişimi başlatmak ve sürdürmek için liderlik becerilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buschlen ve Dvorak tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada verilen SSTL eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin Vatandaşlık ve Değişim boyutlarında olumlu yönde katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Buschlen ve Johnson (2014) tarafından yapılan

çalışmada eğitim programı sonucunda Değişim ve Vatandaşlık ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir artış sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada da elde edilen bulgular alanyazını destekler niteliktedir.

Genel anlamda tez kapsamında verilen “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı”nın öğrencilerin tutarlı davranışlarda bulunmalarına, sorumluluk bilincinin gelişmesine, sorumluluklarını bilip bu doğrultuda hareket etmelerine, grup içerisinde etkili bir şekilde çalışma becerileri kazanmalarına, ortak bir amaç oluşturup bu amaç etrafında etkili bir şekilde çalışmalarına, içinde buldukları toplumun sorunlarına yönelip bu sorunlara çözüm önerileri üretip uygulamalarına, toplum içerisinde sosyal bir değişim oluşturup bu değişim sürecine liderlik yapma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu çalışma liderliğin öğrenilebileceğini ve Sosyal Değişim Modeli kapsamında liderlik becerilerinin geliştirilebileceği hakkında önemli ipuçları vererek alanyazına katkı sağlamaktadır.

#### **4.2.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Deneysel çalışma sonucunda verilen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını ve alt boyutlara yönelik algılarına bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan test ve görüşmelerin sonucunda öğrenciler genellikle verilen eğitimin kendilerine olumlu anlamda katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin cevapladıkları formlar doğrultusunda verilen eğitimin öğrencilere oldukça yüksek düzeyde olumlu katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programında liderlik, sosyal sorumluluk, işbirliği, motivasyon gibi içeriklerin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutu sırasıyla “Değerlendirme” ve “Amaç” boyutları ile “Yöntem-Teknik-Materyal” boyutunun takip ettiği sonucu elde edilmiştir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programına dahil olan öğrencilerle programın etkililiği üzerinde görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda eğitim programının öğrencilere bireysel ve toplumsal anlamda katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Eğitim programının bireysel anlamda kendilerini tanınmalarına, işbirliği halinde daha etkin çalışmaları, bir gruba liderlik etme becerilerini kazanmaları, problem çözme becerilerinin artması konularında öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toplumsal anlamda ise eğitim programının daha etkin bir vatandaş olmalarına, toplumsal sorunlara duyarlılıklarının artmasına ve yaşadıkları toplum için bir farklılık ve değişim oluşturma isteğinin oluşumuna katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Görüşmeler sonucunda eğitim programı kapsamında oluşturulan projelerin öğrencilere katkılarına yönelik cevaplar bireysel ve toplumsal boyutta katkılar olarak ele alınmıştır. Yapılan projelerin hem bireysel hem de toplumsal katkılarının olduğu, bireysel anlamda öğrencilerin iletişim ve empati yeteneklerini geliştirdiği, başkalarına yardım etmelerinin mutlu ve huzurlu olmalarına katkı sağladığı, liderlik yapma, işbirliği halinde çalışma, sorumluluk alma becerilerini geliştirdiği ve özgüvenlerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Toplumsal anlamda ise öğrencilerde topluma hizmet etme ve olumlu anlamda değişim oluşturma isteği uyandırdığı ve öğrencilerin toplumsal farkındalıklarını artırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu tez kapsamında üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirlemek amacıyla Tyree (1998) tarafından geliştirilen “Socially Responsible Leadership Scale”, “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik” ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Özgün formun faktör yapısının Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır.

SSTL ölçeğinin güvenilirliğine yönelik olarak iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zamana göre değişmezliğini değerlendirmek amacıyla test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve üç hafta arayla yapılan uygulama sonucu .80 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. SSTL ölçeğinin güvenilirliğine yönelik bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin norm çalışması için Türkiye genelinde 7 bölgeden seçilen üniversitelerden 1268 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Norm çalışması ile ölçeğin ham puanı, z ve t puanları hesaplanmış ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik toplam puanı ve alt boyutlarına yönelik “Düşük”, “Orta” ve “Yüksek” düzeyler belirlenmiştir.

Sonuç olarak SSTL ölçeğinin “Medeni Tartışma”, “Kendini Bilme”, “Değişim”, “Uyum”, “İşbirliği”, “Sorumluluk”, “Vatandaşlık” ve “Ortak Amaç” olmak üzere 8 boyuttan 60 maddeli son haliyle “geçerli, güvenilir ve kuramsal



temelinin sağlam” olduğu öngör÷lmektedir. Yurt içi alanyazın taramasında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğine rastlanmadığı için bu çalışmanın araştırmacılara amaçları doğrultusunda, zaman kazandırması açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin SSTL algılarına yönelik yapılan analizlerde puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara yönelik yapılan analizlerde en yüksek ortalamaya “Sorumluluk” boyutunda en düşük ortalamaya ise “Değişim” boyutunda rastlanmıştır.

Tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin SSTL algıları ile bazı demografik değişkenler arasında farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin SSTL ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyetleri, öğrenim gördükleri fakülte, öğretim durumları, anne eğitim düzeyi, öğrenci topluluklarına üyelik durumları, doğup yaşadıkları yer, sınıf düzeyleri, baba eğitim düzeyi ve öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu bölge arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin SSTL algıları ve alt boyutları ile yaş grupları arasında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tez çalışmasında deneysel araştırmaya yönelik genelde olumlu anlamda sonuçlar elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bağımsız değişken olarak verilen eğitimin öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarından olan Uyum, Sorumluluk, İşbirliği, Medeni Tartışma, Vatandaşlık ve Değişim algılarını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Ancak verilen eğitimin Kendini Bilme ve Ortak Amaç algılarının öğrencilerin ait oldukları deney ve kontrol grupları ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel çalışma sonucunda verilen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını ve alt boyutlara yönelik algılarına bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla

uygulanan test ve görüşmelerin sonucunda öğrenciler genellikle verilen eğitimin kendilerine olumlu anlamda katkılar sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin cevapladıkları formlar doğrultusunda verilen eğitimin öğrencilere oldukça yüksek düzeyde olumlu katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programına dahil olan öğrencilerle programın etkililiği üzerinde görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda eğitim programının öğrencilere bireysel ve toplumsal anlamda katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Genel anlamda deneysel çalışma, değerlendirme formu ve görüşme sonuçları değerlendirildiğinde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programının öğrencilerin liderlik ve sosyal sorumluluk anlamında yeterli olmalarına katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Sosyal Değişim Modeli kapsamında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu becerilerin uygun eğitim programları ile öğrencilere kazandırılabilceğini kanıtlamada ilgili alanyazına katkı sağlamaktadır.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu başlık altında elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. İlgili çalışmalar incelendiğinde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile ilgili yapılan eğitimlerin genellikle üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik becerilerinin daha küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir. Bunun için SSTL eğitimlerinin okul öncesi dönemden itibaren çocuklara verilmesi önerilmektedir.

2. Bu tez kapsamında öğrenci topluluğuna üye olan öğrencilerin SSTL algılarının herhangi bir topluluğa üye olmayan öğrenci algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla bağlantılı olarak üniversitelerde öğrenci topluluklarına önem verilmesi, bu toplulukların gerek maddi gerekse manevi yönden üniversite yönetimince desteklenmesi gerekmektedir.

3. Fakülte türüne göre SSTL algılarının farklılık gösterdiği sonucu dikkate alınırca SSTL algılarını olumlu yönde etkileyecek Girişimcilik, Sosyal Sorumluluk,

Toplumsal Duyarlılık Projeleri, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi derslerin tüm fakülte ve yüksekokullarda zorunlu ders olarak verilmesi liderlik becerilerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik üniversitelerin toplumla olan bağı güçlendiren bir beceridir. Bu açıdan düşünüldüğünde üniversitelerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlerin yetişmesine imkân sağlayacak liderlik eğitim programlarını uygulamaları önerilmektedir.

5. Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk ve liderlik projelerine katılmalarına imkân tanınmalıdır.

6. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin alt boyutlarından diğerlerine göre “Değişim” boyutunda düşük düzeyde puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda üniversite yönetiminin öğrencilerin değişime karşı algılarını olumlu yönde etkileyecek ve değişimi başlatıp yönetmelerine imkân sağlayacak uygulamalara yer vermesi önerilmektedir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Yapılan bu tezde oluşturulan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı üniversite öğrencilerine yönelik olarak oluşturulmuştur. Oysa her eğitim kademesine yönelik SSTL eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan sonra yapılan araştırmalarda okul öncesi, ilkokul, lise düzeyindeki öğrencilere yönelik Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik eğitim programları hazırlayarak alanyazına katkı sağlanabilir.

2. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Türk alanyazınında yeni ele alınmaya başlanan bir konudur. Bu konu ile ilgili farklı örneklerle çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

3. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile Kişilik Tipleri, Mentorluk, Girişimcilik gibi konular arasındaki ilişkilerin incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

4. Yapılan tezde verilen eğitimin Kendini Bilme ve Ortak amaç algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin SSTL eğitim programı kapsamında Kendini Tanıma ve Ortak Amaç

algularını artıracak bireyi ve çevresini tanıma etkinlikleri, amaç belirleme ve grup ruhu etkinlikleri düzenlenebilir.

5. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ile ilgili nitel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Aksel, İ. (2008). Liderlik teorileri. *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, Serinkan, C. (Ed). Nobel Yayınevi, Ankara, 1. Baskı, ss. 33-60.
- Aksoy, B., Çetin, T. ve Sönmez, Ö.F. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Allen, K.E., Bordas, J., Hickman, G.R., Matusak, L.R., Sorenson, G.J. and Whitmire, K.J. (1998). Leadership in the twenty-first century. *Leading organizations: Perspectives for a new era*, Hickman G. R. (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 572-580.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Stratejik yönetim ve stratejik Liderlik. *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Memduhoğlu H. B. ve Yılmaz K. (Ed.). (125-140). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 125-140.
- Alvarez, C. (2009). Controversy with civility. *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A., pp. 263-292.
- Anderson, M.D. (2012). *The Leader Development of College Students Who Participate In Different Levels Of Sport*. Thesis of Doctoral, Graduate Program In Education, The Ohio State University.
- Astin, H. (1996). Leadership for social change. *About Campus*:1-7.
- Astin, A.W. and Astin, H.S. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation, pp. 3-25.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. 5. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara, ss. 52-55.
- Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilir yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1): 63-84.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. 9. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 97-110.
- Baldrige, B. (2004). Redefining leadership: Exploring the experiences of African American youth in leadership development programs. *The Berkeley McNair Research Journal*, 12 (1): 1-9.

- Barnes, S.R. (2014). *Exploring the Socially Responsible Leadership Capacity of College Student Leaders Who Mentor*. Master of Thesis, The Graduate College At The University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership, Theory, Research, and Managerial Applications*, 3.Edition, The Free Press, New York, pp. 18-38.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik SPSS Uygulamaları*. 1. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, ss: 395-400.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. Ezgi Kitapevi, Bursa, ss. 42-76.
- Bennis, W. (2007). The challenges of leadership in the modern world. *American Psychologist*: 1-5.
- Blackwell, C., Cummins, R., Townsend, C. and Cummings, S. (2007). Assessing perceived student leadership skill development in an academic leadership development program. *Journal of Leadership Education*, 6 (1): 39-58.
- Bonnet, J. (2009). Citizenship. *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A., pp: 149-189.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. Guilford Press, New York, London, pp. 246-250.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row Publishers, New York, pp. 425-436.
- Buschlen, E. and Dvorak, R. (2011). The social change model as pedagogy: Examining undergraduate leadership growth. *Journal of Leadership Education*, 10(2): 38-56.
- Buschlen, E. and Johnson, M. (2014). The effects of an introductory leadership course on socially leadership, examined by age and gender. *Journal Of Leadership Education*, 13(11), 31-45.
- Bülbül, T. (2010). Yenilik yönetimi. *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 31-51.
- Can, A. (2013). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, ss. 82-90.
- Carlson, E.D. (2000). A case study in translation methodology using the health-promotion lifestyle profile II. *Public Health Nursing*, 17(1): 61-70.
- Cilente, K. (2009). An overview of the social change model of leadership development. *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A., pp. 149-189.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, U.S.A., pp. 14-24.

- Creswell, J.W. and Plano Clark, V. L. (2007) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. CA: Sage Publications, U.S.A., pp. 61-72.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3): 297-334.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerin karşılaştırmalı analizi ve çorum örneği. *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1): 91-108.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 268-304.
- Daft, R.L. (2008). *Management*. The Dryden Press, Newyork, U.S.A., pp.495-496.
- Drucker, P.F. (1998). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. Bahçivangil, İ. ve Gorbon, G. (Çev.), İstanbul, Epsilon yayınları, ss. 133-141.
- Dugan, J.P. (2006a). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 47(3): 335-343.
- Dugan, J.P. (2006b). Explorations using the social change model: leadership development among college men and woman. *Journal Of College Student Development*, 47(2): 214-225.
- Dugan, J.P. and Komives, S.R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership, College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs, pp. 9-15.
- Dugan, J.P. (2008). *Group Involvement Experiences in College: Identifying A Thematic Taxonomy*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park, U.S.A., pp. 9-50.
- Dugan, J.P., Komives, S.R. and Segar, T.C. (2008). College student capacity for socially responsible leadership: Understanding norms and influences of race, gender, and sexual orientation. *NASPA Journal*, 45(4): 475-500.
- Dugan, J.P. and Komives, S.R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(1): 525-549.
- Dugan, J.P., Bohle, C.W., Woelker, L.R. and Cooney, M.A. (2014). The role of social perspective-taking in developing student's leadership capacities. *Journal Of Student Affairs Research and Practice*, 51(1): 1-15.
- England, J. (2009). Collaboration. *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A., pp. 195-236

- Eraslan, L. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında liderlik öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 190: 102-121.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 8. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul, ss. 431-435.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss. 3-34.
- Fincher, J. (2009). Consciousness Of Self. *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A., pp. 299-334.
- Giampalmi, J. (2000). Global sustainable development: leadership and integration. *Executive Speeches*, 14(4): 14-18.
- Gizir S. ve Gizir C.A. (2005). Akademik ortamda iletişim analizi envanteri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 112-125.
- Gleason, M.C. (2012). *Mentoring Influence On Socially Responsible Leadership Capacity Based On Institutional Carnegie Classification*. Doctoral Dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa, (AAT 12329), pp. 1-3.
- Gravetter, F.J. and Wallnau, L.B. (1996). *Statistics For The Behavioral Sciences: A First Course For Students of Psychology and Education*. West Publishing Company, U.S.A. pp: 546-570.
- Goertzen, B.J. (2014). Contemporary theories of leadership, Jones & Bartlette Learning, LLC. USA. pp. 83-100, [http://samples.jbpub.com/9780763781507/81507\\_CH06\\_Printer.pdf](http://samples.jbpub.com/9780763781507/81507_CH06_Printer.pdf) (10.07.2014).
- HERI. (1996). *A Social Change Model Of Leadership Development, Guidebook III*. Higher Education Research Institute, Los Angeles, CA., pp. 4-65.
- Haber, P. (2006a). *Cocurricular Involvement, Formal Leadership Roles, And Leadership Education: Experiences Predicting College Student Socially Responsible Leadership Outcomes*. Master of Arts, University of Maryland, U.S.A.
- Haber, P. (2006b). Structure, design, and models of student leadership programs. In: *Handbook for Student Leadership Programs*, Komives, S.R., Dugan, J. P., Owen, J. E., Slack C. and Wagner W. (Eds.). College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs, pp. 29-51.
- Haber, P. and Komives, S.R. (2009). Predicting the individual values of the social change model of leadership and involvement experiences. *Journal of Leadership Education*, 7(3): 133- 166.
- Hellriegel, D. and Slocum, J.M. (2011). *Organizational Behavior*. 13. Edition, U.S.A., pp. 364-370.
- Hogendorp, M.B. (2012). *The Relationship of Student Involvement in Political Organizations to Self-Reported Capacities for Socially Responsible*



- Leadership*. Doctor of Philosophy, University of Illinois, Urbana, Illinois, pp. 11-46.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1): 53-60.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Turan, S. (Çev.), 1. Baskı, Nobel Yayın Evi, Ankara, ss. 377-380.
- Hunt, J.G., Boal, K.B. and Dodge, G.E. (1999). The effects of visionary and crisis-responsive charisma on followers: An experimental examination of two kinds of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10(3): 423-448.
- Jacobsen, C. and House, R.H. (2001). Dynamics of charismatic leadership a process theory, simulation model, and tests. *The Leadership Quarterly*, 12: 75-112.
- Jones, S.R. and McEwen, M.K. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41(4): 405-414.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 20. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara, ss. 87-97.
- Kerckhoff A.M. and Ostrick, D.T. (2009). Commitment. In: *Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of Leadership Development*, Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey-Bass, U.S.A., pp: 365-391.
- Kezar, A.J., Carducci, R. and Contreras-McGavin, M. (2006). Rethinking the “L” word in higher education: The revolution of research on leadership. *ASHE Higher Education Report*, New York, NY: Jossey-Bass, 31(6): 1-6.
- Kılıç, R. ve Çetinkaya, Ş. (2012). Türkiye’de yoksullukla mücadelede sosyal yardım stratejileri ve bir model önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34: 93-114.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Third Edition, The Guilford Press, New York, London, pp. 212-214.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. 8. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, ss. 465-477.
- Komives, S., Lucas, N. and McMahon, T. R. (1998). *Exploring Leadership: For College Students Who Want To Make A Difference*. Jossey-Bass, San Francisco, U.S.A., pp. 21-41.
- Komives, S.R., Owen, J.E., Longerbeam, S., Mainella, F.C., and Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*. 46 (1): 593-611.
- Komives, R.S., Lucas, N. and McMahon, T.R. (2007). *Instructor’s Guide Exploring Leadership: For College Students Who Want To Make A Difference*. Second Edition, Jossey-Bass, San Francisco, U.S.A., pp. 28-361.

- Komives, S.R. and Wagner, W. (2009). *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Jossey Bass, San Francisco, U.S.A.
- Komives, S.R., Wagner, W. and Associates. (2009). *Leadership For A Better World: Understanding The Social Change Model Of Leadership Development*. A publication of the National Clearinghouse for Leadership Programs, Jossey-Bass, San Francisco, U.S.A.
- Komives, S.R., and Dugan, J.P. (2010). Contemporary leadership theories. In: *Handbook Of Political And Civic Leadership*, Couto R.A. (Ed.). SAGE, Los Angeles, CA, pp. 111-120.
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 25(1): 159-174.
- Krug, S.E. (1992). Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes. *Urbana, IL: National Center for School Leadership*, pp. 1-30.
- Kuzucu, K. ve Kamer, S.T. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Lai, E. (2011). Collaboration: A literature review assessment. *Pearson Research Report*. 1-49.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23 (4): 421- 430.
- Lee, A.M. (2010). *Examining The Socially Responsible Leadership Development Outcomes Of Study Abroad Experiences For College Seniors*. Master of Arts Thesis, University of Maryland, U.S.A.
- Lichtenstein, B.B., Seers, A., Uhl-Bien, M., Orton, J. D., Marion, R., and Schreiber, C. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4): 2-12.
- Londan, S. (1995). *Collaboration and Community*. A Report Prepared For The Pew Partnership for Civic Change, pp. 1-16.
- Maddux, R.B. (1998). *Takım Kurma*. İkizler, C. (Çev.), Alfa Basımevi, İstanbul, ss. 57-60.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1): 19-32.
- Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory And Practice*. 3. Edition, Thousand Oaks, CA: SAGE, U.S.A., pp. 3-5.
- Owen, J.E., Komives, R.S., Lucas, N. and McMahon, T.R. (2007). *Instructor's Guide For Exploring Leadership: For College Students Who Want To Make A Difference*. Jossey Bass, San Francisco, U.S.A.

- Owen, H., Hodgson, V. and Gazzard, N. (2010). *Liderlik El Kitabı*. Çelik, M. (Çev.), Optimist Yayınevi, İstanbul, ss. 8-269.
- Özden, H.Ö. (2004). Türk vakıf kurumunun duygusal ve felsefi temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2): 339-349.
- Page, J.D. (2010). *Activism and Leadership Development: Examining The Relationship Between College Student Activism Involvement and Socially Responsible Leadership*. Department of Counseling and Personnel Services. Doctor of Philosophy, University of Maryland, U.S.A., pp. 18-132.
- Paglis, L.L. ve Stephen, G.G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(1): 215-235.
- Pye, A. (2005). Leadership and organizing: Sensemaking in action. *Leadership*, 1(1): 31-49.
- Ricketts, K.G. and Bruce, J.A. (2008). How today's undergraduate student's see themselves as tomorrow's socially responsible leaders. *Journal of Leadership Education*, 7(1): 24-42.
- Riera, J.L. (2009). Applying the social change model. In: *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A. pp: 79-100.
- Robyn, P. (2005). To lead others, first know yourself. *Education Today*, pp. 13-15.
- Rogers, C.R. (1980). *A way of Being*. Houghton Mifflin, Newyork, pp. 116-118.
- Rost, J.C. (1993). *Leadership For The Twenty First Century*. Praeger Publishers, U.S.A., pp. 101-102.
- Rubenstein, M.G. (2013). Know yourself, in order to lead others. *Army Medical Department Journal*. pp. 30-32.
- Sabuncuoğlu, E.T. (2008). Liderlik, değişim ve yenilik. *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, Serinkan, C. (Ed.). 1. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara, ss. 63-80.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 149-150.
- Seemiller, C. (2006). Impacting social change through service learning in an introductory leadership course. *Journal of Leadership*. 5(2): 41-49.
- Segar, T.C., Hershey, K. and Dugan, J.P. (2008). Socia-cultural conversations: The power of engagement across difference. *Concepts & Connections A Publication For Leadership Educators*, 15(4): 1-16.
- Serinkan, C. (2008). Liderlik ve motivasyonda güncel konular. *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, Serinkan, C. (Ed.). Serinkan, C. (Ed.). 1. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara, ss. 149-175.

- Shalka, T.R. (2009). Congruence. In: *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*, Komives, S.R., Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A. pp: 335-357.
- Skendall, K.C. (2012). *Socially Responsible Leadership The Role Of Participation in Short-term Service Immersion Programs*. Thesis of Doctoral, University of Maryland, U.S.A., pp. 14-87.
- Smith, E. and Tapscott, L. (2010). Historic ideas into contemporary leadership theories. *Christopher Newport University. Undergraduate Leadership Review*, 3 (1): 38-42.
- SRLS Online Administrator's Assessment Report (2011). *National Clearinghouse for Leadership Programs*. (ID 11048). pp. 2-13. [www.srlsonline.com](http://www.srlsonline.com) (11.05.2014).
- Sternberg, R.J. (2005). Wics: A model of giftedness in leadership. *Roepers Review*, 28(1): 37-44.
- Strange, C. (2008). Leadership happens. Or does it? *Concepts & Connections A Publication For Leadership Educators*, 15(4): 1-16.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Free Press, New York, U.S.A., pp. 411-415.
- Şeker, M. (2003). *İslam'da Sosyal Dayanışma Müesseseleri*. Halk Kitapları-76, Ankara, ss. 9-190.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. 3. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 1-5.
- Tabak, A., Yalçınkaya H. ve Erkuş, A. (2007). Liderlik kavramına tarihsel bir bakış. *21. Yüzyılda Rusya, AB ve Türkiye'den Yansımalar*, Kaymakçı, O. (Ed.). Türkmen Kitapevi, İstanbul, ss. 1-6.
- Tavakol, M. and Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2(1): 53-55.
- Teh, A. (2009). Common Purpose. In: *Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of Leadership Development*, Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey-Bass, U.S.A. pp. 237-262.
- Toma, S.G. and Marinescu, P. (2013). Steven Jobs and modern leadership. *Change and Leadership*, 17(1): 260-269.
- Tyree, T.M. (1998). *Designing An Instrument To Measure Socially Responsible Leadership Using The Social Change Model of Leadership Development*. Doctoral Dissertation, University of Maryland, College Park, Maryland, pp. 12-176. (AAT 9836493).
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Institute Faculty Publications*, 17(6): 654-676.

- Üçok, T.Ö. (2006). *Liderlik ve Yönetici Davranış Geliştirme Testler ve Araştırmalar*. Gazi Kitap evi, Ankara, ss. 4-78.
- Wagner, W. (2006). The social change model of leadership: A brief overview. *Concepts and Connections*, 15(1): 8-10.
- Wagner, W. (2009). What is social change. In: *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A. pp. 7-41.
- Wagner, W., Ostick, D.T., Komives, S.R. and Associates. (2010). *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development. Instructor's Manual. National Clearinghouse for Leadership Programs*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, U.S.A.
- Williams, J.R., Townsend, C.D., and Linder, J.R. (2005). Teaching leadership: Do students remember and utilize the concepts we teach? *Journal of Leadership Education*, 4(1): 61-73.
- Workman, N. (2009). Change. In: *Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development*. Komives, S.R., Wagner, W. (Ed.). Jossey Bass, U.S.A. pp. 101-148.
- Yazılıtaş, N. (2002). Türk toplum hayatında sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın tarihi temellerine bir bakış. *NÜSHA*, 2(5), 163-171.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara. 135-140.
- Yılmaz, K. ve Horzum, M.B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversiteler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). *LISREL İle Yapısal Eşitlik Modellemesi – I*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yüzer, A. (2003). *İstatistik*. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir. 180-191.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. 7. Edition. Prentice Hall, U.S.A., pp. 31-318.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik*. 2. Baskı. Nobel Yayıncılık, Ankara, ss. 109-139.

## **EKLER**

## Ek 1. Ölçek Uygulama İzni



T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Sayı :62927161/399/2185  
Konu :Araştırma İzin Talebi

02/12/2013

### KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ebru KÜLEKÇİ, "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma" başlıklı tezinde kullanmak üzere, "Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik " ölçeğini, Kilis 7 Aralık Üniversitesi'ne bağlı Fakülte ve Yüksek Okullardaki öğrencilere uygulamak istemektedir.

Ayrıca adı geçen öğrenci tezinde kullanmak üzere, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında "Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitim Programı"nı, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Yüksek lisans öğrencisi Ebru KÜLEKÇİ'ye araştırma izninin verilebilmesi hususunu arz ederim.

Prof. Dr. İsmail GÜVENÇ  
Eğitim Fak. Dekanlığı  
25.12.2013  
İ. Güvenç

Prof. Dr. M. Yavuz COŞKUN  
Rektör

- EKLER :
- 1-Dilekçe
  - 2-Tez Önerisi(6 sayfa)
  - 3-Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği
  - 4-Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitim Programı(1 sayfa)

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
KAYIT	TARİH 23.12.2013
	SAYI 619-7562
HAVALE	GEREĞİ
	BİLGİ
EKLER	

30.12.2013  
619 / 1309

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://EBYSAPP/en/Vision/Dogrula/KV355A>  
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok 3. Kat Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülay Taşyürek  
Gaziantep 27310  
Tel: : 0 (342) 360 12 00 Faks: 0 (342) 360 10 13  
E-Posta: : cgbilens@gantep.edu.tr Elektronik ag:www.gantep.edu.tr



## Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

<b>1. Cinsiyetiniz:</b> <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
<b>2. Öğrenim Gördüğünüz Fakülte Türü:.....</b>
<b>3. Sınıfınız:</b> <input type="checkbox"/> Bir <input type="checkbox"/> İki <input type="checkbox"/> Üç <input type="checkbox"/> Dört
<b>4. Öğretim Durumunuz:</b> <input type="checkbox"/> 1. Öğretim <input type="checkbox"/> 2. Öğretim
<b>5. Ailenizin Ortalama Aylık Gelir Düzeyi:.....TL</b>
<b>6. Yaşınız: .....</b>
<b>7. Mezun Olduğunuz Lise Türü:</b> <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Düz Lise
<b>8. Kardeş Sayınız:</b> <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1-3 <input type="checkbox"/> 4 -6 <input type="checkbox"/> 7 ve üstü
<b>9. Herhangi bir öğrenci topluluğuna üye misiniz?</b> <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
<b>10. Anne eğitim düzeyi:.....</b>
<b>11. Baba Eğitim Düzeyi:.....</b>
<b>12. Doğup-büyüdüğünüz yer:</b> <input type="checkbox"/> Köy <input type="checkbox"/> Kasaba <input type="checkbox"/> İlçe <input type="checkbox"/> İl <input type="checkbox"/> Büyük Şehir
<b>13. Anne:</b> <input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Ölü
<b>14. Baba:</b> <input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Ölü
<b>15. Anne-Baba Medeni Durum:</b> <input type="checkbox"/> Ayrı Yaşıyorlar <input type="checkbox"/> Birlikte Yaşıyorlar
<b>16. Üniversitede İkamet Ettiğiniz Yer:</b> <input type="checkbox"/> Özel Yurt <input type="checkbox"/> Devlet Yurdu <input type="checkbox"/> Ev <input type="checkbox"/> İl dışı gidiş geliş
<b>17. Üniversite Adı: .....</b>



### Ek 3. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği

Aşağıda üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirleyen maddeler yer almaktadır. Her bir maddenin belirttiği ifadeye ne derecede katıldığınızı veya katılmadığınızı maddelerin sağ tarafında yer alan seçenek bölümlerini işaretleyerek belirtiniz. Bu seçeneklerin belirttiği anlamlar şu şekildedir: 1: Kesinlikle katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Kısmen katılıyorum; 4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle katılıyorum. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacaktır. **İçtenlikle** doldurduğunuz takdirde doğru verilere ulaşılmasında büyük katkılarınız olacaktır. Cevaplarınızı ilgili bölüme (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ebru KÜLEKÇİ

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Başka insanların fikirlerine açığım.	1	2	3	4	5
2. Başka insanların sahip olduğu bireysel farklılıklara değer veririm.	1	2	3	4	5
3. Önceliklerimi açıkça ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
4. Farklı fikirleri duymak düşünce dünyamı zenginleştirir.	1	2	3	4	5
5. Özgüvenim düşük düzeydedir.	1	2	3	4	5
6. Kendime güvenen biriyimdir.	1	2	3	4	5
7. Başka insanlarla uyum içerisinde çalışan biri olarak bilinirim.	1	2	3	4	5
8. Olayları farklı bakış açılarından değerlendirmede zorlanmam.	1	2	3	4	5
9. Davranışlarım inançlarımla tutarlıdır.	1	2	3	4	5
10. Üyesi olduğum grubun (aile, arkadaş vs.) ortak hedeflerine bağlıyım.	1	2	3	4	5
11. Grup içerisinde bir şeyi gerçekleştirebilmek için ortak bir amacın oluşturulması gerekmektedir.	1	2	3	4	5
12. Kendi görüşlerimden farklı olan görüşlere saygı duyarım.	1	2	3	4	5
13. Değişimin bir topluluğa yeni bir yaşam tarzı kazandırdığına inanıyorum.	1	2	3	4	5

<b>Maddeler</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
14. Tutkuyla bağlı olduğum şeylerin hayatımda önceliği vardır.	1	2	3	4	5
15. Üyesi olduğum grubun hedeflerini gerçekleştirmeye katkı sağlıyorum.	1	2	3	4	5
16. Her yeniliğin aynı zamanda farklı bir enerji yarattığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17. Farklı görüşlere sahip olan kişilerden rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
18. Kendimi iyi tanırım.	1	2	3	4	5
19. Benim için önemli olan şeylere zaman ve enerji ayırmaya istekliyimdir.	1	2	3	4	5
20. Zor zamanlarında başkalarının yanında olurum.	1	2	3	4	5
21. Değişim beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
22. İnançlarım doğrultusunda hareket etmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
23. Sorumluluklarıma odaklanırım.	1	2	3	4	5
24. Başkaları ile bir konu üzerinde çalışırken bir farklılık (yenilik) oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
25. Başkalarının söylediklerini aktif bir şekilde dinlerim.	1	2	3	4	5
26. Diğer insanların önceliklerini bilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
27. Davranışlarım değerlerimle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
28. Toplumuma karşı sorumluluklarımın olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
29. Kişiliğimi tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
30. Üyesi olduğum grubun var olma sebebini (misyon) belirlemesine katkı sağlıyorum.	1	2	3	4	5
31. Ortak değerler bir topluluğu harekete geçirir.	1	2	3	4	5
32. Başkaları için bir farklılık oluşturma konusunda zaman harcarım.	1	2	3	4	5
33. Değişikliğin yaşandığı ortamlarda daha iyi çalışırım.	1	2	3	4	5
34. İçinde bulunduğum toplumu daha iyi bir yere getirmek için çalışırım.	1	2	3	4	5
35. Başkalarıyla benzer olan yönlerimi açıklayabilirim.	1	2	3	4	5

<b>Maddeler</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
36.Ortak hedeflere yönelik olarak başkaları ile birlikte çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
37.Yeni fikirlere açığım.	1	2	3	4	5
38.Üyesi olduğum grupta farklılık oluşturacak güce sahibim.	1	2	3	4	5
39.Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	1	2	3	4	5
40.Başkalarının haklarını korumak için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
41.Topluma yarar sağlayacak faaliyetlere katılırım.	1	2	3	4	5
42.Diğer grup üyeleri beni işbirliği içerisinde çalışan biri olarak bilir.	1	2	3	4	5
43.Olumlu ve olumsuz değişim arasındaki farklılıkları ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
44.Üzerime düşen görevleri yapma konusunda güvenilirimdir.	1	2	3	4	5
45.Özü sözü bir olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
46.Verdiğim sözleri tutarım.	1	2	3	4	5
47.Kabul ettiğim sorumluluklar konusunda kendime hesap veririm.	1	2	3	4	5
48.Daha iyi bir toplum için kamuya karşı sorumluluklarımın olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
49.İşbirliği içerisinde çalışmanın daha iyi sonuçlar doğuracağına inanırım.	1	2	3	4	5
50.Üyesi olduğum grubun amacını bilirim.	1	2	3	4	5
51.Kendimi rahatlıkla ifade edebildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
52.Grup çalışmasındaki çabalarım diğer grup üyeleri tarafından bilinir.	1	2	3	4	5
53.Bir grubun ortak değerlerini bildiğimde daha iyi çalışırım.	1	2	3	4	5
54.Fikirlerimi diğer insanlarla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
55.Davranışlarım inançlarımı yansıtır.	1	2	3	4	5
56.Samimi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
57.Birlikte çalıştığım insanlara güvenebilirim.	1	2	3	4	5
58.İçinde bulunduğum topluma katkı sağlayacak fırsatları değerlendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

<b>Maddeler</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
59.Ait olduğum grubun hedeflerine ulaşmasına destek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
60.Doğru sözlü olmak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5

#### Ek 4. SSTL Eğitim Programı Değerlendirme Formu

EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİ					
Değerli arkadaşlar aşağıda "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında aldığınız eğitime ilişkin değerlendirme ifadeleri yer almaktadır. Maddeleri aldığımız 12 haftalık eğitimi düşünerek içtenlikle cevapladığınız takdirde sağlıklı verilere ulaşılacaktır.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Verilen eğitimin liderlik becerilerinin gelişimi açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
2. Verilen eğitimin sorunları tespit etme becerilerinin geliştirmeye katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
3. Verilen eğitim sürecinin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin kazanılması için yeterli olduğu kanısındayım.	5	4	3	2	1
4. Verilen eğitimin işbirliği halinde çalışmaya teşvik ettiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
5. Verilen eğitimin başkalarını güdüleme konusunda katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
6. Verilen eğitimin kendimizi tanımamıza ve öz farkındalık geliştirmemize katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
7. Verilen eğitimin sosyal sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
8. Verilen eğitimin vatandaşlık bilincinin kazanılmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9. Verilen eğitimin sorunlara çözüm bulmaya katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
10. Verilen eğitimin projeleri aşamalarına uygun olarak uygulamaya katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11. Eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerin (beyin fırtınası, anlatım, metafor vs.) sosyal sorumluluk becerilerinin kazanılmasına uygun yöntemler olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. Verilen eğitimde kullanılan materyaller (video, sunum, çizelgeler vs.) sosyal sorumluluk becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.	5	4	3	2	1
13. Eğitimi alan öğrencilerin sosyal sorumluluk alanında çalışma yapan bir gruba liderlik yapabileceğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
14. Eğitimi alan öğrencilerin sosyal sorumluluk alanındaki projeleri yürütebileceğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
15. Eğitim sürecinde öngörülen 12 haftalık süre belirtilen hedeflerin kazanılması açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
16. Eğitim programı boyunca kazandırılması gereken her konu ile ilgili pekiştirici nitelikte yeterli alıştırmaya yapıldığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17. Verilen eğitimin sorumluluk bilincine sahip olmaya katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
18. Eğitim sürecinde yeterli dönütlerin verildiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
19. Projelerin uygulama aşamasında uygun formlarla değerlendirme yapıldığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
20. Projelerin uygulama aşamasında yeterli değerlendirmenin yapıldığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
21. Değerlendirme formlarının amaca uygun olarak yapıldığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
<b>KİŞİSEL BİLGİLER</b>					
Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )					
Yaş:.....					
Öğretim Durumu: Birinci öğretim ( ) İkinci Öğretim ( )					

### Ek 5. Eğitim Programı Değerlendirme Görüşme Formu

<b>SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK EĞİTİM PROGRAMI GÖRÜŞME FORMU</b>
Hazırlanan bu görüşme formunun amacı üniversite öğrencilerinin almış oldukları Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programını değerlendirmek amacıyla eğitimi alan öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir.
<p><b>Soru 1.</b> Aldığımız eğitimin size bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?</p> <p><b>Sonda Sorular:</b></p> <p>a. Nasıl bir katkı olduğunu düşünüyorsunuz?</p> <p>b. Öncesi ve sonrasında nasıl bir değişim gözlendi?</p>
<p><b>Soru 2.</b> Yaptığımız projenin size bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?</p> <p><b>Sonda Sorular:</b></p> <p>a. Nasıl bir katkı olduğunu düşünüyorsunuz?</p> <p>b. Öncesi ve sonrasında nasıl bir değişim gözlendi?</p>
<p><b>Soru 3.</b> Bu süreci değerlendirdiğinizde yaptığımız etkinlikleri sürdürmek ister misiniz?</p>
<p><b>Soru 4.</b> Bu süreç sizin liderlik ve sosyal sorumluluk alanında yeterli olmanızı sağlar mı?</p> <p><b>Sonda Sorular:</b></p> <p>a. Buna ek olarak neler yapılabilir?</p>

**Ek 6. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programı****OTURUM I****Tarih:** 1. Hafta**Konu:** ÖZBİLİNÇ ve FARKINDALIK**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf**Önerilen Süre:** 2 Saat**Hedef ve Kazanımlar:**

Kendi özelliklerini bilir.

Arkadaşlarının özelliklerini bilir.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Beyin Fırtınası, Soru-Cevap**Kullanılan Materyal:** “Ben Kimim” Formu, Kalem, Kâğıt, “Arkadaşımı Tanıyorum” Formu, Ayna.**Ders Alanı:** Konferans Salonu**Etkinlikler:**

Dersin amacı ve ne şekilde işleneceği hakkında öğrencilere bilgi verildikten sonra öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıklarını düşünmeleri için 2 dakika süre verildi. Süre bittikten sonra tüm öğrencilere söz hakkı verilerek her öğrencinin “Ben Kimim?” sorusuna seri bir şekilde cevap vermeleri sağlanarak beyin fırtınası tekniği uygulandı. Her öğrencinin fikri alındıktan sonra öğrencilere “Ben Kimim” (Ek 7) formu dağıtılarak doldurmaları istendi.

Ayna Etkinliği: Öğrencilerin öz farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla gönüllü olan öğrenciler herkesin görebileceği şekilde kaldırılarak aynaya bakıp kendi özelliklerini anlatması istendi.

Karşılaştırma Etkinliği: Bir sonraki aşamada öğrencilerin en iyi anlaştıkları arkadaşıyla iki kişilik bir grup oluşturmaları istendi. Grup üyelerine “Arkadaşımı

Tanıyorum” (Ek 8) formu dağıtıldı ve birbirlerini nasıl tanıdıklarına dair fikirleri alındı.

Formlar doldurulduktan sonra öğrenciler kendileri ile ilgili her iki formu karşılaştırarak formdaki bilgilerin tutarlılığı hakkında birbirleri ile tartışmaları istendi.

### **Değerlendirme:**

Dersin değerlendirme bölümünde öğrencilerin birbirlerini nasıl tanımladıkları ve başkalarının onları nasıl tanımladıkları arasında farklılıklar olabileceği ve bu farklılıklara karşı saygılı olmamız gerektiğine dair konu üzerinde öğrencilerle tartışıldı.

## **OTURUM II**

**Tarih:** 2. Hafta

**Konu:** DEĞİŞİM

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** 3 Saat

**Hedef ve Kazanımlar:**

Bir topluluk içerisinde değişim yapılması gerektiğini fark eder.

Değişimin olumlu bir sonuç oluşturacağını fark eder.

Değişimin gerekli olduğunu bilir.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Soru-Cevap, Gösteri, Tartışma

**Kullanılan Materyal:** Projeksiyon, DVD, Pay It Forward film

**Ders Alanı:** Sinema Salonu



**Etkinlikler:**

Film izletilmeden önce öğrencilere değişimin niçin yapılması gerektiği ve değişim sonucunda yaşadığımız topluma ne tür katkılar sağlayacağı konusunda soru cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin görüşleri alındı. Sorunlu bir aile hayatı olan bir öğrencinin sosyal bilgiler öğretmenin yönlendirmesi ile oluşturduğu ödevde kurduğu hayali bir dünyanın gerçek dünyaya dönüştürmesi ve inanarak hayalini kurduğu değişimin başarılı olduğunu anlatıldığı “Pay It Forward” filmi izletildi.

**Değerlendirme:**

İzletilen film hakkında öğrencilerle söyleşi yapıldı. Ve filmdeki kahramanların başından geçen olaylar değerlendirildi. Öğrencilerin günlük yaşamlarında bu tür sorunlara ne tür tepkiler vereceği tartışıldı.

**OTURUM III**

**Tarih:** 3. Hafta

**Konu:** İŞBİRLİĞİ VE MOTİVASYON

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** 2 Saat

**Hedef ve Kazanımlar:**

İşbirliği halinde çalışmanın etkililiği artıracığını fark eder.

Birlikte çalıştığı insanları nasıl motive edeceğini bilir.

Grup arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracağını bilir.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, Uygulama

**Kullanılan Materyal:** Kağıt, Kalem, Projeksiyon, Video, Resimler.

**Ders Alanı:** Konferans Salonu

**Etkinlikler:**

Öğrencilere işbirliği içerisinde çalışmanın önemi hakkında bilgi veren kısa videolar izletilip öğrencilerin bu konuda görüşleri alındı.

Grup liderliği ve motivasyon hakkında seminer verildi.

Öğrencilerin grup halinde çalışmaya yönlendirilecek ve grup üyelerini nasıl motive edebileceğine dair etkinlikler tasarımları istendi. Öğrencilerin kendi gruplarını oluşturmaları sağlandı.

**Değerlendirme:**

İşbirliği niçin önemlidir? Grup üyelerini motive etmek niçin önemlidir? Soruları üzerine öğrencilerle görüş alış veriş yapıldı. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler gözlenip gözlem sonuçları kaydedildi.

**OTURUM IV**

**Tarih:** 4. Hafta

**Konu:** LİDERLİK

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** 2 Saat

**Hedef ve Kazanımlar:**

Liderlerin özelliklerini kavrar.

Toplum içerisinde bir liderin neler yapacağını bilir.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, Beyin Fırtınası

**Kullanılan Materyal:** Video, Liderlik Metafor Formu.

**Ders Alanı:** Konferans Salonu

**Etkinlikler:**

Liderlik nedir sorusu öğrencilere yöneltilerek her öğrencinin fikri alınacak şekilde beyin fırtınası yaptırıldı.

Liderlik ile ilgili video seyrettirilip öğrencilerin tartışmaları istendi.

Liderlik nedir ve bir liderin toplum içerisinde görevi hakkında öğrencilere bilgi verildikten sonra “Liderlik Metafor Formu” (Ek 9) dağıtılıp öğrencilerin liderlikle ilgili benzerlikler kurması sebepleriyle birlikte istendi.

**Değerlendirme:**

Öğrencilerin doldurdıkları “Liderlik Metafor Formu” değerlendirildi ve sonuçlar öğrencilerle paylaşıldı.

**OTURUM V**

**Tarih:** 5. Hafta

**Konu:** TOPLUMSAL SORUNLARI ÇÖZME SÜRECİ

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** 2 Saat

**Hedef ve Kazanımlar:**

Problem çözme aşamalarını bilir.

Yaşadığı toplum içerisinde problemleri hisseder.

Yaşadıkları toplum içerisinde sorunları tespit eder.

Sorunlara ilişkin araştırmalar yapar.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, Araştırma, İnceleme, Uygulama, Beyin Fırtınası, İstasyon tekniği

**Kullanılan Materyal:** Gazete, internet blogları, görüşme metinleri.

**Ders Alanı:** Konferans Salonu

**Etkinlikler:**

Öğrencilere bilimsel araştırma süreçleri hakkında bilgi verildi.

Öğrencilere yaşadıkları alan (üniversite, yurt, şehir, ilçe vs.) ile ilgili sorunları tespit etmek amacıyla bir hafta önceden gözlem yapmaları ve gözlem sonuçlarını “Sorun Tespit Çizelgesi”ne yazmaları istendi. Yazdıkları sorunları istasyon tekniği yardımıyla ilk önce grup üyeleri arasında tartışmaları ve daha sonra diğer gruplarla işbirliği içerisinde çalışarak soruna son halini vermeleri sağlandı.

**Değerlendirme:**

Öğrencilerin Sorun Tespit Çizelgesine yazmış oldukları sorunlar bilimsel araştırma süreçleri dikkate alınarak incelendi ve öğrencilere geri dönütler verildi.

**OTURUM VI**

**Tarih:** 6. Hafta

**Konu:** SOSYAL SORUMLULUK

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** 2 Saat

**Hedef ve Kazanımlar:**

Sosyal sorumluluk kavramını bilir.

Sosyal Sorumluluk projelerinin nasıl şekillendirildiğini bilir.

Sosyal sorumluluk projelerinde yaşanan olumlu ve olumsuz sonuçları bilir.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, Soru-cevap

**Kullanılan Materyal:** Sosyal Sorumluluk Konulu Powerpoint Sunusu

**Ders Alanı:** Konferans Salonu

**Etkinlikler:**

Sosyal Sorumluluk alanında aktif çalışmalarda bulunan bir dernek başkanı tarafından ders yürütüldü. Dernek başkanı sosyal sorumluluk kavramının ne olduğunu ülkemizde ne zamandan beri uygulandığı, bu kapsamda hangi çalışmaların hangi firmalar tarafından yapıldığı hakkında öğrencilere sunum yaptı. Sunumdan sonra öğrencilerin belirledikleri projelerle ilgili görüşleri alındı ve öğrenciler yönlendirildi.

Öğrencilerin sosyal sorumluluk hakkında düşünceleri soru-cevap şeklinde alındı.

**Değerlendirme:**

Dersin sonunda öğrencilere sosyal sorumluluk ülkemiz için niçin önemlidir ve bu konuda sizlere düşen görevler nelerdir sorusu yönlendirilerek görüşleri değerlendirilmiştir.

**OTURUM VII-VIII**

**Tarih:** 7.-8.Hafta

**Konu:** PROJE KAPSAMINDA SORUNUN TESPİT EDİLMESİ

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** ---

**Hedef ve Kazanımlar:**

Yaşadıkları çevrenin sorunlarını tespit eder.

Sosyal sorumluluk alanında bir proje üretir.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Görüşme

**Kullanılan Materyal:** Sorun Tespit Çizelgesi

**Ders Alanı:** Ofis

**Etkinlikler:**

Öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda ikişer kişilik gruplara ayrılmıştır. Ve her bir gruptan Kilis ilinde her kesime yönelik yaşanan sorunları tespit etmeleri istenmiştir. Her gruba belirledikleri birden fazla sorunu tespit ederek yazmaları için “Sorun Tespit Çizelgesi” verilmiştir.

Öğrenci gruplarına belli saatlerde randevular verilerek tespit edilen sorunlar öğrenci grupları ile tartışılmış ve soruna karar verilmiştir.

**Değerlendirme:**

Öğrencilerin oluşturdukları Sorun Tespit Çizelgesi incelenerek öğrencilere sorunlarla ilgili dönütler verildi.

**OTURUM IX-X**

**Tarih:** 9.-10.Hafta

**Konu:** PROJE KAPSAMINDA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN VE KAYNAKLARIN BULUNMASI

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** ---

**Hedef ve Kazanımlar:**

Yaşadıkları çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunar.

Sorunların çözümüne yönelik kaynak bulur.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Görüşme

**Kullanılan Materyal:** Proje Gelir-Gider Çizelgesi

**Ders Alanı:** Ofis

**Etkinlikler:**

Öğrencilerin belirledikleri sorunlara yönelik çözüm önerileri bulmaları istenmiştir. Bu konuda öğrencilere gerekli kolaylıklar sağlanmış ve her bir grup için belirlenene sorunların çözümleri kesinleştirilmiştir.

Öğrencilere çözüm sürecinde maddi manevi kaynakları nasıl karşılayacaklarına yönelik Proje Gelir-Gider Çizelgesi verilmiştir ve proje sürecinde ihtiyaçları olan maddi ve manevi kaynakların neler olduğu ve bu kaynakları nasıl karşılayacaklarını belirtmeleri istenmiştir. Kaynak bulma konusunda öğrencilere yardımda bulunulmuştur.

Öğrenci gruplarına belli saatlerde randevular verilerek belirledikleri çözümler öğrenci grupları ile tartışılmış ve gerçek bir çözüm olup olmadığı tartışılmıştır.

#### **Değerlendirme:**

Öğrencilerin oluşturdukları Proje Gelir-Gider Çizelgesi incelenerek öğrencilere dönütler verilmiştir.

### **OTURUM XI-XII**

**Tarih:** 11.-12.Hafta

**Konu:** PROJENİN UYGULANMASI

**Sınıf:** Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf

**Önerilen Süre:** ---

**Hedef ve Kazanımlar:**

Yaşadıkları çevrenin sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunar.

Sorunların çözümüne yönelik kaynak bulur.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Görüşme.

**Kullanılan Materyal:**

**Etkinlikler:**

Öğrencilerin belirledikleri sorunlara yönelik projelerinin uygulaması yapılmıştır. Çevre, sağlık, eğitim, hayvan barınaklarına yönelik toplam 22 proje oluşturulmuştur ve uygulanmıştır. Grupların daha rahat çalışabilmesi için resmi yazışmalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan projelere gruplarla birlikte katılım sağlanmıştır.

### **Değerlendirme:**

Öğrencilerin oluşturdukları projeler rapor halinde ve yaptıkları etkinliklerin resimleri ile birlikte toplanmıştır.

Uygulanan projeler değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yapmış oldukları projelere yönelik öğrencilerle görüşmeler yapılarak bu konudaki düşünceleri alınmıştır.

Gruplar yardımıyla projenin hedefi olan kişilerden projelerle ilgili görüşler alınıp video kaydı yapılmıştır.

Öğrencilere öz-değerlendirme formu dağıtılıp değerlendirme yapmaları istenmiştir.





## Ek 8. "Arkadaşımı Tanıyorum" Formu

**ARKADAŞIMI TANİYORUM FORMU**

**A. Arkadaşımı tanımlarken söyleyebileceğim 3 özellik:**

- 1... Sıcakkanlı
- 2... Samimi
- 3... Sabırsız

**B. Arkadaşımda sevdiğim 3 özellik:**

- 1... İstediğini alır
- 2... Sevdiğini
- 3... Dürüst

**C. Arkadaşımda olmasını istediğim 3 özellik:**

- 1... Sabırsızlığında biraz daha az olması lazım
- 2... Konuşmalarında daha dürüst olması
- 3... Dürüst olmaya

**D. Arkadaşımda değişmesini istediğim 3 özellik:**

- 1... Sabırsızlıkta biraz daha dikkatli olması
- 2... Bir şeyler yapmada ortak karara uzak kalma
- 3... Bazen kendini sorgulama

**E. Arkadaşımda olmasından dolayı mutluluk duyduğum 3 özellik:**

- 1... Sorumluluk sahibi
- 2... Sevdiğini
- 3... Konuşkenliği

**F. Bir mucize olsaydı arkadaşşımda değişmesini istediğim 3 şey:**

- 1... Sana sapan espriylei tekrarlama
- 2... Ateşçiliği bırakması
- 3... Konuşmalarında daha bir dürüstlük olması

## Ek 9. Liderlik Metafor Formu

### LİDERLİK METAFORU FORMU

Aşağıdaki ifadelerde liderliği tanımlamak için farklı benzerlikler bulunmaktadır. Benzerlikleri kendinize göre doldurun.

1. Liderlik... *mangonya* ..... (meyve) benzer. Çünkü ... *kolay*... *kolay* bulunmaz.
2. Liderlik... *beyne* ..... (organ) benzer. Çünkü ... *bütün*... *vücudu yönetir*.
3. Liderlik... *mırsaya* ..... (eşya) benzer. Çünkü ... *bırak*... *insanı avresinde toplar*.
4. Liderlik... *bisiklete* ..... (ulaşım aracı) benzer. Çünkü ... *yakıtsız da* ~~benzer~~ *sizi* *istediğiniz yere götürür*.
5. Liderlik... *demire* ..... (inşaat malzemesi) benzer. Çünkü ... *yapıyı*... *ayakta tutar, toplayıcıdır*.
6. Liderlik... *file* ..... (hayvan) benzer. Çünkü ... *kolay*... *kolay* devrilmez.
7. Liderlik... *f5*... *tuşuna* ..... (bilgisayar komut tuşu) benzer. Çünkü ... *yenileyicidir*.

## Ek 10. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Eğitim Programına Yönelik Fotoğraflar



## **Ek 11. SSTL Eğitim Programı Sonucu Oluşan Projelerin Amaç ve İçerikleri**

### **1. Proje: Köy Okullarına Yardım Projesi**

Yapılan bu projenin amacı ihtiyacı olan bir köy okuluna yardımda bulunmak, onlara hem maddi hem de manevi açıdan yalnız olmadıklarını hissettirmek ve üniversite öğrencilerinin köy okullarına yönelik farkındalıklarını artırıp birlik, beraberlik ve dayanışma duygularını geliştirmelerini sağlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda Kilis ilinde alt sosyo ekonomik düzeye sahip bir köy okulu seçilip bu okul için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Belirlenen ihtiyaçların maliyeti hesaplandıktan sonra kaynak bulmak için araştırmalar yapılmış projeye dahil olan öğrencilerin yapmış oldukları araç, magnet, kalem vs. ürünler üniversite öğrencileri ve akademisyenlere satılarak para toplanılmıştır. Ayrıca Kilis esnafıyla görüşülüp gerekli kırtasiye araç gereçleri temin edilmiştir.

Toplanan paralarla köy okulunun ihtiyacı olan duvar boyası, okuma kitapları, defter, kalem, boya kalemleri, çocuk kıyafetleri, boyama kitapları ve ana sınıfı öğrencilerine oyuncaklar alınıp köy okuluna teslim edilmiştir. Alınan duvar boya ile projedeki öğrenciler tarafından okulun duvarı ve kapısı boyanmıştır. Köy okulundaki öğrencilerin istekleri doğrultusunda okul bahçesi duvarlarına çizgi film kahramanları çizilip boyanmıştır.

### **2. Proje: Minik Kalplere Dokunan Sihirli Oyuncaklar**

Okul öncesi eğitimde sınıf ortamında bulunan materyaller ve oyuncakların, çocukların tüm gelişim alanlarını etkilediği bilinmektedir. Bu konuda bazı köy okullarında bu imkânlar söz konusu değildir. Bu projenin amacı Kilis ilinde pilot uygulama olarak zorunlu eğitim kapsamında olan köy anaokullarına yardım etmektir. İhtiyaç sahibi köy okullarına oyuncak yardımı yapmak, oyuncakların çocuklara sağlayacağı katkı ile eğitimsel gelişimlerine destek olmak, köy okullarına sağlanacak malzemelerle anaokulu ortamının eğitimsel başarısına katkı sağlamak bu projede gerçekleşmesi planlanan amaçlardır.

Bu proje kapsamında öncelikle anaokulu yetersiz bir durumda olan bir köy anaokulu seçilmiş ve okulun ihtiyaçları belirlenmiştir. Köy anaokuluna kaynak bulabilmek amacıyla merkezde bulunan okullarla görüşülmüş anaokulu için materyal

yardımı talep edilmiştir. Ayrıca projeyi yürüten öğrenciler kendilerinin yapmış oldukları materyalleri satarak bir miktar para toplamışlardır. Toplanan paralarla okulun zil, defter, hikâye kitapları, boya kitapları, boyalar vs. ihtiyaçları alınmıştır. Görüşülen merkez okullardan birinden oyuncak evi, spor köşesi, müzik köşesi gibi anaokullarına yönelik materyaller temin edilmiştir. Projedeki öğrenciler köy okuluna giderek boş bir sınıfı anasınıfı olarak düzenleyip materyal ve oyuncaklarla anasınıfını oluşturmuşlardır.

### **3. Proje: Neşeli Çocuklar Umutlu Gelecekler**

Bu projenin amacı Suriye’de yaşanan savaşla beraber Kilis’e getirilen hasta çocuklara moral vermektir. Hastanede yatılı olarak kalan hem Kilisli hem Suriyeli çocuklara yönelik bir projedir. Projede hastanede yatan çocukları eğlendirmek, onlarla hoş vakit geçirmek ve onlara hastalıklarını biraz da olsa unutturmaya çalışmak amaçlanmıştır. Bu proje kapsamında gerekli izinler alındıktan sonra hastanede kalan çocuklar ve bu çocukların hastalık düzeyleri belirlenmiştir. Çocukların moral düzeyinde nelere ihtiyaç duyacakları gerekli gözlemler ve pedagoglarla görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Hastane yönetiminden alınan izinle belirlenen bir gün boyunca proje ekibindeki öğrenciler çocuklara ve ailelerine yönelik eğlence düzenlemişlerdir. Eğlence kapsamında çocuklara hareketli şarkılar dinletilip eğlenmeleri sağlanmış ve kokteyl hazırlanmıştır. Ayrıca hasta çocuklara kıyafet, oyuncak gibi hediyeler verilmiştir. Bu projede ihtiyaç duyulan kaynak, proje ekibinin bazı materyaller satıp para toplaması ile sağlanmıştır.

### **4. Proje: Okulda Şenlik Var!**

Projenin amacı ilkokul öğrencilerin derse ve okula olan motivasyonlarını artırmak için eğlenceli bir gün geçirmelerini sağlamak, öğrencilerin işbirliği içinde oyunlar oynatılıp sosyal etkileşimlerini sağlamaktır. Ayrıca üniversite ile milli eğitim arasında işbirliğini artırmak amaçlanmıştır. Projenin hedefi okuldaki öğrenci, öğretmen ve velilerdir.

Proje kapsamında okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Okulda yapılacak etkinliklerle ilgili olarak okul yönetimi ve öğretmenlerle birlikte çalışılmış ve etkinliklere karar verilmiştir. Okula ve projeyi yürüten öğrencilere uygun bir gün

belirlenmiş ve etkinlik planları yapılmıştır. Proje kapsamında öğrencilere müzikli eğlence düzenlenmiş, çuval yarışı, halat çekme, sandalye kapmaca, yumurta taşıma gibi oyunlarla ve palyaçolarla öğrencilerin eğlenceli bir gün geçirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin istekleri doğrultusunda yüz boyama etkinlikleri yapılmıştır.

### **5. Proje: Suriyeli Mültecilere Kıyafet Yardımı**

Yapılan bu projenin amacı kullanılmayan temiz kıyafetleri ve mağazalarda satılmayan temiz elbiseleri toplayıp belirlenen ihtiyaç sahibi ailelere dağıtmaktır. Ayrıca toplum fertlerinde yardımlaşma duygusunu geliştirmek, yardıma muhtaç ailelere biraz da olsa yardımcı olmak, toplum fertlerini yardım faaliyetine katmak da bu proje kapsamında hedeflenenler arasındadır.

Proje Suriye'deki savaştan dolayı Kilis'e sığınan mültecilere yöneliktir. İhtiyaç sahibi aileye kıyafet yardımı sağlanarak az da olsa yaşam koşullarını iyileştirmek adına yardımda bulunulmuştur. Projeyi yürüten öğrenciler Kilis'te ikamet eden aileleri ziyaret edip kullanmadıkları temiz kıyafetleri ailelerden toplamışlardır. Ayrıca Kilis esnafından satılmayan kıyafetler de toplanmıştır. Toplanan kıyafetler temizlenip pakettikten sonra Kilis'te bulunan Suriyeli Sığınmacılar İçin Kültür ve Koordinasyon Merkezi'ne teslim edilmiştir.

### **6. Proje: İsraftan Kurtul Yaraları Sar**

Yapılan bu projenin amacı evlerde miadı geçmeyen fazla olan ilaçları toplayarak israfi engellemek ve toplanan ilaçlarla Suriyeli mültecilerin ilaç sıkıntısını gidermektir. Bu projeye halk kullanılmayan ilaçların da bir işe yarayacağı konusunda bilinçlendirilmiş, kullanılmayan ilaçların ihtiyaç sahiplerine ulaştırılmasını sağlanmıştır. Kullanılmayan veya tarihi geçmiş ilaçların çöpe atılıp çevreyi kirletmesinin engellenmesi ve işe yarayanların ise sağlık merkezlerine verilerek işe yaraması sağlanmıştır.

Öncelikle Kilis'te bulunan sağlık ocaklarıyla görüşülüp genelde hangi tür ilaçlara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Daha sonraki aşamada ise öğrenci evlerinden ve yerel halktan miadı geçmeyen ilaçlar açılmamış şuruplar, yara ve yanık merhemler toplanarak Suriyeli mültecilere ve maddi durumu yeterli olmayan ailelere destek olunmuştur. Toplanan ilaçlar ve merhemler sağlık ocaklarında çalışan

doktorlar ve hemşirelerin denetiminden geçirildikten sonra paketlenerek Kilis'in Musalla semtinde bulunan Suriye İlaç Dağıtım Sağlık Merkezine teslim edilmiştir.

### **7. Proje: Haydi Kızlar Eğlenceye**

Bu projenin amacı; kız yetiştirme yurduna bağlı sevgi evlerinde kalan 12-18 yaş aralığındaki kızlara yönelik eğlenceler düzenlenmektir. Proje kapsamında ailesi olmayan kızlarla vakit geçirmek, onların derslerine destek olmak, sosyal faaliyetlerde bulunmalarını sağlamak ve üniversitedeki bayan öğrencilerle kaynaşmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Proje sürecinde öncelikle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü (ÇEKOM) ile görüşülüp evlerdeki kızlarla irtibata geçebilmek için gerekli izinler alınmıştır. Yetkili kişi ile görüşme sonucunda sevgi evlerinde kalan kızların ihtiyaçları belirlenmiş ve bu kişinin önerisi doğrultusunda kızlara bir restoranda akşam yemeği düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu organizasyonun maddi yönü projeyi yürüten öğrenciler tarafından karşılanmasına karar verilmiştir. Projenin maddi yönünü karşılamak amacıyla projeyi yürüten öğrenciler tarafından kitap ayraçları yapıp satılmıştır. Gerekli para toplandıktan sonra bir gün ayarlanıp sevgi evlerindeki yetkililer eşliğinde kızlarla Gaziantep'te bir restoranda eğlenceli bir yemek düzenlenmiştir. bu etkinliğin dışında projeyi yürüten öğrenciler belli aralıklarla sevgi evlerine ziyaretlerde bulunarak kızlarla vakit geçirip onların derslerine destek olmuşlardır.

Bu proje sonucunda çocukların sosyal aktivitelerle eğlenmeleri ve motivasyonlarının artması sağlanmış ve ayrıca üniversite öğrencileri ile kimsesiz çocukların etkileşiminin de artmasına katkı sağlanmıştır.

### **8. Proje: Görme Engelliler İçin Ses Ol!**

Bu projenin amacı görme engelli öğrencilerin üniversite eğitimlerine katkı sağlamak ve bazı dersleri kitaplarından ses kayıtları yardımıyla dinleyerek derslerini takip etmelerini sağlamaktır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin görme engelli vatandaşlara karşı farkındalıklarını artırmaktır.

Görme engelli vatandaşlar için bazı üniversite ders kitapları seçilerek kitapların ses kayıtları yapılmış ses kayıtlarının düzenlenip görme engelli



öğrencilerin dinleyebilecekleri hale getirilmiştir. Ses kayıtları CD halinde kütüphaneye teslim edilmiştir.

### **9. Proje: Obezite İle Mücadele ve Sağlıklı Yaşam**

Okul çağında çocuklar sürekli bir büyüme ve gelişme süreci içindedirler. Bu nedenle öğrencilere doğru beslenme alışkanlığı kazandırmak önemli görülmektedir.

Bu projenin amacı; İlkokul dönemindeki çocukların sağlıklı beslenmeleri için onları bilgilendirmek, obeziteye neden olan etkenleri belirtip tanıtmak ve sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktır.

Proje kapsamında obezite ve sağlıklı beslenme ile ilgili afiş hazırlanıp okullara asılmıştır. Projeyi yürüten öğrenciler diyetisyenle birlikte çalışmışlardır. Toplam 4 ilkokul belirlenip okullara belirlenen günlerde diyetisyenle birlikte gidilip obezite ve sağlıklı beslenme ile ilgili öğrencilere bilgi verildikten sonra sağlıklı beslenmenin önemini vurgulayan tiyatro gösterisi yapılmıştır. Gelişen teknolojinin gıdalarımıza vermiş olduğu zarar hakkında ve bilinçsizce tüketilen ve insan sağlığına ciddi zararlar veren abur cubur dediğimiz fast-food (hızlı gıda) vb. yiyecek ve içecekler hakkında çocuklar bilinçlendirilmiştir. İlkokul öğrencilerine okul içinde, çevresinde satılan sağlıksız yiyecekleri almamaları için bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır.

İnsanlar için en önemli ihtiyaçlardan biri olan besinlerin ne kadar yararlı olduğunu ve bazı yiyecek ve içeceklerin de ne kadar zararlı olduğunu ve buna göre sağlıklı besinleri tercih etmek ve tüketmenin önemini vurgulayan bir tiyatro hazırlanıp belirlenen okullarda tiyatro gösterisi yapılmıştır.

### **10. Proje: Atık Yağ Toplama Kampanyası**

Yapılan bu projenin amacı doğaya zararlı atık yağların geri dönüşümünü sağlayarak doğayı korumak ve insanlara bu konuda farkındalık yaratmaktır. Yemeklerde kullanılan atık yağların lavabo ve çöplere atılınca çevreye verdiği zarara dikkat çekerek ve insanları bilinçlendirmek amaçlanmıştır.

Proje sürecinde öncelikle kampanya için afişler hazırlanıp üniversite ve şehre asılmıştır. Kampanya sosyal medyada da duyurulmuştur. Atık yağların biriktiği cafe ve restoranlar gezilip yetkililere bu konuda bilgiler verilmiştir. Bir sonraki

aşamada Kilis'teki evler gezilip bu konuda bilgi verilerek atık yağlar toplanmaya başlanmıştır. Yağlar toplandıktan sonra uygun bir yerde muhafaza edilmiştir. Son olarak da ilgili kuruluşlarla iletişime geçilerek geri dönüşüm için atık yağlar bu kurumlara teslim edilmiştir.

Yapılan bu proje ile atık yağların da doğaya geri dönüşümü olacağı ve böylece doğaya verilen zararın daha da azalacağı ile ilgili toplum içerisinde bir farkındalık yaratılmıştır.

### **11. Proje: Kuşlar Yuvasız Kalmasın**

Bu projenin amacı doğadaki kuşların soğuktan ve yağmurdan etkilenmemeleri için yuvalar yapma ve onların ihtiyacını karşılamaktır. Proje üniversite kampüsü içerisinde planlanmıştır.

Projeyi yürüten öğrenciler tarafından kuş yuvalarının sayısı ve kampus içerisinde nerelere asılacağını belirlendikten sonra kuş yuvalarının maddiyatını karşılamak amacıyla kaynaklar bulunmuştur. 15 adet kuş yuvası yaptırılarak kuş yuvaları kampus içerisinde belirlenen yerlere asılmıştır.

### **12. Proje: Engelleri Aş Golleri At**

Bu projede,

Hafif düzeyde engelli olan bireylerin toplum içerisinde varlığını bilme, onlara destek olma, onların birçok faaliyete gönüllü olarak katılımını sağlamak,

Engelli bireylere, engellerinin hayattan zevk almaya engel olmadığı düşüncesini yerleştirmeye çalışmak,

Engelli çocukların ve gençlerin moral ve motivasyonlarının arttırılmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Proje kapsamında hafif düzeyde engelli bireylerin sportif faaliyetlerle katılımı konusu ele alınmıştır. Proje sürecinde öncelikle öğrenciler belirlenmiş ve bunun için gerekli izinler alınmıştır. Hafif düzeyde engeli olan öğrencilerle futbol müsabakası için antrenman yapılmıştır. Antrenmanlar üniversitenin halı sahasında yapılmış, öğrenciler de projeyi yürüten öğrenciler gözetiminde halı sahaya getirilip götürülmüştür. İki defa antrenman yapıldıktan sonra iki grup öğrenci arasında futbol müsabakası yapılmış ve katılan tüm öğrencilere madalyalar verilmiştir.

Bu proje ile üniversite öğrencileri ile engelli bireyler arasında etkileşim artmış ve engelli bireylerin moral ve motivasyonlarının artırılması sağlanmıştır.

### **13. Proje: Müzik Engel Tanımaz**

Yapılan bu çalışmanın amacı;

Zihinsel engelli öğrencilerin müzik yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak ve onların morallerini yükseltmek,

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin çalışmalarına destek olmak, onlarla işbirliği halinde çalışmak,

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki engelli çocukların ve gençlerin moral ve motivasyonlarının artırılmasının sağlanması,

Rehabilitasyon Merkezindeki zihinsel ve bedensel engelli çocuklarla hoşça vakit geçirmek ve onları sevindirmektir.

Proje kapsamında öncelikle Kilis ilinde bulunan rehabilitasyon merkezleri ile iletişime geçilip etkinlik planı anlatılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Projeyi yürüten öğrenciler bağlama ve gitar çalabilen kişiler ayarlayarak söylenecek şarkıları planlamışlardır. Belirlenen gün ve saatlerde rehabilitasyon merkezlerine gidilip öğrencilerle birlikte bağlama ve gitar eşliğinde şarkılar söylenip engelli öğrencilerin eğlenmesi sağlanmıştır. Bu proje ile engelli öğrencilerin müzikle eğlenmeleri ve keyifli vakitler geçirmeleri sağlanmakla birlikte üniversite öğrencilerinin de engelli bireylerle sağlıklı iletişim kurmaları sağlanmıştır.

### **14. Proje: Engellilerle El Ele, Geleceğine Sahip Çık**

Bu projenin amacı,

Rehabilitasyon merkezlerindeki çocukların psikomotor becerilerini geliştirmek, kendilerine güven duygularını artırmak,

Rehabilitasyon merkezlerindeki zihinsel ve bedensel engelli çocukların sorunlarını anlamaya ve çözmeye yardımcı olmak böylece hayata daha sıkı bağlanmalarını sağlamak,

Rehabilitasyon merkezlerindeki engelli çocukların ve gençlerin moral ve motivasyonlarının artırılmasını sağlamak,

Rehabilitasyon merkezlerindeki zihinsel ve bedensel engelli çocukların derslerine yardımcı olmak,

Rehabilitasyon merkezlerindeki zihinsel ve bedensel engelli çocukların sorunlarını anlamaya ve çözmeye yardımcı olmak böylece hayata daha sıkı bağlanmalarını sağlamaktır.

Projede Kilis ilinde üç rehabilitasyon merkezi ile yürütülmüştür. Öncelikle rehabilitasyon merkezlerinden gerekli izinler alınmıştır. Proje kapsamında engelli öğrencilere yönelik olarak etkinlikler planlanmıştır. Öğrencilere hikâye kitapları okutulup drama yaptırılmıştır. Eğitsel oyunlar oynatılmış ve resim yaptırılmıştır.

Bu proje ile üniversite öğrencileri ile rehabilitasyon merkezlerindeki öğrenciler arasında etkileşim artmış ve üniversite öğrencilerinin farkındalığı artmıştır.

### **15. Proje: Kilis'ten Kareler**

Yapılan bu projenin amacı üniversite öğrencilerinin yaşadıkları şehirle ilgili çektikleri fotoğraflarla sergi yapmak ve üniversite öğrencilerinin yaşamış olduğu şehre dair bir farkındalık yaratıp Kilis'i fotoğraflarla tanıtmaktır. Projenin hedef kitlesi üniversite öğrencileridir.

Proje kapsamında öncelikle afişler hazırlanıp kampus içerisine asılmıştır. Öğrencilerden verilen süre içerisinde yaşadıkları şehirle ilgili fotoğraf çekip getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çekmiş oldukları fotoğraflar arasından sergide yer alacak fotoğraflar seçilmiştir ve fotoğraflar matbaada basılmıştır. Üniversitede sergilenen fotoğraflarla öğrencilerin yaşamış oldukları şehre karşı farkındalıkları artmıştır.

### **16. Proje: Engelsiz Yarınlara**

Bu projenin amacı Kilis ilinde yaşayan engellilerin sorunlarını tespit edip ilgili kurum ve kuruluşlara bu sorunları ve olası çözümleri iletmektir. Bu projenin hedefi engelli bireylerdir.

Proje kapsamında öncelikle engelli sorunlarını ortaya çıkaracak kişi ve kurumlar belirlenmiş ve bu kişi ve kurumlarla görüşmeler yapılmıştır. Kilis ilinde ikamet eden engelli bireylerle, engelliler derneği başkanı, emniyet müdürlüğü ile

görüşülüp engelli bireylerin il içerisinde yaşamış oldukları sorunlar tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra özel eğitim bölümünden uzmanlarla görüşülüp engellilerin yaşadıkları sorunlara nasıl çözüm önerileri sunulabileceği tartışılmıştır. Yaşanılan sorunlar ve olası çözüm önerileri belirlenmiştir. Valilikten ve belediyeden randevu alınarak sorun ve çözümler sunulup gerekli destek talep edilmiştir.

Bu proje ile engellilerin yaşamış oldukları sorunların uzmanlardan olası çözümler alınarak ilgili kurumlara iletilmesi sağlanmıştır.

### **17. Proje: Okulumu Güzelleştiriyorum**

Yapılan bu projenin amacı,

İlkokul kademesindeki öğrencilerin oyun alanını güzelleştirmek ve onların arkadaşlarıyla hoşça vakit geçirmelerini sağlamak,

Okulun dış cephesinin duvarlarına öğrencilerin sevdiği çizgi film kahramanlarını resmedip, öğrencilerin hayal dünyalarına ve gelişimine katkıda bulunmak,

Çocukların küçük dünyasına renk katarak resmiyetten biraz uzaklaştırıp okulu eğlenceli hale getirmektir. Okulun resmi bir havadan uzaklaştırıp renkli ve heyecan verici mekânlar olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır.

Eksikliğini hissettiğimiz okuma alışkanlığını öğrenciler arasında yaygınlaştırmak,

Kitap okuyan öğrencilerle yapılan el baskısıyla öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarını teşvik etmektir.

Projenin hedefi ilkokul öğrencileridir. Proje kapsamında öncelikle merkezde sosyo ekonomik düzeyi düşük bir ilkokul belirlenmiş ve okulun ihtiyaçları tespit edilmiştir. Projede okul yönetiminin belirtmiş olduğu okul duvarlarının renklendirilmesi ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları konuları üzerine çalışılmıştır. Okulun duvarları temizlendikten sonra öğrencilerin istekleri doğrultusunda çizgi film karakterleri okul duvarlarına çizilerek boyanmıştır. Okul bahçesine öğrencilerin oyun oynamaları için oyun alanları çizilip boyanmıştır. Okulda tüm öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını teşvik etmek amacıyla üç hafta süre içerisinde okudukları kitap sayısı dikkate alınarak çok kitap okuyan öğrencilere ödül olarak okulun onur duvarı olarak belirlenen köşesine el baskısı yapılmıştır.

Bu proje kapsamında okulda öğrenciler için görselliği artırırken öğrencilerin renkli bir ortamda eğitim görmeleri ve öğrencilerin renklerle bütünleşmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrenciler belirlenen ödülle kitap okumaya teşvik edilmiştir.

### **18. Proje: Hastaneye Kitaplık Oluşturma**

Bu projenin amacı;

Hastaneye kitap yardımında bulunarak kitaplığın oluşturulması,

Hastanede ve toplum ruh merkezinde bulunan hastaların, refakatçilerin ve personelin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,

Kitlenin sosyalleşmesini sağlayacak kitaplar almak, hedef kitleyi kitap almaya ve okumaya özendirmek,

Toplum içerisinde bireyleri yardımlaşmaya dayanışmaya fedakarlığa özendirmek.

Projenin hedefi hastanede ve toplum ruh sağlığında kalan hastalar, refakatçiler ve personellerdir. Öncelikle belirlenen kurumlara kitaplık oluşturmak için gerekli resmi izinler alınmıştır. Üniversite öğrencilerinden ve okullardan kitap ve dergiler toplanmıştır. Toplanan kitaplar alanlarına göre sınıflandırılıp hastane ve toplum ruh sağlığı merkezine götürülüp teslim edilmiştir.

Bu proje hasta, hasta yakınlarının ve hastane görevlilerinin kitap ve dergilerle verimli bir zaman geçirmeleri ve kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

### **19. Proje: İlkokul Öğrencilerine Şenlik**

Bu projenin amacı ilkokul ve anaokullarında müzik eşliğinde çocukları eğlendirmek palyaço ve çeşitli etkinliklerle çocuklara neşeli bir gün geçirmelerini sağlamaktır.

Proje kapsamında okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Okulda yapılacak etkinliklerle ilgili olarak okul yönetimi ve öğretmenlerle birlikte çalışılmış ve etkinliklere karar verilmiştir. Okul yönetimine ve projeyi yürüten öğrencilere uygun bir gün belirlenmiş ve etkinlik planları yapılmıştır. Proje kapsamında öğrencilere müzikli eğlence düzenlenmiş, palyaçolar eşliğinde öğrencilerin eğlenceli

bir gün geçirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin istekleri doğrultusunda yüz boyama etkinlikleri yapılmıştır.

## **20. Proje: Kendimi Gerçekleştiriyorum**

Bu projenin amacı, ortaöğretim öğrencilerine üniversiteli olma bilincini aşılama ve üniversite ile tanıştırmaktır. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerine kariyer seçiminde rehber olmaktır. Bu proje ile üniversite yaşamının tüm yönlerini üniversite öğrencileri vasıtasıyla lise öğrencilerine anlatıp ileride karşılaşacakları olaylar ve yaşantılar ile ilgili ön bilgi edinmeleri ve onların bireysel farklılıklarının farkına varmalarını sağlayarak fikirlerinin şekillenmesi adına onlara rehberlik etmek planlanmıştır. Projenin hedef kitlesi lise son sınıf öğrencileridir.

Proje esnasında lise son sınıfta belirlenen yüz yirmi kişilik öğrenci grubu üniversiteye getirilerek üniversiteyi tanımlarını ve üniversiteli öğrencilerle kariyer ve meslek seçimi ile ilgili söyleşi yapmaları sağlanmıştır. Projeyi yürüten öğrenciler haftalık liselere giderek belirlenen öğrencilere rehberlik yapmışlardır. Öğrencilere kariyer gelişimi ile ilgili filmler izletilerek söyleşiler yapılmıştır.

Bu proje ile lise son sınıf öğrencilerinin üniversite ile ilgili sorularına daha deneyimli olan üniversite öğrencileri ile cevaplar verilmiştir. Meslek seçiminde neleri göz önüne almaları gerektiği ve karşılaşacakları zorluklar hakkında bilgiler verilip avantajlarını da belirterek kendilerine uygun olan mesleği seçmeleri konusunda farkındalık oluşturulmuştur. Ayrıca izletilen film ve yapılan söyleşilerle kariyer gelişimlerine katkı sağlanmıştır.

## **21. Proje: Ecza Dolapsız Okullar Kalmasın**

Bu projenin amacı;

Öğrencileri ilk yardım konusunda biliçlendirip, ilerde bir kaza ile karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği hakkında bilgilendirmek,

Öğrencilere ilk yardımın önemini kavratılması ve bu hayati bilincin aşılama,

Köy okullarındaki öğrencilerin herhangi bir yaralanma ve kanama veya ilkyardıma ihtiyaç duyabileceği herhangi bir durumda gerekli olan malzemelerin temininin sağlanması,

Ecza dolabı dolayısıyla ilkyardım malzemelerine ihtiyacı olan okulların ihtiyacını karşılamaktır.

Birçok köy okulunda ecza dolabı ve ilk yardım malzemelerinin bulunmaması sıkıntı oluşturmaktadır. Bu sıkıntıyı gidermek amacıyla belirlenen dört köy okuluna ilk yardım malzemeleri götürülerek ecza dolabı oluşturulmuştur. Projede köy okulları belirlendikten sonra ecza dolapları ve ilkyardım malzemeleri sağlık ocakları ve eczanelerle görüşülerek karşılanmıştır. Ecza dolapları ve ilkyardım araçları tamamlandıktan sonra sağlık yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerle köy okulları ziyaret edilerek ecza dolabı okullara teslim edilmiş ve ilkyardımla ilgili öğrencilere bilgiler verilmiştir.

Bu proje ile ilkyardım malzemelerine ulaşamayan, olanakları olmayan köy okullarına bu imkânlardan faydalanmaları ve öğrencilerin bu malzemeleri nasıl kullanmaları gerektiği konusunda öğrencilerin bilinçlenmesi sağlanmıştır. Belirlenen köy okullarındaki ecza dolabı ihtiyacı giderilmiştir.



## Ek 12. Projelere Yönelik Fotoğraflar



## Ek 12.'nin Devamı



**Ek 13. Z ve T Puan Tablosu**

<b>HAM PUAN</b>	<b>Z Puanı</b>	<b>T Puanı</b>
68	-5,32446	-3,24
71	-5,23205	-2,32
75	-5,10883	-1,09
80	-4,95481	0,45
94	-4,52354	4,76
94	-4,52354	4,76
95	-4,49274	5,07
96	-4,46194	5,38
102	-4,27711	7,23
109	-4,06148	9,39
111	-3,99987	10
112	-3,96906	10,31
113	-3,93826	10,62
115	-3,87665	11,23
120	-3,72263	12,77
121	-3,69182	13,08
122	-3,66102	13,39
131	-3,38378	16,16
141	-3,07573	19,24
142	-3,04493	19,55
144	-2,98332	20,17
147	-2,89091	21,09
152	-2,73689	22,63
154	-2,67528	23,25
158	-2,55206	24,48
162	-2,42884	25,71
163	-2,39804	26,02
165	-2,33643	26,64
168	-2,24401	27,56
169	-2,21321	27,87
171	-2,1516	28,48
174	-2,05919	29,41
176	-1,99758	30,02
177	-1,96677	30,33
178	-1,93597	30,64
182	-1,81275	31,87
183	-1,78195	32,18
185	-1,72034	32,8
186	-1,68953	33,1
187	-1,65873	33,41
188	-1,62792	33,72
189	-1,59712	34,03
190	-1,56632	34,34
192	-1,50471	34,95
193	-1,4739	35,26
194	-1,4431	35,57
195	-1,41229	35,88
196	-1,38149	36,19
197	-1,35068	36,49

**Ek 13'ün Devamı**

<b>HAM PUAN</b>	<b>Z Puanı</b>	<b>T Puanı</b>
198	-1,31988	36,8
199	-1,28907	37,11
200	-1,25827	37,42
201	-1,22747	37,73
202	-1,19666	38,03
203	-1,16586	38,34
204	-1,13505	38,65
205	-1,10425	38,96
206	-1,07344	39,27
207	-1,04264	39,57
208	-1,01183	39,88
209	-0,98103	40,19
210	-0,95023	40,5
211	-0,91942	40,81
212	-0,88862	41,11
213	-0,85781	41,42
214	-0,82701	41,73
215	-0,7962	42,04
216	-0,7654	42,35
217	-0,73459	42,65
218	-0,70379	42,96
219	-0,67299	43,27
220	-0,64218	43,58
221	-0,61138	43,89
222	-0,58057	44,19
223	-0,54977	44,5
224	-0,51896	44,81
225	-0,48816	45,12
226	-0,45735	45,43
227	-0,42655	45,73
228	-0,39575	46,04
229	-0,36494	46,35
230	-0,33414	46,66
231	-0,30333	46,97
232	-0,27253	47,27
233	-0,24172	47,58
234	-0,21092	47,89
235	-0,18011	48,2
236	-0,14931	48,51
237	-0,1185	48,81
238	-0,0877	49,12
239	-0,0569	49,43
240	-0,02609	49,74
241	0,00471	50,05
242	0,03552	50,36
243	0,06632	50,66
244	0,09713	50,97
245	0,12793	51,28
246	0,15874	51,59

**Ek 13'ün Devamı**

<b>HAM PUAN</b>	<b>Z Puanı</b>	<b>T Puanı</b>
247	0,18954	51,9
248	0,22034	52,2
249	0,25115	52,51
250	0,28195	52,82
251	0,31276	53,13
252	0,34356	53,44
253	0,37437	53,74
254	0,40517	54,05
255	0,43598	54,36
256	0,46678	54,67
257	0,49758	54,98
258	0,52839	55,28
259	0,55919	55,59
260	0,59	55,9
261	0,6208	56,21
262	0,65161	56,52
264	0,71322	57,13
265	0,74402	57,44
266	0,77482	57,75
267	0,80563	58,06
268	0,83643	58,36
269	0,86724	58,67
270	0,89804	58,98
271	0,92885	59,29
272	0,95965	59,6
273	0,99046	59,9
274	1,02126	60,21
275	1,05207	60,52
276	1,08287	60,83
277	1,11367	61,14
278	1,14448	61,44
279	1,17528	61,75
280	1,20609	62,06
281	1,23689	62,37
282	1,2677	62,68
283	1,2985	62,99
284	1,32931	63,29
285	1,36011	63,6
286	1,39091	63,91
287	1,42172	64,22
287	1,42172	64,22
287	1,42172	64,22
288	1,45252	64,53
290	1,51413	65,14
292	1,57574	65,76
296	1,69896	66,99
298	1,76057	67,61
299	1,79137	67,91

## ÖZGEÇMİŞ

Ebru Külekçi 1987 yılında Gaziantep’te doğdu. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2009 yılında Fakülte Birinciliği ile mezun oldu. 2009 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.’da doktora (bütünleşik) eğitimine başladı. Ebru Külekçi’nin 2010-2015 yılları arasında yapmış olduğu yayınlar mevcuttur.

Ulusal Hakemli Dergilerde Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi’nde “İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi’nde “Türkiye ve ABD’deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi’nde “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi’nde 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı makaleleri yayımlanmıştır.

Uluslararası dergilerde ise International Online Journal Of Educational Science isimli dergide “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” e-International Journal of Educational Research dergisinde "Öğretim Elemanlarının Sessizlik Nedenleri ve Üniversitelerine Etkileri" isimli makaleleri yayımlanmıştır. Ayrıca yurt içi ve yurtdışı alanla ilgili birçok kongre ve sempozyumlara katılmıştır.

İyi düzeyde İngilizce bilen Ebru Külekçi halen Kilis 7 Aralık Üniversitesi’nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

## VITEA

Ebru Külekçi was born in Gaziantep in 1987. In 2009, she graduated from Gaziantep University, Education Faculty, Primary School Teaching Summa Cum Laude. Ebru started her postgraduate studies at Gaziantep University majoring in Educational Administration, Supervision, Planning and Economy. She has published papers in academic journals between 2010-2015.

The papers published in national refereed journals are: “Observing Primary Education Grade Teachers Organizational Cynicism Levels According To The Some Specific Variables” published in National Social Sciences Journal; “Elementary Teacher Education: A Comparison Of Elementary Teacher Education Systems In Turkey And In The United States Of America” published in Kilis 7 Aralık Social Sciences Journal; “The Analysis Of Academic Achievement For Some Of

Demographic Variables In Education Faculty Of Students” published in Electronic Social Sciences Journal and “An Assesment Of Teachers’ Views About Multigrade Classes Applications Within The Context Of 4+4+4 Education System” published in the Journal of Educational Research.

The papers published in international journals are “Analyzing of the Relationships between Organizational Cynicism and Organizational Commitment of Teaching Staff” published in International Online Journal Of Educational Science and “The Reasons of Academic Staff Silence and Its Effect on Their University” published in e-International Journal of Educational Research. She has attended and presented at a number of conferences and symposia on Educational Administration.

Ebru K ulekçi has a good command of English. She is a research assistant at Kilis 7 Aralık University.