

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE
LİDERLİK BECERİSİNİN
KAZANDIRILMASININ
SINIF ÖĞRETMENİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
Doktora Tezi

Soner ARIK

Eskişehir, 2016

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE LİDERLİK BECERİSİNİN KAZANDIRILMASININ SINIF
ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Soner ARIK

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2016

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Soner ARIK'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisinin Kazandırılmasının Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tezi 22.06.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Prof.Dr. Yusuf CERİT	
Üye	: Doç.Dr. Kaya YILDIZ	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Seçil KAYA	

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE LİDERLİK BECERİSİNİN KAZANDIRILMASININ SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Soner ARIK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2016

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilere liderlik becerilerini kazandırmalarına ilişkin durumlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi olan olgu bilim deseninde yürütülen araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan ve ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarında görev yapan 17 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Görüşme ve gözlem teknikleriyle toplanan veriler, betimsel ve içerik analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları alt problemler temelinde yorumlanmıştır. Liderliğin öğretilebilir olmaktan çok doğuştan gelen bir beceri olduğunu düşünen öğretmenler, yine de becerinin özellikle hayat bilgisi programında yer alması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler, liderlik becerisinin öğretimi sürecinde sınıf kurallarını öğrencilerle ortak belirlemekte ve teknolojik materyaller kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin liderlik becerisi öğretiminde yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve beceriyi sınırlı biçimde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin liderlik kazanımlarına yeterince ulaşamadıkları görülmektedir. Öğretmenler, liderlik becerisinin öğretiminde öğretmenler ve ailelerin tutum ve davranışlarının önemli olduğuna inanmaktadırlar. Araştırma sonuçları, ilgili alan yazın temelinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler. Liderlik becerisi, Hayat bilgisi öğretim programı, İlkokul, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE ATTAINMENT OF LEADERSHIP SKILL IN LIFE SCIENCES CLASS IN TERMS OF CLASSROOM TEACHERS' POINTS OF VIEW

Soner ARIK

Department of Educational Sciences Graduate School of Educational Sciences,

Anadolu University, Institute of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

The aim of this study is to investigate the attainment of leadership skill by students from classroom teachers' points of view. The participants of the study, conducted through phenomenologic method which is a qualitative research method, consist of 17 classroom teachers teaching 1st, 2nd, and 3rd grades in Niğde in 2014-2015 academic year. The data, obtained by interview and observation techniques, are analyzed by descriptive and content analysis techniques. The findings of the study, discussed with reference to the sub-problems, reveal the teachers do not understand the leadership skill sufficiently and define the skill constrictedly. The teachers consider the skill as an innate ability rather than a teachable skill. However, they also think that it should be included in the Life Sciences Class particularly. Teachers determine classroom rules together with the students and use technological materials during the leadership teaching process. However, the results suggest the teachers are not competent enough in teaching the leadership skill and the students cannot attain the skill sufficiently. Teachers believe that teachers' and families' attitudes and behaviors are important in teaching leadership skill. The results of the study are discussed within the related literature.

Keywords: Leadership skill, Life sciences teaching program, Primary school, Classroom teacher.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(İmza)

SONER ARIK

(Adı-Soyadı)

ÖNSÖZ

Herakleitos'un da dediği gibi 'Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir'. Dünya, var olduğu günden bu yana sürekli bir değişim içerisindedir. Ancak bu değişim ve dönüşüm, hızla artan teknolojik gelişmeler ve beraberinde dünyanın gittikçe küresel bir köy haline gelerek küçülmesiyle daha da hızlanmakta ve etkisini artırmaktadır. Etkisi ve hızı sürekli artan bu değişim dönüşüm süreci, dünya nüfus oranındaki sürekli artışın da katkısıyla toplumlar ve ülkeler arasındaki rekabeti de artırmaktadır. Ülkeler, artan rekabet ortamında hayatta kalabilmek için hızlı değişim-dönüşüm sürecine ayak uydurabilecek kadar esnek olmanın yanı sıra aynı zamanda bu süreci yönetecek liderlere de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda her ülke, ihtiyaç duyduğu lider bireyleri yetiştirmenin yollarını aramakta ve bu amaçla çeşitli lider yetiştirme programlarını işe koşmaktadır. Zira modern liderlik kuramları, liderliğin öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda, okul, öğretim programları ve değişim ajanları olarak öğretmenler liderlik becerisinin öğretilmesinde önemli yer tutmaktadır.

Ülkemizde liderlik becerisinin öğretimi, 2015-2016 eğitim-öğretim dönemine kadar 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile gerçekleştirilmeye çalışılmış fakat bu dönem itibariyle öğretim programından çıkartılmıştır. Değişim ajanı öğretmenlerin görüş, davranış ve uygulamalarından yola çıkarak liderlik becerisinin Hayat Bilgisi Dersi kapsamında öğretilmesine ilişkin durumun incelenmesini amaçlayan bu tezin sadece liderlikle ilişkili alan yazına katkı sağlaması değil aynı zamanda ülkemizin de ihtiyaç duyduğu lider bireylerin formal eğitim-öğretim süreci içerisinde yetiştirilmelerine yönelik faydalı öneriler sunması beklenmektedir. Tezin böylelikle ülkemizin küresel çaptaki değişim-dönüşüm sürecine ayak uydurabilmesine katkıda bulunması ümit edilmektedir.

Tez konusunun belirlenmesinden başlayarak tezin sonlandırılmasına kadar geçen süreçte bana daima yol gösteren, yoğun çalışma temposu içerisinde bile bana zaman ayıran ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanı sayın Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a en içten duygularıyla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitemde yer alan, süreç boyunca çok değerli zamanlarımı harcayarak defalarca tezimi okuyan ve bana çok faydalı önerilerde bulunarak tezimi tamamlamama katkıda bulunan çok değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU ve Yard. Doç. Dr. Seçil KAYA GÜLEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde beni yalnız bırakmayan, tükendiğim anlarda beni teşvik ederek yüreklendiren ve tezimin her aşamasında gerek akademik gerekse manevi anlamda

sürekli bana destek olan Doç. Dr. Emre ÜNAL, Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Doç. Dr. Kubilay YAZICI ve Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a en derin teşekkürlerimi sunarım.

Kendisi de tez yazma sürecinde olmasına rağmen, bana her ihtiyaç duyduğumda destek veren Seda YILMAZ'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmamın çalışma grubunu oluşturan ve benimle ses kaydı alarak görüşme yapmayı kabul ederek tez araştırmamın gerçekleşmesini sağlayan çok değerli sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecimde yaşadığım yoğun tempoda bana manevi destekte bulunan ve bana destek olmaya çalışan Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinde ihtiyaç duyduğum teknolojik destekler konusunda her an yanımda olan, bu bağlamda işlerimin son derece kolaylaşmasına vesile olan ve maddi-manevi her anlamdaki destekleriyle süreç boyunca beni güçlü tutan ağabeyim Taner ARIK'a ve yeğenim Alperen ARIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi doktora sürecimde de yanımda olan, hiçbir desteği benden esirgemeyen ve sevgileriyle beni ayakta tutan sevgili annem Sariye ARIK'a ve babam Mahmut ARIK'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Doktora sürecimde beni yalnız bırakmayarak sevgisi ve desteğiyle süreci atlatmamda sonsuz destek olan eşim Nermin ARIK'a ve sevgileriyle bana yaşama sevinci aşılayarak çok yorulduğum anlarda enerjimi tazeleyen kızlarım Umay Ilgın ARIK'a ve İrkım Sıla ARIK'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Soner ARIK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Liderlik	3
1.1.1 Liderlik kuramları.....	3
1.1.1.1. Özellikler - büyük insanlar kuramı	4
1.1.1.2. Davranışsal kuram	5
1.1.1.3. Durumsallık kuramı.....	6
1.1.1.4. Modern liderlik kuramları.....	7
1.1.1.4.1. Dağıtımçı liderlik.....	9
1.1.1.4.2. Dönüşümcü liderlik	9
1.1.1.4.3. Etik liderlik.....	10
1.1.1.4.4. Hizmetkâr liderlik	10
1.1.1.4.5. İşlemci liderlik	11
1.1.1.4.6. Karizmatik liderlik.....	11
1.1.1.4.7. Öğretimsel liderlik	11
1.1.1.4.8. Vizyoner liderlik.....	12
1.1.1.4.9. Otantik liderlik.....	12
1.1.1.4.10. Ruhsal liderlik	13
1.1.1.4.11. Kültürel liderlik	13
1.1.2. Liderliğin öğretilebilme durumu	13
1.1.3. Liderlik tanımları	24
1.1.4. Liderlik özellikleri.....	31
1.1.5. İlköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri.....	36

1.1.6. Öğretim programı ve liderlik öğretimi.....	37
1.1.7. Hayat Bilgisi programının temel yaklaşımı.....	40
1.1.7.1. Programın çatısı.....	40
1.1.8. Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve liderlik öğretimi.....	42
1.1.9. Öğretmenler ve liderlik öğretimi.....	45
1.1.10. Amaç.....	49
1.1.11. Önem.....	50
1.1.12. Sınırlılıklar.....	51
1.1.13. Tanımlar.....	51
2. YÖNTEM.....	53
2.1. Araştırmanın Modeli.....	53
2.2. Çalışma Grubu.....	53
2.3. Verilerin Toplanması.....	55
2.3.1. Görüşme.....	56
2.3.2. Gözlem.....	57
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	58
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	63
3. BULGULAR VE YORUM.....	66
3.1. Giriş.....	66
3.1.1. Liderlik tanımı ve özelliklerine ilişkin bulgular.....	67
3.1.1.1. İletişim.....	69
3.1.1.2. İnsan yönetimi.....	74
3.1.1.3. Değişimi okuyabilme.....	76
3.1.1.4. Grubu temsil etme.....	77
3.1.1.5. Özgüven.....	78
3.1.2. İlköğretim öğrencilerinde liderlik özelliklerine ilişkin bulgular.....	80
3.1.2.1. Etkili iletişim kurabilme.....	81
3.1.2.2. Mücadeleci ve hırslı olma.....	85
3.1.2.3. Özgüvenli olma.....	89
3.1.2.4. Başarılı olma.....	90
3.1.2.5. Güvenilir olma.....	92
3.1.3. Liderliğin öğretilebilirlik durumuna ilişkin bulgular.....	95
3.1.3.1. Liderlik öğretilemez ya da geliştirilemez.....	96
3.1.3.2. Doğuştan var olan liderlikle ilişkili özellikler geliştirilebilir.....	97

3.1.3.3. Aile ve çevre desteğiyle gelişir.....	101
3.1.4. Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında yerine ilişkin bulgular.....	104
3.1.4.1. Kararsızım (olumlu ve olumsuz yönleri olabilir)	105
3.1.4.2. Yer almalıdır.....	106
3.1.5. Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programında yerine ilişkin bulgular	110
3.1.5.1. Faydası yoktur (yer verilmesine gerek yoktur)	111
3.1.5.2. Yer almalıdır - daha sık yer almalıdır	112
3.1.6. Hayat Bilgisi öğretim programında, liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan öz yönetim dışındaki temel becerilere ilişkin bulgular.....	116
3.1.6.1. İletişim becerisi - Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi.....	117
3.1.6.2. Problem çözme becerisi	123
3.1.6.3. Girişimcilik becerisi	125
3.1.7. Hayat Bilgisi öğretim programında, öz yönetim alt becerisi olan liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan diğer öz yönetim alt becerilerine ilişkin bulgular.....	128
3.1.7.1. Sorumluluk.....	129
3.1.7.2. Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma	131
3.1.7.3. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme.....	134
3.1.7.4. Farklılıklara saygı duyma.....	136
3.1.8. Liderlik alt becerilerinin yeterliliğine ilişkin bulgular	137
3.1.8.1. Vizyon ve amaç belirleme, bunları tasarlama.....	140
3.1.8.2. Grubu bir fikre ya da duyguya inandırma.....	142
3.1.8.3. Üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme	143
3.1.9. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri-modellerine ilişkin bulgular.....	144
3.1.9.1. Yapılandırmacı öğretim modeli	146
3.1.9.2. İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları (kubaşık öğrenme modeli).....	147
3.1.10. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bulgular	150
3.1.10.1. Örnek olay yöntemi	151
3.1.10.2. Soru-cevap yöntemi.....	154
3.1.10.3. Görev ve sorumluluk verme	156
3.1.10.4. Anlatım yöntemi	159

3.1.10.5. Ekip çalışması.....	161
3.1.11. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim tekniklerine ilişkin bulgular	164
3.1.11.1. Altı şapkalı düşünme-altı ayakkabılı uygulama tekniği.....	166
3.1.11.2. Gözlem tekniği.....	166
3.1.11.3. Drama-rol oynama tekniği.....	166
3.1.11.4. Beyin fırtınası.....	170
3.1.12. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada öğretmen davranışlarına ilişkin bulgular	172
3.1.12.1. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma.....	176
3.1.12.2. Hoşgörülü, saygılı ve sevgi dolu yaklaşma.....	177
3.1.12.3. Tarafsız olma.....	178
3.1.12.4. Demokratik bir ortam hazırlanması.....	180
3.1.12.5. Sınıf kurallarını birlikte belirleme	182
3.1.13. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada öğretmenlerin kullandıkları materyallere ilişkin bulgular	185
3.1.13.1. Basılı kaynaklar (gazete, dergi, vb)	185
3.1.13.2. Öğretmen davranış ve tutumları	186
3.1.13.3. Ders kitabı, öğretmen kitabı ve kılavuz kitap	186
3.1.13.4. Orijinal, el yapımı ve otantik materyaller	187
3.1.13.5. Teknolojik donanım	188
3.1.14. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisinin edinilme düzeyine (genel anlamda ve kazanımlar açısından) ilişkin bulgular.....	190
3.1.14.1. Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımının değerlendirilmesi.....	191
3.1.14.1.1. Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımı (olumlu).....	191
3.1.14.1.2. Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımı (olumsuz).....	194
3.1.14.2. Liderlik becerisinin kazanımının öğretim programda yer alan liderlik kazanımları açısından değerlendirilmesi	196
3.1.15. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenlere ilişkin bulgular	199
3.1.15.1. Öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etken olarak aile.....	200
3.1.15.2. Öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etken olarak çevre ve arkadaş.....	204
3.1.15.3. Öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etken olarak öğretmen	207

3.1.16. Liderlik becerisinin kazandırmada olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik önerilere ilişkin bulgular	208
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	212
4.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	212
4.1.1. Liderlik tanım ve özelliklerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması .	212
4.1.2. İlköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özelliklerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	216
4.1.3. Liderlik becerisinin öğretilbilir olup olmadığına yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	216
4.1.4. Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi ve Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında yer almasına yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması...	219
4.1.5. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisinin kazanımına katkı sağlayan özyönetim dışındaki temel becerilere yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	220
4.1.6. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öz yönetim alt becerisi olan liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan diğer öz yönetim alt becerilerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması	221
4.1.7. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan liderlik alt becerilerinin yeterliliğine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması	222
4.1.8. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri-modellerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	223
4.1.9. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması	224
4.1.10. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim tekniklerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması	225
4.1.11. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada öğretmen davranışlarına yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	226
4.1.12. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada öğretmenlerin kullandıkları materyallere yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	227
4.1.13. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisinin edinilme düzeyine (genel anlamda ve kazanımlar açısından) yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	228
4.1.14. Öğrencilerin 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini edinmelerindeki etkenlere yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	230
4.1.15. Öğrencilerin 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini edinmelerindeki olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması.....	233

4.2. Öneriler	234
KAYNAKÇA	236
EK-1. Tez Görüşme Soruları	1
EK-2. Kategori, Tema & Kod Tablosu	3
EK-3. Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez Uygulama Onayı.....	9
EK-4. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Tez Uygulama Komisyon Kararı (Araştırma Değerlendirme Formu)	10
ÖZGEÇMİŞ	11

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin genel veriler	54
Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin eğitim durumu, meslekteki çalışma yılı, öğretim yapılan sınıf ve cinsiyete ilişkin bireysel veriler	55
Tablo 3. Liderlik tanımı ve özellikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	69
Tablo 4. Öğrenci liderlik özellikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi.....	81
Tablo 5. Liderliğin öğretilebilirliği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	96
Tablo 6. Liderlik becerisi ilköğretim programlarında yer alması hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	105
Tablo 7. Liderlik becerisi Hayat Bilgisi öğretim programında yer alması hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi.....	110
Tablo 8. Liderlik becerisine katkı sağladığı düşünülen öz yönetim dışındaki temel beceriler hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	117
Tablo 9. Liderlik becerisine katkı sağlayan öz yönetim alt becerileri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi.....	129
Tablo 10. Liderlik becerisinin kazandırılmasında liderlik alt becerilerinin yeterliliği ve işlevselliği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	139
Tablo 11. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim stratejileri- modelleri hakkında görüş bildiren ve gözlemlenen öğretmenlerin çetelesi.....	145
Tablo 12. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim yöntemleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi.....	151
Tablo 13. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim teknikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	165
Tablo 14. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı ifade edilen öğretmen davranışları hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi.....	175

Tablo 15. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı ifade edilen materyaller hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	185
Tablo 16. Liderlik kazanımlarının edinilme düzeyleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi	190
Tablo 17. Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenler hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi.....	200

ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil 1. Hayat Bilgisi Programının atısı (MEB, 2009b, s. 11)	40
--	----

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

UNDP	: United Nations Development Programme
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNFPA	: United Nations Population Fund
FFM	: The Five Factor Model of Personality
TDK	: Türk Dil Kurumu
MSC	: Management Standard Centre
WAIS	: Wechsler Adult Intelligence Scale
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Gelecek, doğası itibariyle belirsizlikler içermektedir. Nasıl ki geçmişte yaşanan pek çok küçük ve önemsiz görülen olaylar çok büyük değişim ve dönüşümlerle sonuçlanmışsa, gelecekte de büyük ve öngörülemeyen değişimlerin yaşanması kaçınılmazdır (Morin, 2013, s. 55). 'Doğa yasaları, kartopu misali değişimin gittikçe hızlanacağını ve büyüyeceğini söylemektedir' (Özden, 2010, s. 113). Nitekim özellikle bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde olmak üzere, hızla artan teknolojik gelişmeler değişimlerin yaşanma hızında artışa sebep olurken, küreselleşme de bu değişimlerin boyutlarını ve etkilerini artırmaktadır. Bu durum, küreselleşmeyle birlikte gittikçe artan ülkelerarası etkileşim ve rekabete de hız kazandırmaktadır (Toulmin, 1999, s. 906; Çalık ve Çınar, 2009, s. 8). Zira her türlü teknolojik gelişmeye ayak uydurabilmek, artık rekabeti sürdürebilmenin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Tonta, 1999, s. 366). Ülkelerarası etkileşim ve rekabetin özellikle son yıllarda belirleyicisi konumunda olan hızlı nüfus artışı, gelişmekte olan ülkeler için 'sürdürülebilir büyüme/kalkınma' açısından dikkate alınması gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Dünya Bankası verilerine göre 2050 yılı itibariyle dünya nüfusunda 2-3 milyar arasında bir artış olacağı öngörülmekte ve Türkiye de bu artışta katkısı olacak ülkeler arasında gösterilmektedir (URL-1). OECD (2011-2012, s. 31) nüfus artış öngörülerine göre 2010 yılı itibariyle 72.698 milyon olarak hesaplanan ülke nüfusunun 2050 yılında 96.496 milyona ulaşması beklenmektedir. UNDP (2011, s. 163-165) de 2010 ile 2050 yılları arasında toplam dünya nüfusunda ortalama %25 oranında bir artışı öngörmektedir ve ortaya çıkan sonuç OECD'nin öngörüsünü destekler niteliktedir. TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği) ve UNFPA (Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu) tarafından ortaklaşa yapılan nüfus öngörüsüne göre ise ülke nüfusunun 2050'de 95.065 ile 106,15 milyon arasında bir rakama ulaşacağı öngörülmektedir (Hoşgör ve Tansel, 2010, s. 59-60). Öngörülen artış oranlarının beraber mevcut sorunlara ek olarak başka ve öngörülemeyen sorunları da getireceği açıktır.

Yüksek nüfus artışıyla birlikte gelecekte hayatın her alanını etkileyen ve bu bağlamda önemli görülen sorunlardan birkaçı aşağıdaki sorularla dile getirilmektedir (URL-1):

- Toplumlar yeterince yaratıcı, esnek ve ileri görüşlü olabilecekler mi?
- Toplumların büyüme biçimlerinde dönüşümler yaşanırken beklenmeyen şoklarla başa çıkabilecekler mi?

- Toplumlar ortaya çıkan yeni fırsatları yakalamayı ve onlara uyum sağlamayı başarabilecekler mi?

Yukarıda ifade edilen sorulardan da açıkça anlaşılacağı üzere, ülkelerin sürdürülebilir kalkınmalarını sağlayabilmek için günümüzde ve yakın gelecekte başa çıkmaları ve iyi yönetmek durumunda oldukları en önemli süreç 'değişim ve dönüşüm' olarak ifade edilebilir. Bu durumda, bireylerin değişim ve dönüşümden kaynaklı söz konusu ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte yetiştirilmeleri önemli ve gereklidir. Bu hedefe ise ancak planlı ve programlı bir eğitim vasıtasıyla ulaşılabilir (Fidan ve Erden, 1993, s. 100-101). Zira toplumun yapılandırılması bağlamında önemli rol oynayan eğitim (Bayrak ve Terzi, 2004, s. 2), aynı zamanda ekonomik sistemin bir alt sistemi olması sebebiyle ekonomik sistem ile artan rekabetin doğurduğu ihtiyaçları karşılamakla da sorumludur (Sönmez, 2012, s. 59). Çiçek ve Gümüş (2013, s. 9) küreselleşme ile birlikte eğitimin amaçlarında meydana gelen değişim ve dönüşümün sonucunda eğitimin artık dünya çapında gerçekleşen ticari rekabete ayak uydurabilmek için plan ve programlar yapmak sorumluluğu da olduğundan bahsetmektedir.

Gerçekleştirilecek olan plan ve programlarda, eğitimin işlevleri arasında ele alınan bireysel ve siyasal işlevler, planlanan bu amaca ulaşılmasında önemli rol oynarlar. Başka deyişle, bireysel işlevler yoluyla eğitim, "kendine yeterli, kendine güvenen ve kendini gerçekleştiren" fertler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Şişman, 1999, s. 161). Eğitimin siyasal işlevleri ise, bireylerin eğitim sayesinde elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanarak, mevcut sistemin beklentileri doğrultusunda davranış ve tutum sergilemeleri ve aynı zamanda vatandaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri amacını ifade eder (Tezcan, 1996, s. 51; Hoşgörür ve Taştan, 2001, s. 287-290). Bu bağlamda, mevcut hâkim ideolojinin devamının sağlanmasında ve değişim - dönüşüm süreçlerinin yönetilmesinde ihtiyaç duyulan liderlerin yetiştirilmesi de eğitimin siyasal işlevleri arasında sayılmaktadır.

Örgütlerde değişim ve dönüşümün başlatıcısı ve yöneticisi konumunda görülen kişiler liderlerdir (Bursalıoğlu, 2010, s. 204; Taş, Çelik ve Tomul, 2007, s. 87; Robinson ve Bucic, 2005, s. 188). Örgütleri ortak bir amaç etrafında birleştirecek ve örgüt bireylerine bu amaca ulaşma istek ve hayal gücünü aşılacak olan liderler (Bass, 1990'dan aktaran Day ve Antoniakis, 2004, s. 5), aynı zamanda değişim ve dönüşüm süreçlerinde insanların dikkate alacakları ve izleyecekleri yegâne kişilerdir (Smith ve Piele, 2006, s. 3-5; Bolman ve Deal, 1994, s. 77-96). Bu anlamda; ülkelerin, gelişmeleri ve kalkınmalarını sürdürebilmeleri noktasında son derece önemli görülen liderlere sahip olup olamayacakları konusu 'Lider yetiştirmek mümkün müdür?' sorusunu da beraberinde getirmektedir.

Türkiye’de lider yetiştirme çabaları ilkökul 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi Dersi ile başlamaktadır. Lider bireyler yetiştirmenin ülkeler açısından önemi dikkate alındığında, bu dersin öğretim programının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanma durumu ve öğretmenlerin liderlik becerisi ile becerinin öğretimine ilişkin görüşleri önemli kabul edilmektedir.

1.1. Liderlik

Toplumların artan küresel rekabete ayak uydurabilmeleri ve hayatta kalmayı başarmaları nasıl yönetildikleriyle yakından ilişkilidir. Her toplum, yönetim süreçlerini başlatıp sürdüreceği ve eldeki kaynakları etkili biçimde kullanacak lider bireylere ihtiyaç duymaktadır ve bu liderlerin nasıl ortaya çıktıkları ya da nasıl yetiştirilebilecekleri sorusuna cevap aramaktadır. Bu sorunun cevabının ise liderlik tanımının içinde bulunduğu görülmektedir. Fakat yapılan liderlik tanımları farklı kuramlara dayandırılmakta (Smith ve Piele, 2006, s. 3) ve liderliğin öğretilebilir bir beceri olup olmadığı konusunda ise liderlik kuramlarının çeşitli ve birbirlerinden farklı yaklaşımları içerdikleri görülmektedir.

1.1.1 Liderlik kuramları

Liderliğin öğretilebilir bir beceri olup olmadığı konusu liderlik kuramları ve yaklaşımları ile doğrudan ilişkili bir durum olduğundan, liderlik kuramları hakkında farklı araştırmacıların bakış açılarından faydalanarak kısaca bilgi vermenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Liderlik kuramlarına yönelik bir inceleme kuramları 9 dönem içerisinde ele alan Sadler (1997, s. 31-32) tarafından yapılmıştır. Sadler bu dönemleri “Kişilik Çağı”, “Etki Dönemi”, “Davranış Dönemi”, “Durum Dönemi”, “Durumsallık Dönemi”, “Etkileşimsel Dönem”, “Rol Gelişim Dönemi”, “Kültür Dönemi” ve “Dönüşümsel Dönem” biçiminde adlandırmıştır.

Liderliğe yönelik kuramları tarihsel gelişimi açısından ele alan başka araştırmacılar da söz konusudur. Pendleton ve Furnham (2012, s. 12) liderlik yaklaşımlarını “Özellikler Kuramı”, “Tarz/Model Kuramı”, “Olumsuzluk (Contingency) Kuramı”, “Karizmatik Liderlik Kuramı”, “Yeni Liderlik Kuramı/Yeni Karizmatik Kuram”, “Stratejik Liderlik”, “Değişim Liderliği” ve “(Yeni) Özellikler Kuramı” şeklinde ele almaktadır.

Covey (2005, s. 11-21) yaptığı alan yazın taramasında liderlik kuramları konusunu çok daha detaylı biçimde ele alarak toplamda 24 farklı liderlik kuram, model ve tipinden

bahsetmiştir. Söz konusu liderlik kuram, model ve tipleri Covey tarafından şu şekilde adlandırılmıştır: “Büyük-Adam Kuramları”, “Kişisel Özellik Kuramları”, “Duruma Bağlı Kuramlar”, “Kişisel-Duruma Bağlı Kuramlar”, “Psikanaliz Kuramları”, “Hümanistik Kuramlar”, “Lider-Rol Kuramı”, “Yol-Amaç Kuramı”, “Olasılık Kuramları”, “Bilişsel Liderlik”, “Etkileşimli Süreçler Kuram ve Modelleri”, “Güç-Etki(Katılımcı Liderlik)”, “Atıf, Enformasyon İşlem ve Açık Sistemler”, “Bütünleyici Liderlik(Dönüştürücü Değer-Temelli)”, “Karizmatik Liderlik”, “Yeterlilik Temelli Liderlik”, “Büyük Amaç Güden ve Vizyoner Liderlik”, “Yönetimsel ve Stratejik Liderlik”, “Sonuç-Temelli Liderlik”, “Öğretmen Olarak Liderler”, “Bir Gösteri Sanatı Olarak Liderlik”, “Kültürel ve Bütüncül Liderlik”, “Hizmet Eden Liderlik” ve “Ruhsal Liderlik”.

Liderlik kuramları genel olarak liderlerin özellikleri, davranışları ile iletişim ya da etkileşim becerilerine dayalı olarak oluşturulmuşlardır. İlk liderlik kuramları liderliği özellikler açısından ele alırken, sonraları bu yaklaşım değişmiş ve liderlik kuramları liderlerin ne olduklarından ziyade ne yaptıklarıyla ilgilenmeye başlamıştır. Son dönemde ise liderlik kuramları, bireyin iletişim ve etkileşim becerileri üzerine odaklanmıştır (English, 2006, s. 586-590). İlgili alan yazında liderliği açıklamaya yönelik ileri sürülen görüşlerin Bakan (2008, s. 16) tarafından ise Özellikler Kuramı, Davranış Kuramı, Durumsallık Kuramı ve Modern Liderlik Kuramları adları altında dört temel başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu çalışmada sadece bu dört liderlik kuramına ilişkin açıklamalara yer verilecektir. Çünkü çalışmanın amacı kuramları çok detaylı biçimde ele almayı gerektirmemektedir. Ayrıca, bu kuramlar yukarıda değinilen sınıflamalarda da ortak olarak karşımıza çıktıklarından alan yazında genel olarak kabul gören liderlik kuramları olduklarını söylemek mümkündür.

1.1.1.1. Özellikler - büyük insanlar kuramı

Liderliği sıra dışı ve kişiye özgü kişilik ve fiziksel özellik ve yeteneklerle özdeşleştiren (Glynn ve DeJordy, 2010, s. 122) bu yaklaşıma göre liderlik doğuştan gelen bir özelliktir. Liderler uzun boylu, yüksek sosyo-ekonomik statüde, zeki, adalet duygusu gelişmiş, bilgili, hitabet ve etkili konuşma becerisine sahip, kararlı, sosyal ilişkilerde başarılı olmalıdır (Schermerham, James ve Osborn, 1997, s. 66). Yaklaşıma göre birey, başkalarında bulunmayan özelliklere sahip olduğunda kendisine duyulan güven artar ve lider olarak kabul edilir (Serinkan, 2008, s. 47). ‘Büyük İnsanlar Yaklaşımı’ olarak da ifade edilebilecek bu yaklaşımda 1920- 1950 yılları arasında geliştirilen psikolojik testler ile lider olanları, lider olmayanlardan ayıran özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Stogdill

(1948'den aktaran Kılınç, s. 12-13) lider bireyin kişilik özelliklerini kapasite, zekâ, başarı, sorumluluk, katılım ve statü olmak üzere yedi farklı boyutta ele almıştır. Kılınç (2013, s. 12-13) ise liderliğin belirlenen ortak hedeflere ulaşma sürecinde grubu harekete geçirme ve grup içerisinde eşgüdümü sağlama eylemi olduğundan hareketle yedinci bir boyut olarak grup üyelerinin bilişsel, duygusal, sosyal, vb özelliklerinin de liderin özellikleri anlamında önemli sayılması gerektiğini ifade etmektedir.

Günümüzde ise bu yaklaşım, bilim dünyasında kabul görmemekte ve neden olarak ise tarih boyunca ortaya çıkmış liderlere yönelik ortak özellikler içeren bir genellemede bulunulmaması görüşü dile getirilmektedir (Çelik, 2000, s. 74). Benzer şekilde, yaklaşımın farklı makam ve görevlerdeki liderlere yönelik farklı liderlik özelliklerinden bahsetmesinden hareketle, yaklaşımın ortaya koyduğu liderlik özelliklerinin kendi içerisinde tutarlı olmaması ve dolayısıyla liderliği genel anlamda kapsayacak ortak bir betimleme yapamaması da yaklaşıma yönelik ileri sürülen bir başka eleştiri olmuştur (Serinkan, 2008, s. 48). Ayrıca, liderliğin insanlarla iletişim ve etkileşimi içeren karmaşık bir süreç olması ve bu sürecin belirlenen sabit özelliklerle açıklanamayacak olması da yaklaşıma yapılan bir diğer eleştiridir (Serinkan, 2008, s. 48). Kağıtçıbaşı ise (2008, s. 325-326) bu yaklaşımın kabul görmemesinin bir nedeni olarak sahip olduğu yetkinlik, amaç ya da yeteneklerin neler olduğuna bakılmaksızın belirli özelliklere sahip olan bireylerin lider kabul edilmesini göstermektedir. Özmen (2009, s. 22) ise liderliğin bir tek kişi ile sınırlandırılıp grup üyelerinin göz önüne alınmamış olmasına değinmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse lider olunmaz doğudur yargısıyla özetlenebilecek bu kurama göre lider yetiştirmek ve genç kuşaklara liderlik becerisini öğretmeye çalışmak hiçbir işe yaramaz.

1.1.1.2. Davranışsal kuram

Bu yaklaşıma göre; liderin etkinliğinin belirleyicisi bireyin kişilik özellikleri değil, davranışlarıdır. Bu görüşten hareketle davranışsal yaklaşımda liderin, liderlik yaparken gösterdiği davranışlar üzerinde durulmaktadır (Bakan, 2008, s. 16). Yaklaşıma göre liderin insanları etkileme gücünü oluşturan unsurlar insanlara değer verme, iyi iletişim kurabilme ve güvenilir davranışlar sergileme davranışlarıdır (Serinkan, 2008, s. 53). Liderin ne yaptığı ve nasıl davrandığına odaklanan davranışsal yaklaşım, liderliğin doğası itibariyle gelişmeye ve öğrenilmeye açık bir beceri olduğunu (Chatman ve Kennedy, 2010, s. 160) savunur. Yaklaşımın bilinen önemli temsilcileri Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi

çalışmaları ile Blake ve Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Tarzı/Eksenleri Matrisidir ve McGregor'un X ve Y Kuramıdır.

Görev yönelimli ve insan yönelimli olmak üzere iki farklı başlık altında ele alınan davranışsal yaklaşım, liderin eylem tarzına odaklanan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Görev yönelimli davranış sınıflandırması örgütün hedef ve amaçlarına ulaşılmasına ve yapı ile kuralların düzenlenmesine vurgu yaparken, insan yönelimli sınıflandırmada kişiler arası ilişkiler ile lideri takip eden insanların da dikkate alınması söz konusudur. Yaklaşımın zayıf yönü, özellikler yaklaşımının liderliği belirli özelliklerle ilişkilendirmesine benzer biçimde liderliği örgütsel bağlam ya da koşullardan ayrı ele alıp bireysel olarak liderin sabit davranış özellikleri biçiminde açıklamaya çalışması olmuştur. Yaklaşım bağlamında otokratik, demokratik, bırakınız yapsınlar (Lewin, Lippitt ve White, 1939'den aktaran Glynn ve DeJordy, 2010, s. 123), ürün-yönelimli ve çalışan-yönelimli (Katz ve Kahn, 1960'dan aktaran Glynn ve DeJordy, 2010, s. 123) liderlik tarzları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, her durumda geçerli belirli bir liderlik davranış modelinin olmadığına ortaya çıkmasıyla birlikte, liderlik üzerinde yapılan çalışmalar durumsal temelli liderlik yaklaşımlarına doğru bir yönelim göstermiştir (Glynn ve DeJordy, 2010, s. 123).

Davranışsal yaklaşımda "Liderin astlarıyla iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi sergilediği davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler" (Çetin ve Beceren, 2007, s. 126) olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma yönelik yapılan eleştirilerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

- 1- Lidere ait gerçek davranışları saptamak güçtür.
- 2- En etkili olan liderlik tipi hakkında görüş birliği yoktur.
- 3- Davranışçılar daha çok Amerikan sosyo-kültürel ortamının özellikleri ile sınırlı kalmışlardır. Başka kültürlerde otoriter liderlik çeşitlerinin geçerli olabileceğini kabul etmek mümkündür (Korkut, 1992, s. 162).

1.1.1.3. Durumsallık kuramı

Bu yaklaşıma göre liderlik tek bir etken tarafından belirlenemez. Liderin özellikleri veya davranışlarından öte içinde bulunulan durumun da dikkate alınması gerekir (Deliveli, 2010, s. 36). Liderlik, liderin hitap ettiği kitle ile içinde bulunulan çevre genişledikçe ve değişiklik gösterdikçe daha da karmaşıklaşan bir çalışma alanıdır çünkü liderliği etkileyen

sayısız çevresel etken söz konusu olmaktadır (Kempster, 2009, s. 44). Bu bağlamda, liderlik yapılan örgüt, durum ve bireyler çeşitlendikçe farklı beceri ve özelliklere gereksinim duyulan liderlik becerisine yönelik net ve tek bir tanımlama mümkün olamamaktadır (Naktiyok, 2006, s. 23). Yaklaşımına göre liderler farklı liderlik özellik ve davranış tarzlarına sahiptirler ve görevin gerektirdikleri ya da takipçilerin taleplerine uygun olanları gereğinde duruma uyum sağlayacak biçimde değiştirerek kullanmaktadırlar. Liderlik, bireylerin farklı durumlarda farklı roller üstlenmesini gerektiren bir beceridir ve farklı durumlara uyum sağlama kapasitesi etkili liderliğin belirleyici özelliğidir (Vilkinas ve Kartan, 2006, s. 518). Yaklaşım, içinde bulunulan bağlamı çevrenin lidere uygunluğu, görevin karmaşıklığı ile takipçilerin uzmanlığı ya da 'iş ve psikolojik olgunlukları' (Çelik, 2003, s. 30-31) ve lider ile takipçiler arasındaki karşılıklı ilişkiler (Aydın, 1994, s. 255) yönleriyle ele almaktadır.

Liderlik, bireyin içinde bulunduğu duruma, grup bireylerinin ihtiyaçları ile liderden beklentilerine (Tanrıoğen, 2001, s. 81), ulaşılmak istenen amacın özelliklerine ve grup üyeleri ile lider konumundaki bireyin sahip oldukları bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlere göre değişiklik gösterebilen çok boyutlu bir süreç olarak algılanmaktadır (Serinkan, 2008, s. 48). Bu bağlamda Day ve Antonakis (2004, s. 5) tarafından da ifade edildiği üzere liderliğin anlaşılabilmesi için örgütsel ve çevresel koşul veya durum değişkenlerinin de dikkate alınması gerekir. Koşullar ve durum değişkenlerinin esas alındığı durumsallık yaklaşımı içerisinde sayılabilecek modeller ise şunlardır; Fiedler'in Koşul Bağımlı Liderlik Modeli, Reddin'in Üç Boyutlu (3-D) Liderlik Modeli, Araç (Yol)-Amaç Teorisi ve Vroom, Yetton, Jago'nun Karar Verme Modeli ve Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Modeli (Deliveli, 2010, s. 36-39).

1.1.1.4. Modern liderlik kuramları

Hızlı teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve beraberinde ivme kazanan rekabet ortamı liderlerin sahip olmaları beklenen özelliklerde de değişime neden olmuştur (Şahin vd, 2016, s. 75). Bu bağlamda 1980 yılından başlayarak günümüze kadar devam eden ve modern liderlik kuramları olarak adlandırılan çeşitli liderlik yaklaşımları tartışılmaktadır. Bu liderlik kuramında lider "vizyoner, otantik, stratejik, zehirli, hizmetkâr, dönüştürücü ve karizmatik" birisi olarak görülmektedir (Yeşilbaş, 2014, s. 10-11). Bass (1985'ten aktaran Glynn ve DeJordy, 2010, s. 124-125) liderliği bir değişim süreci ve lideri de değişimin hızlandırıcısı olarak tanımladığı yeni liderlik yaklaşımında, liderliğin dönüşümsel ya da etkileşimsel olabileceğini ileri sürmektedir.

Kuram, dönüşümsel liderliği vizyoner liderlik yoluyla takipçilere yüksek performans gösterme yönünde ilham verme ve onları heyecanlandırma şeklinde betimlerken, etkileşimsel liderliği ise bireyleri motive edebilmek amacıyla ödüllendirme ya da cezalandırmalara başvurmak biçiminde açıklamaktadır (Bass ve Riggio, 2006, s. 3). Liderin yapması gerekene vurgu yapan ve işlevsel liderlik kuramı olarak da adlandırılan bu yaklaşımların önde gelen modelleri John Adair'in Eylem Merkezli Liderlik Modeli ile Kouzes ve Posner'in Beş Liderlik Uygulamasıdır. Kouzes ve Posner (2002, s. 114) liderlik davranışlarını sürece itiraz etmek, ortak bir vizyon yaratmak, diğerlerini harekete geçirmek, yol göstermek ve teşvik etmek şeklinde sıralamışlardır. Buna göre, lider artık sadece düşünce oluşturan değil, aynı zamanda bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerinden faydalanabilen kişidir. Liderliği açıklayan anahtar kelimelerden bazıları; ekip çalışması, yetkilendirme, inisiyatif kullanma, ortak vizyon, katılım ve etkili iletişimdir (Hogue, 2012, s. 42-43). Etkili lider ise; çevresiyle ve etkilediği gruplarla yapıcı bir iletişim ve sosyal etkileşim kurabilen, ortak vizyon oluşturabilen ve çevresindeki değişim ya da yeniliklere uyum sağlayabilecek ve onlardan örgüt adına kazanç sağlayabilecek kadar esnek kişidir (Bayrak, 1997, s. 94). Bu görüşe göre liderlik öğrenilebilir ve öğretilir bir olgudur. Zira liderlik, değişim yönetimini öğrenme yoluyla edinilebilecek bir beceridir (Bennis, 2009, s. 137).

İşlevsel kuramlar dışında ele alınabilecek başka modern liderlik kuramları Lider-Üye Değişimi (Leader-Member Exchange Theory-LMX) ve Birleşik Psikolojik Liderlik kuramlarıdır. Lider-Üye Değişimi kuramı liderin liderlik uygulamalarının ve davranışlarının takipçileriyle olan karşılıklı iletişim ve etkileşimine bağlı olarak nasıl değişiklik gösterdiklerine vurgu yapmaktadır (Cerit, 2012, s. 34). Kurama göre, liderler takipçileriyle özel ilişkiler kurarlar ve onları iç grup ve dış grup şeklinde sınıflandırır. Takipçiler liderin talimatlarına uydukları ve onun beklentilerini karşıladıkları takdirde lider tarafından olumlu bir tutum ve yaklaşım görürler (Kim ve Park, 2015, s. 1702-1703) ve liderin onlara daha çok sorumluluk, ilgi ve ödüller vermesi beklenir (Glynn ve DeJordy, 2010, s. 125). Öte yandan, takipçilerin liderden farklı olmaları ya da liderin emirlerine uymamaları durumunda ise beklenti, liderlerin resmi kural ve yapıları daha çok esas alan bir yönetim sergileyerek takipçilerini daha az dikkate almasıdır (Glynn ve DeJordy, 2010, s. 125). Birleşik Psikolojik Liderlik Kuramı ise durum, davranış ya da işleve odaklanan diğer kuramlardan farklı olarak lider konumundaki bireyin içsel psikolojisine vurgu yapar. Kuramın öncü modeli James Scouller'ın Üç Düzey Liderlik modelidir.

Değişen zaman ve beraberinde değişen koşullar lider konumundaki bireyin ve takipçilerin özelliklerine, örgütün yapısına ve yine örgütün amaçlarına bağlı olarak farklı liderlik yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır (Leithwood vd, 2003, s. 19). Her yaklaşım liderin davranışları ya da süreç esnasında kullandığı yöntemler açısından farklılık gösterdiğinden liderlik tanımının vurguladığı eylem ya da özellikler de yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda modern liderlik kuramları kapsamında ele alınabilecek bazı liderlik yaklaşımları şöyledir: Dağıtımçı liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik, hizmetkâr liderlik, işlemci liderlik, karizmatik liderlik, kültürel liderlik, otantik liderlik, öğretimsel liderlik, ruhsal liderlik ve vizyoner liderlik.

1.1.1.4.1. Dağıtımçı liderlik

Dağıtımçı liderlik tanım itibariyle uzmanlaşmayı esas alan işbölümü, liderlik paylaşımı ve işbirliği kavramlarını içermektedir (Özdemir, 2012, s. 580). Bu yaklaşımda liderlik örgütün yapısı ya da örgütteki formal görev dağılımları esas alınarak değil, daha ziyade işin ya da uzmanlık alanının cinsine ya da türüne göre ve bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri, deneyim, vb temelinde üstlenilmektedir (Baloğlu, 2011, s. 135-136). Liderliğin bu şekilde örgütteki her bireye dağıtılmasının grup üyelerinin mesleki deneyimlerine, kişisel gelişimlerine, karar verme becerilerine ve iş yükünün azalmasına olumlu yönde katkı sağlayacağı varsayılmaktadır (Leithwood ve Mascall, 2008, s. 530-531). Bahsedilen özellikleri itibariyle dağıtımçı liderlik bağlamında liderliğin işbirliği yapma eylemi olarak tanımlandığını söylemek mümkündür.

1.1.1.4.2. Dönüşümcü liderlik

İdealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan (Storedeur, D'hoore ve Vanderberghe, 2001, s. 535-536) bu tarz liderlikte hızlı bir değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesi amaçlanır. Liderlik yenilikleri görerek ve anlaşılır bir vizyon belirleyerek değişimi yönetme süreci olarak algılanır (Şahin vd, 2016, s. 80). Bireylerin örgütteki kararlarda söz hakkı sahibi olmaları ve düşüncelerine eşit düzeyde önem gösterilmesinin örgüte ve örgütsel hedeflere bağlılığı artıracakı düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik aynı zamanda grup üyeleri arasında gerçekleşen etkili iletişim ve etkileşimin örgüt üyeleri arasındaki uyumu, takım ruhunu ve beraberinde işbirliğini olumlu yönde artıracakı düşüncesini de esas almaktadır (Celep, 2004, s. 141).

Sonuç olarak, dönüşümcü liderlik anlamında ele alındığında liderlik becerisinin iletişim, etkileşim, işbirliği ve etkileme eylemi olduğu söylenebilir.

1.1.1.4.3. Etik liderlik

Etik liderlik, örgütün amaç ve vizyonuna uygun değer ve normların oluşturulmasını esas almaktadır. Diğer bir deyişle lider, örgüt içerisinde doğru ve yanlış olanların net olarak bilindiği ve kabul edildiği bir örgüt kültürü oluşturmak ve öncelikle kendisi buna uygun davranışlar sergilemekle sorumlu kabul edilir. Bu şekilde, dürüst ve güvenilir liderin grup üyelerini olumlu yönde etkileyeceği ve onların örgüte ve örgütsel hedeflere olan bağlılıklarını artıracacağı varsayılmaktadır (Buluç, 2009, s. 28-29). Etik liderlik yaklaşımında güvenilir olmak sadece dürüstlük davranışlar sergilemek bağlamında ele alınmamaktadır. Liderin aynı zamanda grup üyelerini destekleyerek, onlara değer ve önem verdiğini hissettirerek, onlarla sağlıklı iletişim kurarak ve doğru kararlar vererek de grup üyelerinin güvenini kazanması beklenmektedir (Yılmaz, 2006, s. 29; Turhan, 2007, s. 27-28). Etik liderlik bağlamında düşünüldüğünde lider güvenilir olma özelliğiyle betimlenirken, liderlik ise iletişim ve karar verme eylemi olarak tanımlanabilir.

1.1.1.4.4. Hizmetkâr liderlik

Hizmetkâr liderlikte esas alınan eylemler grup üyelerinin belirli bir amaç etrafında bir araya getirilmesi, işbirliği yapmalarının sağlanması, motive edilmesi ve desteklenmesi şeklinde açıklanabilir (Aslan ve Özata, 2011, s. 140). Grubun ve grup üyelerinin amaçlarını kendi bireysel amaçlarından üstün gören (Patterson, 2003, s. 14; Joseph ve Winston, 2005, s. 9; Turhan, 2007, s. 32) ve gücü grup üyeleriyle paylaşarak onların kişisel gelişimlerine de hizmet eden lider, böylelikle onları örgüt amaçları doğrultusunda çalışmaya motive eder (Kouzes ve Posner, 2007, s. 135). Grup üyelerinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına odaklanan ve örgüt kaynaklarının kullanımında grup üyelerine öncelik veren lider, yönetim sürecinde de grup üyelerini ön plana koyar ve onları ikna etme yolunu tercih eder (Kahveci ve Aypay, 2012, s. 20-21).

Kouzes ve Posner (2011, s. 134) bu tarz liderliği benimseyen bireyin sadece grup üyelerine hizmet eder görünse de aslında kendisine ve örgüt amaçlarına yönelik kazanımlar da elde ettiğini ifade etmektedirler. Hizmetkâr liderlik özellikleri ele alındığında liderlik

becerisinin iletişim, ikna, motivasyon ve insanları bir amaca yönlendirme eylemleriyle betimlenebilecek bir beceri olduğu görülmektedir.

1.1.1.4.5. İşlemci liderlik

İşlemci liderlik, lider ve grup üyeleri arasındaki ilişkiyi koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve müdahale etmeme (bırakınız yapsınlar) olmak üzere 3 boyutta ele almaktadır (Storedeer, D'hoore ve Vanderberghe, 2001, s. 535). Hem grup üyelerinin hem de liderin bizzat kendisinin ödülleri yoluyla motive edilmesini esas alan koşullu ödül boyutunda bireylerin elde edileceği düşünülen ödüle verilen değer oranında motive olacakları varsayılmaktadır.

İstisnalarla yönetim boyutunda liderin temel görevi grup üyelerini müdahale etmeksizin gözlemek ve sorun çıktığı ya da hedeften uzaklaşıldığı durumlarda müdahale ederek sorunu düzeltmektedir. Müdahale etmeme boyutunda ise lider bırakınız yapsınlar tarzı bir yaklaşım sergiler ve kararlarla sorumlulukları grup üyelerinin kendilerine bırakır (Çelik, 2000, s. 114). Kararların yukarıdan aşağı verildiği ve kural, makam ve emir kavramlarının ön plana çıktığı bu yaklaşımda liderlik insanları yönetme, yönlendirme, sorun çözme ve motivasyon eylemlerini kapsayan bir süreç olarak kabul edilebilir.

1.1.1.4.6. Karizmatik liderlik

Esas olarak vizyon belirleme, risk alma, motive etme, yol gösterme ve değişimi planlama ve yönetme eylemleriyle tanımlanabilen karizmatik liderlik yaklaşımında lider, insanlara güven aşılayan, saygı hissi uyandıran, yol gösteren ve onları güdüleyen bireyler olarak betimlenmektedir (Oktay ve Gül, 2003, s. 405). Araç olarak kişilik özelliklerini kullanan karizmatik lider, grup üyelerinin bireysel düşünce, değer, ihtiyaç ve amaçlarını bireysel olmaktan çıkarıp ortak hale getirir (Şahin vd, 2016, s. 79). Lidere yüksek ölçüde güven ve saygı duyan grup üyeleri, kendi amaçlarını liderin amaçlarıyla özdeşleştirir ve onun kendilerine sunduğu amaca yönelirler (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 76).

1.1.1.4.7. Öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderlik, okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrenim ve öğretim etkinliklerini etkilemek amacıyla insan ve madde kaynaklarını kullanmalarını esas alan bir

yaklaşımıdır (Şişman, 2004, s. 24). Öğretimsel liderin görevleri okul amaçlarının belirlenmesi, öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sağlanması, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, yapılan değerlendirme doğrultusunda düzenlemeler yapılması ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturulması şeklinde özetlenebilir (Sağır ve Emişoğlu, 2012, s. 41; Şişman, 2004, s. 25).

Gülbahar (2014, s. 104-105), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini araştırdığı çalışmasında bu görevleri rehberlik yapma, bilgi kaynağı olma, uygun fiziksel ortamlar yaratma, öğretim araç ve gereçlerini temin etme, öğretimi yönetme, mesleki açıdan gelişme, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlama, planlama, koordine etme, denetleme, değerlendirme, araştırma, yönlendirme, kolaylaştırma, amaçları açıklama, kaynak sağlama ve kullanma, öğretim programı uygulamalarını yönetme, öğrenci gelişimini izleme, olumlu bir okul iklimi yaratma, takım çalışmasını sağlama ve çeşitli kişilerle birlikte çalışabilme olarak belirlemiştir.

Damiani (2014, s. 248-249), başarılı bir öğretimsel liderliğin anahtarının öğrencilerin düşünce ve önerilerinin dikkate alındığı ve onların karar alma süreçlerinde söz sahibi oldukları bir liderlik tarzı benimsenmesi olduğunu ileri sürmektedir. Öğretimsel liderliğin esas aldığı konular ve öğretimsel liderin görevleri itibarıyla ele alındığında liderliğin bir etkileme, insanları yönetme, işbirliği yapma ve kaynak kullanma eylemi olarak tanımlanması mümkündür.

1.1.1.4.8. Vizyoner liderlik

Katılımcılığı ve değişime açık olmayı esas alan vizyoner liderlik yaklaşımında liderden beklenenler gerçekçi amaçlar ve vizyon belirlemesi, grup üyelerini amaç ve vizyon doğrultusunda harekete geçirmesi (Şişman ve Turan, 2002, s. 35), bu amaç ve vizyonu grup üyelerine etkili ve anlaşılır biçimde aktarması ve amaçlara yönelik eğitim öğretim sürecinin yürütülmesini sağlamaktır (Gümüşeli, 2001, s. 538). Bu yaklaşım bağlamında liderlik, amaç ve vizyon belirleme, yenilikleri okuma ve fırsatları yakalama, insanları yönlendirme ve etkili iletişim kurma eylemleri olarak tanımlanması mümkün görülmektedir.

1.1.1.4.9. Otantik liderlik

Bu yaklaşımda lider kendine özgü düşünce, inanç ve değerlere sahiptir hem de grup üyelerinin düşünce, inanç ve değerleri olan ve bunları esas alarak hareket eden bireydir

(Harter, 2002, s. 382). Otantik lider aynı zamanda diğer grup üyelerinin bireysel hedef, beklenti, değer ve düşüncelerinin de farkındadır (Avolio vd, 2004, s. 4). Kendine güvenli, iyimser, umutlu, dayanıklı ve esnek olma gibi özelliklere sahip olan otantik lider, tüm bu özellikleri ve tutarlı davranışlarıyla oluşturduğu olumlu ve sağlıklı ortam sayesinde grup üyelerini etkiler ve onların da benzer özellikleri kazanarak gelişimlerine katkı sağlar (Avolio ve Gardner, 2005, s. 324-325). Tabak vd (2012, s. 94) otantik lideri doğuştan sahip olduğu özelliklerle lider kabul edilen birey olarak betimlemektedirler.

1.1.1.4.10. Ruhsal liderlik

Ruhsal liderlik yaklaşımında grup üyelerinin ruhsal durumları ön planda tutulmaktadır. Bu bağlamda grup üyelerinin tamamının değer, tutum ve davranışlarının dikkate alınarak her bireyin içsel olarak motive olmasının sağlanması, grup üyeleri için bir anlam ifade eden bir örgüt vizyonunun belirlenmesi, liderin ve örgüt üyelerinin birbirlerini anlayacakları, önemseyecekleri ve takdir edecekleri işbirliği esaslı bir örgüt kültürü yaratılması (Fry, 2003, s. 694-695), her grup üyesinin motive edilerek mutlu olmasının sağlanması, grup üyelerinin örgütün amaçlarına adanmışlıklarının sağlanması ile bireysel ve grupsal tüm çabaların aynı yönde ve birbirleriyle uyum içerisinde bütünleştirilmesi (Fry ve Slocum, 2008, s. 93) ruhsal liderin görevleri arasında sayılmaktadır. Bu açıklamalar ışığında liderliğin bir ortak vizyon belirleme, motive etme ve etkileşim eylemi olarak tanımlanması mümkündür.

1.1.1.4.11. Kültürel liderlik

Örgüt kültürüne, kültürel çevreye ve bu ikisinin uyumuna önem veren bir yaklaşım olan kültürel liderlik yaklaşımı kültürel çevre ile örgüt vizyonunun birbiriyle uyumlu olmasını sağlayacak kurallar, değerler ve normları esas alan bir örgüt kültürü oluşturmayı hedefler (Karaköse, 2008, s. 572). Kültürel lider örgüt üyelerinin kabullendiği cazip ve eğlenceli bir örgüt kültürü oluşturmak ve üyeleri motive ederek onların örgüte olan bağlılıklarını sağlamakla sorumludur (Karaköse, 2008, s. 571).

1.1.2. Liderliğin öğretilebilme durumu

Liderlik konusunda alan yazında hâkim olan iki görüş bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, liderliğin doğuştan geldiğini olduğunu savunan görüşlerdir (Glynn ve DeJordy,

2010, s. 122; Pendleton ve Furnham, 2012, s. 7-8). İkincisi ise, liderliğin öğretilebilir bir beceri olduğu yönündeki görüşlerdir (Özmen, 2003, s. 165; Bennis, 2009, s. XXXI; Sternberg, 2005, s. 43; Kretman, 1996, s. 10; Hilliard, 2010, s. 95). Liderliğin öğretilebilir bir beceri olduğu yönündeki görüşlerden birkaçı şöyle özetlenebilir;

- Van Linden ve Fertman (1998'den aktaran Leshnower, 2008, s. 29), liderliği diğer insanlarla etkileşimi içeren sosyal bir süreç olarak tanımlamakta ve öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulduğu takdirde geliştirilebilir bir beceri olduğunu ileri sürmektedirler.
- Russon ve Reinelt (2004, s. 105) ise öğrencilerin liderlik kuramları, modelleri ve paradigmaları ile programın öğrenim çıktılarına ilişkin edindikleri bilginin programın etkililiğini ortaya koyan göstergeler olduğunu ileri sürerek bir anlamda liderlik öğretimi programlarının bu tür kuramsal bilgiyi özellikle içermesi gereğine dikkat çekmektedirler. Araştırmacılar ayrıca programın öğrenim çıktıları ile programda kullanılan yöntem ve tekniklerin liderlik düzeyi açısından (bireysel, örgütsel, toplumsal, vb) uyumlu olması gerektiğine de vurgu yapmaktadırlar.
- Sternberg (2005, s. 37) özellikler kuramının ileri sürdüğü şekilde insanın bir lider olarak doğmayacağını ve liderliğin kişinin yetkinlik ve uzmanlığını geliştirmesine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, yaratıcılık (yeni fikirler üretebilme), zekâ (yeni fikirlerin özelliklerini değerlendirebilme, onları uygulayabilme ve diğerlerini onların değerli olduklarına ikna etme) ve akıl (yeni fikirleri olası paydaşlar üzerindeki etkilerini dengeleyebilme) liderlik becerisinin temelinde yatan üç önemli etkidir (Sternberg, 2005, s. 38-42).
- Hallinger ve Bridges (2007, s. 17) ve Wagner (2011, s. 88-89) de içeriğinde sadece liderliğe ilişkin kuramsal bilgileri değil aynı zamanda öğrencilerin liderlik uygulamalarını gerçekleştirmelerini mümkün kılacak etkinliklerde içeren liderlik öğretimi programları vasıtasıyla liderlik davranışlarının geliştirilebileceğini savunmaktadırlar.
- Roberts (2007, s. 133-134), sınıflarda envaiçeşit öğrenciler bulunduğunu ve her bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak dinamik fırsatları barındıran liderlik becerisinin öğretim programları ile liderlik becerisinin öğretilebileceğini ileri sürmektedir. Bu görüşle uygun biçimde Wagner (2011, s. 88-89), çoklu amaçlar ve çoklu stratejiler dikkate alındığı takdirde liderlik becerisini öğretmenin mümkün olacağına gereğine vurgu yapmaktadır.

- Çelik ve Sünbül (2008, s. 62) yaptıkları çalışma sonucunda liderlik becerisinin öğretilbilir bir beceri olduğu savunmakta ve öğrencilere mesleğe yönelik aldıkları eğitimin yanı sıra liderlik öğretiminin de yapılmasının iş dünyasında ihtiyaç duyulan yöneticilik ve liderlik özelliklerine sahip bireylerin yetişmesini sağlayacağını ileri sürmektedirler.
- Liderliğin, sistemli biçimde hazırlanmış (Bush, 2008, s. 125) ve kültürel altyapılar ile çevrenin dikkate alındığı (Bush, 2010, s. 115-116) öğretim programları yoluyla öğretilbilecek bir beceri olduğunu ileri sürülmektedir. Kültürel farklılıkların bireylerin liderlik davranışlarını etkilediğini destekler nitelikteki çalışmalarında Rosch vd (2015, s. 290), Asyalı ve Asya kökenli Amerikalı öğrencilerin liderlik motivasyonlarının diğer akranlarına oranla daha düşük olduğunu ortaya koydular. Liderlik öğreniminde liderlik özellik ve kapasitesinden ziyade liderlik özyeterlik algısının ve kişiyi lider olmaya teşvik eden sebeplerin etkili olduğunu ifade eden araştırmacılar, bu etkenleri dikkate alan liderlik öğretim programları avsıtasıyla liderlik becerisinin herkese öğretilbileceğini ileri sürmektedirler.
- Ersoy (2009, s. 34), liderliğin gözlenebilen davranışlardan oluşması sebebiyle öğrenilebilen bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Benzer bir yaklaşım sergileyen Can (2004, s. 128-129) liderlik becerisini aynı zamanda bir sanat olarak betimlemekte ve bu özelliğiyle öğretilbilir bir beceri olduğuna hükmetmektedir.
- Hilliard (2010, s. 94), bazı insanların liderlik özellikleri açısından daha donanımlı olduklarını ancak yine de insanlara, onların belirli liderlik özelliklerini geliştirmeye odaklanarak ve onlara liderlik davranışları açısından yönlendirmeler sağlayarak lider olmanın öğretilbileceğini ileri sürmektedir.
- Can (2013, s. 32-33), liderliğin 'güç ve destekle geliştirilebilir ve paylaşılabılır nitelikleri' olan bir beceri olması dolayısıyla öğretilbilir olduğunu savunmaktadır.
- Kumar, Adhish ve Deoki (2014, s. 82), kişinin lider olabilmek için çeşitli özelliklere sahip olmasının zorunlu olmadığını ileri sürmektedirler. Araştırmacılara göre her birey lider olabilmek kapasitesine sahiptir. Kimilerinin doğuştan sahip oldukları çeşitli liderlik özellikleri ise sadece bu becerinin ortaya çıkmasını daha da kolaylaştırır da esas olarak liderlik herkesin öğrenip geliştirebileceği bir beceridir.
- Longo ve McMillan (2015, s. 74), küreselleşen dünyada küresel liderlere ihtiyaç olduğunu ve bunu sağlayacak liderlik öğretiminin işbirliği, katılım ve etkileşimi esas alan etkinlik ve uygulamaları içeren programlarla sağlanabileceğini ileri sürmektedirler.

İlgili alan yazında liderliğin öğretilbilir bir beceri olduğu yönünde hemen hemen görüş birliğinin var olmasına rağmen, hangi sınıf seviyesinde ve nasıl öğretilbileceğine yönelik ise farklı görüşlere yer verildiği görülmektedir. Aile ve çevrenin öğrenimi etkileyen okul dışı sosyal etkenler olduklarından hareketle becerilerin kazandırılmasında yalnızca sınıf içi uygulamaları esas alan bir liderlik öğretiminin etkili olamayacağını ileri sürülmektedir (Taş, 2011, s. 38-43) ve bu durum bir beceri olarak liderlik için de geçerlidir. Bu bağlamda, sadece liderlik öğretiminden değil liderlik eğitiminden de bahsetmek mümkündür. Zira öğretim yalnızca okul ve sınıf içinde gerçekleştirilen planlı ve programlı etkinlikleri kapsarken, eğitim öğretimi ve sosyal çevreyi bir arada içeren daha geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yazıcı, 2009, s. 195; Ayhan, 2011, s. 34).

Kartal (2009, s. 34), liderlik becerilerinin öğretimin her kademesinde öğretilbileceğini söylerken, Hess (2010, s. 6), liderlik becerisinin öğretim programlarına mutlaka dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacı, liderlik becerisinin sorumluluk, öz-farkındalık, özgüven, işbirliği, karar verme, risk alma, eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözmeve toplumsal farkındalık konularında bilgi ve beceri kazandıracak ve işbirlikli öğrenim modelini esas alacak şekilde düzenlemeler yapılarak ilköğretim programlarının bir parçası haline getirilebileceğini ileri sürmektedir (Hess, 2010, s. 6,35)

Manohar (2016), liderlik becerisinin öğretiminde öğrencilerin özgüvenlerini artıracak ve karar alma ile takım çalışması yapma becerilerini geliştirecek rol oynama, proje ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin yer alabileceğini ileri sürmektedir. Torrance ve Goff (1990, s. 3-4), ise konuya öğretmen davranışları açısından yaklaşmakta ve öğrencilere bir liderlik becerisi olarak yaratıcılığın kazandırılması sürecinde öğrencileri dinleme, onaylama, sordukları sorulara ve ileri sürdükleri görüş ve çözüm önerilerine saygı duymanın öğretmen tarafından sergilemesi gereken etkili davranışlar olduğunu ifade etmektedirler.

Kezar ve Moriarty (2000, s. 55-69) tarafından 352 farklı üniversitede öğrenim gören 9731 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin liderlik becerisi gelişimlerini etkileyen etkenler incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Kafkas ve Afrika kökenli erkek ve kız öğrencilerdir. Irk ve cinsiyetin değişken olarak ele alındığı araştırma çalışma sonucunda, liderlik becerisinin gelişiminde bir konuma ya da makama dayanmayan liderlik deneyimlerini içeren formal liderlik öğretim programlarının etkili oldukları ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile aynı zamanda liderlik becerisinin geliştirilebilir ve öğretilbilir bir beceri olduğu ancak liderlik becerisi öğretim programlarında öğrenciler arasındaki

farklılıkların da dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Kezar ve Moriarty (2000, s. 67).

Dugan (2011, s. 75), öğrencilerin liderlik becerisini öğrenmelerinde büyük etkisi olacağı ileri sürülen bazı etkenleri belirlemiştir. Öğretmen danışmanlığı, sosyo-kültürel tartışmalar, toplum hizmeti, katılım ve formal liderlik öğretim programları şeklinde sıralanan bu etkenler liderlik becerisinin öğretimini mümkün kılacaktır. Dugan (2011, s. 75), etkenler arasında saydığı formal liderlik programlarını öğrencilerin liderliğe ilişkin bilgi, beceri ve değerlerini artırma amacıyla tasarlanmış öğrenim fırsatları olarak tanımlarken aynı zamanda liderlik becerisinin öğretilerir olduğunu da ortaya koymaktadır.

Liderlik becerisi kazandırmaya yönelik öğretim programlarının etkililiğini ortaya koyarak, liderliğin öğretilerir ve öğrenilerir bir beceri olduğu görüşünü destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Kamacı (2010, s. 148) tarafından yapılan bir çalışmada, kaosu yönetme modeli ile verilecek bir eğitimin, eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış ve her düzeydeki eğitim yöneticisine kaos yönetimine yönelik eğitim verilmesi önerilmiştir. Eğitim yöneticilerine yönelik bir liderlik eğitim programının etkililiğini inceleyen bu çalışmanın yanı sıra, öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasına yönelik eğitim programlarının incelendiği çalışmalar da mevcuttur.

Chestnut ve Tran-Johnson (2013, s. 1-9), Öğrenci Liderliği Geliştirme Programının etkililiğini ölçtükleri çalışmalarında 2008-2013 yılları arasında liderlik öğrenimi alan 123 üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışmada, katılımcılardan ayda bir kez bir araya gelerek alanında lider konumunda bir konuk konuşmacıyı dinlemeleri, liderlik öğretimi programında geçen bir aylık süre içerisinde neler öğrenmiş olduklarını yazdıkları bir formu doldurmaları, konuya ilişkin poster sunumlarına katılmaları ve kişisel birer liderlik platformu oluşturmaları istenmiştir. Doldurulan aylık değerlendirme formlarında öğrenciler, programın liderlik fırsatları konusunda farkındalık kazanmalarına, kendilerini bu fırsatlara hazır hissetmelerine ve liderlik yapma hırs ve arzularında artışa sebep olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, hem aylık değerlendirme formlar incelendiğinde hem de yapılan genel değerlendirmelerde programın öğrencilerin kişisel liderlik tarzlarını keşfetmelerini ve öğrencilerin liderlik becerilerinde gelişme sağladığı sonucu ortaya konmuştur (Chestnut ve Tran-Johnson, 2013, s. 7). Bu sonuç, liderlik becerisinin öğrenilerir ve geliştirilerir bir beceri olduğu görüşünü destekler nitelikteki bir başka örnek olarak görülmektedir.

Öğrencilere yönelik liderlik öğretimi yapan programların incelenmesine örnek bir çalışma Alkan (2009) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, “Bir Lider Yetiştiriyor” eğitim programının öğrencilerin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisini belirlenmesi amaçlanmıştır. Programda, öğrencilerin ‘Temel Liderlik’, ‘Kendini Tanıma’, ‘İletişim Becerileri’, ‘Problem Çözme’ ve ‘Takım Çalışması’ boyutlarında yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilere, bu becerileri edinmeleri doğrultusunda kazandırılması hedeflenen alt beceriler (alt boyutlar) her bir boyut için şöyledir (Alkan, 2009, s. 38-47):

- Temel Liderlik Boyutu: Liderliğin tanımını yapabilmek, liderliğin önemini kavrama, çeşitli liderlik stillerini tanımlama ve liderlerin genel özelliklerini fark etme
- Kendini Tanıma Boyutu: Güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilme, hedef belirlemenin önemini fark etme ve kişisel hedefleri belirleme
- İletişim Becerileri Boyutu: Soru sorma ve dinleme becerileri, toplum önünde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşabilme, hızlı düşünme ve ikna edebilme becerileri ve iletişim becerileri
- Problem Çözme Boyutu: Takım çalışmasının önemini fark etme ve takım olabilme

Araştırma deneysel çalışma yöntemiyle öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın denekleri 2008-2009 eğitim öğretim yılında Özel Tudem Anadolu Otelcilik ve Turizm Lisesinde öğrenim görmekte olan 24 adet 10. sınıf öğrencisidir. Araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerileri hakkındaki kişisel algılarını ölçmek amacıyla Heppner ve Peterson (1982, s. 69-70) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. ‘Acelecici’, ‘Düşüngen’, ‘Kaçınan’, ‘Değerlendirici’, ‘Kendine Güvenli’ ve ‘Planlı Yaklaşım’ olmak üzere 6 alt ölçekten oluşan envanterde 35 madde yer almaktadır.

Öğrencilere, her bir maddede belirtilen davranışları ne sıklıkta gerçekleştirdikleri sorulmakta ve bu amaçla ‘Her zaman’, ‘Çoğunlukla’, ‘Sık sık’, ‘Ender olarak’ ve ‘Hiçbir zaman’ seçeneklerinden bir tanesini işaretlemeleri istenmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, liderlik (tanımı, genel özellikleri, stilleri) konusunda bilgilendirilmiş olan öğrencilerin kendi liderlik potansiyellerini keşfetme konusunda daha istekli olduklarını göstermiştir. Ayrıca, programa katılan öğrencilerin kendini tanıma, hedef belirleme, vizyon oluşturma, iletişim ve problem çözme becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu da belirlenmiştir (Alkan, 2009, s. 66).

Micari, Gould ve Lainez (2010, s. 218-230) tarafından Northwestern Üniversitesinde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında lisans öğrenimi gören öğrencilerin yer aldığı GTW (The Gateway Science Workshop) isimli bir liderlik öğretimi programı tasarlanmıştır. Programda her biri 5-7 kişiden oluşan öğrenci grupları oluşturulmuş ve her gruba derste başarılı olan bir üst sınıf öğrencisini akran lideri olarak atanmıştır. Akran lideri, dersin öğretim elemanı ile grup arasındaki bağlantı rolünün yanı sıra grup üyelerine rehberlik etmek ve gerektiğinde çalışmalarına müdahale etmekle sorumlu tutulmuşlardır. Başlangıçta liderlik konusunda bilgi ve beceri düzeyi olmayan akran liderlerin, çalışma sonunda kendi liderlik rollerinin farkına vardıkları ve liderlik becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Micari, Gould ve Lainez, 2010, s. 226).

Bir diğer çalışmada Oğurlu (2012), İstanbul'da üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda gerçekleştirdiği araştırmasında üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin tespit edilmesini, bu beceriyi geliştirmek amacıyla bir program hazırlanmasını ve bu programın uygulanarak etkililiğinin test edilmesini amaçlamıştır. Araştırmacı, bu amaçla 15 oturumlu Liderlik Becerileri Geliştirme Programı oluşturmuştur. Programın genel amaçları;

1. “Öğrencilerin, toplumda lidere duyulan ihtiyacı fark etmelerini sağlamak,
2. Öğrencilerin, liderlik özelliklerini analiz edebilmelerini sağlamak,
3. Öğrencilerin, liderliğin geliştirilebilecek bir beceri olduğunu fark etmelerini sağlamak,
4. Öğrencilerin, liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamak,
5. Öğrencilere öz-değerlendirme becerisi kazandırmak,
6. Öğrencilere problem çözme, karar verme, grubu yönlendirme, ekip çalışması becerileri kazandırmak,
7. Öğrencilere, liderlikle ilişkili etil değerlere yönelik farkındalık kazandırmak”, olarak belirlenmiştir (Oğurlu, 2012, s. 77).

Bu genel amaçlar doğrultusunda belirlenen programın konu alanları ise şöyledir; ‘Temel liderlik bilgisi’, ‘Problem çözme becerisi’, ‘Karar verme becerisi’, ‘Yaratıcılık’, ‘Takımla çalışma becerisi’, ‘İletişim ve anlaşma becerisi’, ‘Hedef belirleme becerisi’,

'Motivasyon', 'Özgüven', 'Sağlam karakter geliştirme', 'Destek bulma', 'Sakin kalma' ve 'Çekingenlik' (Oğurlu, 2012, s. 77). Çalışmada öncelikle söz konusu okuldaki 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden 21'i (7 üstün zekâlı) deney grubu ve 20'si (6 üstün zekâlı) ise kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu, bahsedilen programa haftada 1 gün 45 dakika süreyle katılırken, kontrol grubu böyle bir programa tabi tutulmamıştır.

Her iki gruba da öntest ve sontest olarak, araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan LİBO (Liderlik Becerileri Ölçeği) uygulanmıştır. Bir özdeğerlendirme testi niteliğinde olan ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup, öğrencilerden her bir maddenin kendileri açısından uygunluk derecelerini 'Bana her zaman uygun-5', 'Bana çoğunlukla uygun-4', 'Bana bazen uygun-3', 'Bana çok az uygun-2' ve 'Bana hiçbir zaman uygun değil-1' şeklinde puanlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, liderlik becerilerini geliştirme programının, üstün zekâlı ve yetenekli olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Oğurlu, 2012, s. 139-140).

Liderlik becerisi öğretim programlarının etkililiğini belirlemeye yönelik diğer bir çalışma Tüysüz (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın amacı; "Biz Lideriz" eğitim programının öğrencilerin liderlik rol ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada deneysel araştırma yöntemi ve öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri 2006-2007 eğitim-öğretim yılında elverişli örnekleme yaklaşımı ile belirlenen İzmit Özel Atafen İlköğretim okulunda 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan 49 öğrencidir. Araştırmada; genel yetenek testi, soyut yetenek testi, problem çözme ölçeği ve liderlik ölçeği, açık uçlu sorular olmak üzere beş değişik ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, eğitim programının öğrencilerin kendi liderlik potansiyellerini fark etmelerinde ve dolayısıyla öğrencilerin temel liderlik becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Programın ayrıca, öğrencilerin problem çözme ve takım çalışması yapma becerileri ile toplumsal hizmet rollerinde olumlu yönde gelişmeler sağladığı da görülmüştür (Tüysüz, 2007, s. 121-125). Bu bağlamda, öğretim programının uygulanmasında önemli bir etken olan öğretmenlerin liderlik becerisine yönelik olarak eğitimden geçirilmeleri, kazanımların sayısındaki sınırlılığın üstesinden gelinebilmesi için liderlik beceri ile ilişkili etkinliklerin öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalara dâhil edilmesi ve okullarda liderlik kulüpleri kurulması gibi önerilerde bulunulmuştur (Tüysüz, 2007, s. 131).

Onur (1998) tarafından hazırlanan “Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının Etkililiği” başlıklı doktora tezi, liderlik öğretiminin etkililiğini ortaya koymayı hedefleyen bir başka çalışmadır. Çalışmada, ‘Minnesota Administrative Training Program’ bir lider yetiştirme programı olarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Program, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerine Okul Yönetimi ve Denetimi Dersi kapsamında ‘Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı’ adı altında uygulanmıştır. Programın amacı öğrencilere problem çözme, iletişim, yönetim bilimi ve kişilik ve değerler alanlarında yeterlikler kazandırmaktır. 40 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere toplamda 80 öğrenciye uygulanan program sonucunda öğrencilerin bireysel yaratıcılık, motivasyon, problem çözme ve liderlik davranışı düzeylerinde bir artış gözlemlenmiştir (Onur, 1998, s. 153-154).

Uysal (2006), bir problem çözme becerisi olarak çatışma çözme eğitimi programının 9. Sınıf düzeyindeki 30 öğrencinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini ölçmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Adana’nın Seyhan İlçesindeki Fatih Ticaret Meslek Lisesinde 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 30 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öncelikle 135 öğrenciye Koruklu (1998) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) uygulanmıştır. Ölçek, 24 madde içermektedir ve 5’li Likert tipinde (1-hiç uygun değil, 2-biraz uygun, 3-orta derecede uygun, 4-oldukça uygun, 5-çok uygun) hazırlanmıştır. Katılımcılardan, her maddeyi ifade edilen durumu kendileri açısından uygun bulma düzeylerine göre puanlamaları istenmektedir.

İlk uygulamanın ardından, öğrencilerden en yüksek ve en düşük puan alanlar, normal dağılımı bozacağından, çalışma dışında bırakılmıştır. Problem çözme alt ölçeği aritmetik ortalaması ile -1.0 standart sapma sınırları arasında puan alan öğrenciler ve saldırganlık ölçeği puanları aritmetik ortalaması ile $\sqrt{1.0}$ standart sapma sınırları arasında puan alan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir (Uysal, 2006, s. 39-43). Kalan 30 öğrenci, 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış ve her iki gruba da, ön test mahiyetinde, “Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekte çatışma çözme davranışları, saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve problem çözme (uzlaşma, işbirliği) alt ölçekleriyle değerlendirilmiştir.

Deney grubu, 9 hafta süreli bir çatışma çözme eğitim programına tabi tutulmuş ve bu eğitim programının bitiminden 1 hafta sonra gruplara ÇÇDBÖ tekrar uygulanmıştır. Uygulamadan 4 hafta sonra, deney grubundaki öğrencilere kazandırılan çatışma çözme becerilerinin uzun vadede etkili olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla, gruplara aynı ölçek yine uygulanmıştır (Uysal, 2006, s. 45-46). Çalışma sonucunda, programın

uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla artış olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda, çatışma çözme eğitiminin yanı sıra problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik programlarında kullanılması da önerilmiştir. Ayrıca, öğrencilere kazandırılacak benzeri becerilerin kalıcı olabilmesi için okuldaki uygulamaların günlük hayattaki uygulamalarla çelişmemesi gerektiği ifade edilerek, bu doğrultuda öğrenci ailelerinin beceriler konusunda bilgilendirilmeleri de önerilmiştir (Uysal, 2006, s. 62-63).

Liderlik becerisinin okulda alınan formal eğitim vasıtasıyla geliştirilebileceği yönünde veriler ortaya koyan bir diğer çalışma, Amerika'da 10 üniversitede uygulamaya konulan bir liderlik programının etkililiğini ölçen ve 875 öğrenciye uygulanan "Developmental Outcomes of College Students' Involvement in Leadership Activities" başlıklı araştırmadır (Cress, Astin, Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 2001, s. 15-27). Araştırmanın asıl amacı, öğrencilerin aldıkları liderlik öğretiminin, öğrencilerin eğitsel ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Çalışmada toplum hizmeti, kişisel etik, karar verme, problem çözme, liderlik teorilerini içeren bir liderlik programına katılan ve katılmayan öğrencilerin beceri düzeylerinin karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, programa tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin vatandaşlık sorumluluğu, kültürel farkındalık, kişisel ve sosyal değerlerinin yanı sıra liderlik becerileri ile liderlik kuramlarına yönelik görüşleri açısından da gelişme gözlemlenmiştir. Öğrencilerin daha etik, daha az otoriter ve daha işbirlikçi oldukları belirlenmiştir (Cress, Astin, Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 2001, s. 25).

Delice (2014, s. 235-261) tarafından liderlik öğretiminin öğrencilerin liderlik tutumlarına olan etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, yapılan liderlik öğretiminin liderlik boyutlarındangrubu temsil etme, teşvik ve motivasyon, ikna edici olma ve üst yönetimle uyumlu ilişkiler kurma becerilerinde gelişme görülmezken, grup üyelerine hoşgörülü davranma ve onların karar süreçlerine katılımını sağlama boyutlarında ise anlamlı düzeyde gelişmeler olduğu gözlenmiştir.

Öte yandan, verilen eğitim sonunda öğrencilerin artık liderin grubun ihtiyaçlarını dikkate alma, belirsizliğe tahammül edebilme, geleceği öngörme, örgütsel yapıyı tanımlama, düşünceli olma ve uyumlu olma gibi liderlik davranışları göstermesi gerektiğine inanmadıkları belirlenmiştir (Delice, 2014, s. 255-256). Bu durum, liderlik öğretiminin amacına ulaşmaktan ziyade olumsuz sonuçlandığı şeklinde yorumlanmış ve buna sebep olarak alan yazında yer alan liderlik yaklaşımlarının hemen hepsinin yabancı kaynaklı

olması ve programdaki liderlik becerilerinin bu yaklaşımlar esas alınarak belirlenmesi gösterilmiştir. Araştırmacı, verilecek liderlik öğretimi programlarının söz konusu toplumun, örgütün ya da bireylerin kültürel çevresi ile içinde bulunulan koşulları dikkate alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Delice, 2014, s. 257).

Nohria ve Khurana (2010, s. 4-5), liderliğin belirsizliklerle dolu ve anlaşılması güç bir yapı olduğunu ve bırakın sistemli bir liderlik öğretim programını, liderlik becerisinin net ve tek bir tanımının bile oldukça zor olduğunu ileri sürmekle birlikte bunun imkânsız olmadığını savunmakta ve Harvard Business School, Dartmouth Tuck School of Business ve Stanford Business School ile MIT Sloan School of Management tarafından benimsenen misyonlara değinerek liderliğin öğretilabilir bir beceri olduğuna dikkat çekmektedir. Sırasıyla 'dünyada fark yaratan liderler yetiştirmek' (Harvard Mission, 2016), 'öğrencileri dünyanın önde gelen şirketlerindeki lider pozisyonlara hazırlamak ve düşünce liderleri yetiştirmek' (Tuck Mission, 2016) ve 'dünyayı değiştiren yenilikçi, ilkeli ve ileri görüşlü liderler yetiştirmek' (Stanford Mission, 2016; MIT Mission, 2016) olarak ifade edilen misyon cümleleri liderlik becerisinin yükseköğretim kurumları tarafından öğretilabilir ve kazandırılabilir bir beceri olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır.

Yurt dışı üniversitelerin yanı sıra bazı yurt içinde bulunan üniversiteler de misyon ya da vizyonlarında liderlik kavramına değinmişlerdir. Örneğin; ülkemizin önde gelen üniversitelerinden Hacettepe Üniversitesi vizyonunda belirttiği üzere 'değişime ve gelişime liderlik eden bir üniversite' olmayı (Hacettepe Vizyonu, 2016) ve Bilkent Üniversitesi ise kuruluş misyonu itibarıyla 'öğrencilerin geleceğin yetkin, yaratıcı, geniş görüşlü, etik ve sosyal sorumluluk sahibi liderleri olarak insanlığın ilerlemesine katkıda bulunmalarını' (Bilkent Misyon, 2016) sağlamayı hedef belirleyerek liderlik becerisinin kazanılabilir bir beceri olduğuna işaret etmektedirler.

Özmen (2003, s. 166), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda belirtilen genel amaçlar arasında birtakım liderlik özelliklerinin, doğrudan lider ifadesi kullanılmadan, kazandırılmasının da olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında liderliğin, Türk Milli Eğitim Sisteminde öğrenilebilir ve öğretilabilir bir olgu, süreç ya da davranış olarak kabul edildiği açıkça bellidir. Zaten öğretim programlarında da liderlik ve liderliğin farklı boyutları, kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Liderlik becerisine ve liderliğin boyutlarına yönelik farklı yaklaşım ve kuramlar, liderlik tanımlarındaki farklılıkları da beraberinde getirmektedir.

1.1.3. Liderlik tanımları

Liderliğin öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceri ya da davranış olduğu görüşüyle bağlantılı olarak akla gelen soru liderlik öğretiminin içeriğinin neler olacağıdır ve bu sorunun cevabı liderliğe yüklenen anlamla doğrudan ilişkilidir. Bu anlam, tarihsel süreç içerisinde siyasal iktidarı elinde tutan gücün, yönetme amacına uygun olarak değişime uğramıştır (Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş, 2007, s. 349).

İngilizcesi 'leader' ve 'leadership' olan lider ve liderlik kelimeleri etimolojik anlamda incelendiğinde kelimelerin köklerinin Türkçe karşılığı 'öncülük yapmak, yol göstermek, sebep olmak ve yönetmek' anlamına gelen 'lead' kelimesi olduğu görülmektedir (Tureng, 2016). Türkçe lider kelimesinin Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde yer alan tanımı, "önder, şef, bir partinin veya kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı" olarak geçmektedir (TDK, 2005a, s. 1308). Bu tanımlar arasında lider kelimesinin eşanlamlısı olarak geçen önder kelimesinin tanımı ise "gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneği gösteren kimse" şeklinde belirtilmektedir (TDK, 2005b, s. 1543). Bu açılarından bakıldığında liderliğin tanımını öncülük yapmak, yol göstermek ve değişimi yönetmek biçiminde yapmak mümkündür.

Liderin, liderlik becerisine ve lidere atfedilen özelliklerin hepsine birden sahip olması beklenemez (Ancona vd, 2011, s. 110). Öte yandan, çeşitli liderlik özelliklerine sahip olmak da kişinin lider olacağını garanti etmez (Ancona, 2009, s. 630). Çünkü liderlik, bilişsel, duygusal, sosyal, ahlaki, durumsal, örtük ve bağlamsal unsurlardan etkilenen ve çok sayıda yetenek ve özelliği kapsayan bir olgudur (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006, s. 33; Chan, 2007, s. 156,168).

Liderliğin, onun tanımını yapan kişi sayısı kadar tanımı vardır, fakat yine de konu üzerinde net bir sonuca ulaşamamıştır (Ancona, 2009, s. 630). Liderliğe yönelik yapılan her tanımda belirli davranış ve özellikler ön plana çıkarılırken diğerleri önemsiz olarak gösterebilmektedir (Matthews, 2004, s. 78). Kimi tanımlamalar liderliğe grup süreçleri açısından, kimileri ise kişilik, davranış ya da güç ilişkileri açılarından yaklaşmaktadırlar (Northouse, 2012, s. 2). Örneğin Gönen (2013, s. 32), liderliği sahip olunan özelliklerden ziyade bir süreç ve eylem olarak betimlemektedir.

Hackman (2010, s. 108-109), aslında her iki yaklaşıma da uyacak biçimde, liderliğe işlevsel açıdan yaklaşmakta ve sistemin ve örgütün kapasitesini geliştiren her eylemi bir liderlik eylemi olarak kabul etmektedir. Kempster (2009, s. 29) ise liderliğin lider, grup ve

durum olmak üzere 3 farklı açıdan ele alınması gereken bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Araştırmacı, öte yandan, her üç açıyı da kapsayacak biçimde liderliği insanların yaptıklarına anlam kazandırarak onların kendilerini amaca adanmalarını sağlama ve içinde bulunulan durum, grup üyelerinin algıları ile yine grup üyelerinin beklentilerini yeniden şekillendirme amaçlı bir etkileşim eylemi olarak betimleyen bir tanımlamayı kabul etmektedir (Kempster, 2009, s. 30).

Zupan (2010, s. 269-287), liderliği 6 boyutta ele almaktadır. Birinci boyut vizyon belirlemedir ve aynı zamanda liderliğin evrensel ilkesi olarak da kabul edilebilir. İkincisi, grup üyelerinin katılımının sağlanmasıdır. Scherr ve Jensen (2008, s. 10-11,) bu boyutu planlanmış bir geleceğin gerçekleşmesi açısından bütüncü ve vazgeçilmez kabul etmekte ancak doğru özelliklere sahip insanların katılımının sağlanmasının önemine özellikle dikkat çekmektedirler.

Zupan (2010, s. 276) tarafından adanmışlık olarak ifade edilen üçüncü boyut, liderin diğerlerini motive etmesiyle ilişkilendirilebilir. Lider, diğer bireyleri fedakârlık yaparak ya da örnek olarak motive edebilir. Bu bağlamda liderin örgüte olan bağlılığı ve adanmışlığının, diğer bireylere de örnek teşkil edeceği ve onların lideri takip etmelerini sağlayacağı varsayılmaktadır. Dördüncü boyut olarak ele alınan doğruluk ve bütünlük boyutu, liderin hem örgüt vizyonu ile hem de kendisiyle tutarlı uygulamalar yapmasıyla ilişkilidir ve grup üyelerinin performansını da önemli ölçüde etkiler (Erhard, Jensen ve Zaffron, 2014, s. 6,11). Buna göre, liderin davranışları doğruluk ve bütünlük içermediği durumlarda, ortak yarar ortadan kalkacak ve yerini çıkarların ön plana çıktığı, sözlerin tutulmadığı ve hesap verebilirliğin olmadığı bir ortama bırakacaktır.

Liderliğin beşinci boyutu iletişimdir. Başarılı bir liderlik etkili iletişimi gerektirir. Son boyut olan özgünlük liderliğin kişilikle ilişkili olduğu varsayımını esas alır. Lider, kendine özgü bir kişiliğe sahiptir ve liderliği sürdürebilmesi için söyledikleri ile yaptıkları kişiliğiyle tutarlı olmak durumundadır (Zupan, 2010, s. 287).

Liderliği liderin gerçekleştirmesi beklenen davranışlar bağlamında açıklayan Schedlitzki ve Edwards (2014, s. 48), davranışları yönlendiricilik, destekleyicilik, katılımçılık ve başarı odaklılık başlıkları altında açıklamaktadır. Yönlendirici davranışlar grup üyelerinin kendilerinden neler beklediğini bilmelerini sağlamak, işi programlamak ve koordine etmek, yönlendirmelerde bulunmak ve politika, kural ya da işleyişi belirgin hale getirmek eylemlerini kapsamaktadır.

Destekleyici davranışlar grup üyelerinin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak ve samimi bir çevre yaratmak şeklinde açıklanırken, katılımcılık ise grup üyelerinin kararlarda etkili olmasını sağlamak, onların fikirlerini almak ve önerilerini dikkate almak eylemleriyle ifade edilmektedir. Başarı odaklı davranışlar ise zorlayıcı hedefler belirlemek, gelişmeyi teşvik etmek, performansta mükemmelliği vurgulamak ve grup üyelerinin yüksek performans göstereceklerine dair güven duyulduğunu onlara göstermekle ortaya konulan bir davranış dizisini temsil etmektedir.

Management Standard Centre ([MSC], 2008), ulusal yönetim ve liderlik standartlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada çok sayıdaki başarılı üst yöneticiden de aldıkları dönütler sonucunda liderlik uygulamalarını esas alan çok sayıda beceriyi belirlemişlerdir. Çalışmada, kişinin liderlik becerisini geliştirmede ve çeşitli liderlik uygulamalarını gerçekleştirebilmede sık ihtiyaç duyacağı beceriler arasında hedef belirleme, iletişim, planlama, zaman yönetimi, eleştirel düşünme, stratejik düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, etkileme, ikna etme, ortak görüş oluşturma, motivasyon, ilham verme, çatışma ve problem çözme, takım oluşturma, katılımı sağlama ve risk yönetimi becerileri sayılmaktadır. Diğer bir deyişle, liderlik tüm bu becerileri kapsayan karmaşık bir süreç ve beceri olarak algılanmaktadır.

Liderliği farklı boyutlarda ele alan bir başka araştırmacı Locke (1997, s. 81), bu boyutları Bilişsel Yetenek ve Düşünme Modu, Motivasyon, Değerler ve Eylem ile Çalışanlara Karşı Tutumlar şeklinde gruplandırmıştır. Bilişsel Yetenek ve Düşünme Modu başlığı altında ele alınan liderlik özellikleri kötü de olsa gerçeğe odaklanma, dürüstlük ve gerçekçi değerlendirme, bağımsızlık ve özgüven, sürekli yenilik ve çözüm arayışında aktif bir zihin, muhakeme ve öğrenme becerisiyle betimlenen zeka, ve yenilikçi bir vizyon ifadeleriyle açıklanmaktadır.

Motivasyon, Değer ve Eylem boyutu ele alındığında liderlerin içsel motivasyona sahip olan, sadece düşünmekle kalmayıp harekete geçen, uzmanlık ve sorumluluğu elde etmek için kişisel güdü ve arzusu olan ve gayretli, çalışkan ve kararlı bireyler olarak betimlendiği görülmektedir. Çalışanlara Karşı Tutum boyutunda ise liderlerin yeteneğe saygılı oldukları ve ödüllendirme ya da cezalandırmada adil bireyler oldukları ileri sürülmektedir.

Şişman (2002), liderliğin sadece yönetim biliminin ya da iş dünyasının değil aynı zamanda psikoloji, sosyoloji, politika, felsefe ve tarihle de ilişkili bir olgu olduğunu ifade etmektedir. Gerek bu durum ve gerekse ele alındığı toplumda görülen kültürel farklılıklar

(Hodgetts ve Luthans, 2003, s. 356) yapılan liderlik tanımların da bir çeşitliliğine yol açmaktadır. Öte yandan, Deniz ve Haşçelebioğlu (2003, s. 57) ile Dal ve Çorbacioğlu (2014, s. 288) tarafından ifade edildiği gibi, yapılan liderlik tanımlarının ortak noktası olarak 'etkileme gücü' karşımıza çıkmaktadır.

Wilkinson ve Kemmis (2015, s. 346), ortaya koydukları yeni yaklaşımla liderliğe farklı bir bakış getirmektedirler. 'Liderlik' kavramını kullanmamayı tercih eden araştırmacılar, bunun yerine yönetme ve liderlik etme gibi eyleme yönelik bir ifadeyi tercih etmektedirler. Araştırmacılara göre liderlik kavramı bir örgütte mevcut olan sabit ve durağan bir durum ya da rol olarak kabul edilerek hafife alınmaktadır çünkü bu şekilde sadece bireylerin bilgi ve beceri birikimleriyle ilişkilendirilmektedir. Hâlbuki yönetme ve liderlik yapma sadece yönetici konumunda olan bireylerin değil, öğretmenlerin, öğrencilerin ve başka pek çok kişinin de zaman zaman gerçekleştirdiği bir eylemdir. Bu sebepten liderlik etme eylemini kişiselleştirecek ve durağanlaştıracak biçimde bir liderlik kavramını kullanmayı reddeder ve örgütteki uygulamaları başlatılmasından, koordine edilmesi, yönlendirilmesi ve sonlandırılmasına kadarki tüm süreçleri gerçekleştirmeyi kapsayan liderlik etme ya da yönetme ifadelerini kullanırlar (Wilkinson ve Kemmis, 2015, s. 345). Bu anlamda, liderlik örgütsel değişim ve dönüşümün anahtarı konumundadır (Hallinger ve Bridges, 2007, s. 16).

Bu görüşe uygun olarak Wilkinson ve Kemmis (2015, s. 345), 'liderlik' kavramını örgüt içerisinde farklı durum ve etkinliklerde farklı kişiler tarafından gerçekleştirilebilen ve örgütsel değişim ile dönüşümü bizzat kendisi temsil eden bir 'liderlik etme' kavramını daha doğru kabul etmektedirler. Skrala vd (2001, s. 38) de liderliğin örgüt yapısında kişiye özel belirli bir rol ya da durum olmadığını ve Can (2007, s. 264) tarafından da dile getirildiği gibi, liderliğin örgütün amaç ve vizyonundan kaynaklı gerekliliklere bağlı olarak örgüt içerisindeki her birey tarafından gerçekleştirilebilecek bir eylem olduğunu ileri sürmektedirler.

Çalışmamızda Grubu Temsil Etme teması altında yer alan liderlik tanımı ve lider özellikleri arasında yer alan güvenilir ve tutarlı olmak liderlik becerisinin esasını oluşturan özelliklerdir. Bu bağlamda liderlik bir ayrıcalık değildir bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir (Kumar, Adhish ve Deoki, 2014, s. 82). Örneğin Nord (2004, s. 7304), liderin örgütün kimliğini temsil etme sorumluluğundan bahsetmektedir. Güvenilir olmayı bir liderlik özelliği olarak kabul eden bazı araştırmacılar konuyu liderlerin grup üyelerine saygı duyma, onların sözlerine kulak verme ve onların istek ve ihtiyaçlarını dikkate alması bağlamında ele almaktadır (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2004, s. 114; Fuhrman, 2011, s. 32-

33; Bowman, 2013, s. 59). McKenna ve Reeser (2015, s. 56) güvenilir olmayı doğru ve dürüst olma özellikleri ile betimlemektedir. Sadler (1997, s. 37-38) ile Mannix ve Neale (2005, s. 46,48) liderin grup üyelerinin güvenini kazanmasını onları motive edebilmesinin ve yönlendirebilmesinin koşulu olduğunu ileri sürmektedirler.

Mevcut çalışma kapsamında etkileşim, etkileme, ikna etme, hedef belirleme, yol gösterme, harekete geçirme ve motivasyon kavramlarını da içeren bir tema olarak ele alınan iletişim, alanyazına liderlik tanımı ya da özelliği olarak en çok dile getirilen kavramlar arasındadır. Bu bağlamda, alanyazında liderliği doğrudan iletişim kurma eylemi olarak tanımlayan ya da iletişim ve iyi ilişkiler kurabilmeyi önemli bir liderlik özelliği olarak dile getiren araştırmacılara rastlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s. 212; Bolden ve Gosling, 2004, s. 6; Lashway, Mazarella ve Grundy, 2006, s. 74-76; Bolton, Brunnermeier ve Veldkamp, 2010, s. 242; Fuhrman, 2011, s. 24; Shim ve Steers, 2012, s. 585; Andron, 2013, s. 191-192). Leithwood ve Riehl(2003, s. 4) ve Li (2010, s. 213) ise iletişimi liderin örgüt vizyonunu ve stratejilerini grup üyelerine açıkça ve inandırıcı biçimde aktarma aracı olarak betimlemektedirler.

Liderlik becerisini temada yer alan diğer ifadeleri kullanarak iletişim becerisi ile ilişkilendiren araştırmacılar da mevcuttur. Örneğin Gardner (1995, s. 6), Sadler (1997, s. 22), George ve Jones (2002, s. 390), Deniz ve Hasçelebioğlu (2003, s. 57), Day ve Antoniakis (2004, s. 5) ve Halıcı (2011) liderliği bir etkileme eylemi olarak tanımlamaktadır. Rostomyan ve Sukiasyan (2015, s. 10) liderliğin insanları etkileme eylemi olarak tanımlanabileceğini ve bu tanımın kaçınılmaz biçimde iletişim kurma eylemini de kapsadığını çünkü iletişim kurmaksızın insanları etkilemenin mümkün olmayacağını ileri sürmektedirler. Paksoy (2002, s. 167), Akbaba ve Erenler (2008, s. 22-23), Bakan ve Büyükbeşe (2010, s. 74), Northouse (2012, s. 3) ve Can (2013, s. 9) liderliği etkileme eylemi olmanın yanı sıra insanları hedefe yönlendirme eylemi olarak da tanımlamaktadırlar. Khuntia ve Suar (2004, s. 13), George ve Jones (2008, s. 401), Can (2013, s. 9), Doğan (2013, s. 100) ve Şahin vd (2016, s. 91) ise etkilemeyi grubu örgütün amaçlarına yönlendirmenin bir aracı olarak algılamaktadırlar. İletişimi motivasyon boyutuyla ele alan araştırmacılardan Landsberg (2000, s. 4), Noonan (2003, s. 3) ve Eraslan(2011, s. 114) liderliği genel olarak bir motive etme eylemi olarak tanımlarken, Kumar, Adhish ve Deoki (2014, s. 82) motivasyonu grup üyelerini karşılaşılan sorunların üstesinden gelmeye, Stoner ve Freeman (1989, s. 459), Sadler (1997, s. 21), Karcıoğlu (2003, s. 28), Zel (2006, s. 109), Hallinger ve Bridges (2007, s. 16) ve Hilliard (2010, s. 93) bireyleri belirlenen amaçlar

ve vizyon doğrultusunda çalışmaya ve Vroom ve Jago (2007, s. 146) ise grup üyelerini işbirliği içerisinde çalışmaya yönlendirme aracı olarak kabul etmektedirler.

Liderliği bir iletişim eylemi olarak betimleyen Richmon ve Allison (2003, s. 34) beceriyi etki kullanma süreci, ikna biçimi, etkileşim eylemi ya da yapıyı harekete geçirme yolu biçiminde tanımlarken çalışmada yer alan iletişim temasının farklı boyutlarına bir arada değinmektedirler. Genç ve Halis (2006) ise bir iletişim ve etkileşim süreci olarak liderliğin lider bireyin kişilik özellikleri, takipçilerinin özellikleri ve davranışları, örgütün amaç ve yapısı ile içinde bulunulan toplumsal, ekonomik ve siyasal durumlardan etkilendiğini ileri sürmektedir.

Boyutları bir arada ele almayıp, liderlik becerisini iletişim temasının herhangi bir temasıyla ilişkilendiren araştırmacılar da bulunmaktadır. Örneğin; Eren (1998, s. 357), Zel (2006, s. 109), George ve Jones (2002, s. 390), Leithwood ve Riehl (2003, s. 3-5), Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş (2007, s. 353) ve Halıcı (2011, s. 114-115) birer iletişim alt boyutu olarak insanları ve yapıyı harekete geçirme ve yönlendirme ifadelerini kullanmaktadırlar.

Liderlik aynı zamanda hedef belirleme eylemi (Sadler, 1997, s. 21; Gill, 2003, s. 310; Andron, 2013, s. 191), ikna etme eylemi (Stoner ve Freeman, 1989, s. 459; Sadler, 1997, s. 22), karar verme (Demirbolat, 2011, s. 87-88) ve etkileşim eylemi (Vries ve Engellau, 2010, s. 192; Nye, 2010, s. 306) olarak da tanımlanmaktadır. Thoroughgood vd, (2012, s. 899) liderlik tanımlanırken sadece belirli özellik ve davranışların değil aynı zamanda lider ile grup üyeleri arasında gerçekleşen etkileşimin de dâhil edilmesi gereğine işaret etmektedirler.

Çalışmanın liderlik tanımları ve özellikleri bağlamındaki bir diğer teması olan insan yönetimi de çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Bolden ve Gosling (2004, s. 6), Hallinger ve Bridges (2007, s. 16), Torlak (2008, s. 263) ve Friedman (2010, s. 291) liderliği doğrudan insan yönetimi olarak tanımlamaktadır. Temanın işbirliği boyutuna değinen bazı araştırmacılar ise liderliği, insanlarla işbirliği yapma ve grup üyelerinin duygu, düşünce, değer ve davranışları ya da kaynaklar arasında eşgüdümü sağlama eylemi olarak betimlemektedirler (George ve Jones, 2002, s. 390; Leithwood ve Riehl, 2003, s. 5; Noonan, 2003, s. 15; MSC-D9, 2008; Vroom ve Jago, 2007, s. 18; Silkü, 2008, s. 107; Friedman, 2010, s. 291; Blanchard, Fowler ve Hawkins, 2012, s. 72-76).

Muammar (2015, s. 149), liderliği bireyin sadece insanları değil aynı zamanda kendisini yönetme eylemi olarak tanımlamakta ve tanıma etkili iletişim kurma ile problem çözme becerilerini de eklemektedir. Liderlik, bu çalışma kapsamında ayrı bir tema olarak ele alınan değişime uyum tanımına uygun olarak değişimi planlama, kolaylaştırma (MSC-

C5, 2008) ve yönetme (Lashway, 2006a, s. 44) olarak tanımlanabilir. Skrala vd (2001, s. 38) örgütün amaç ve vizyonuna ulaşılması bağlamında gerektiğinde örgütteki her birey tarafından üstlenilebilecek ve hatta üstlenilmesi gerekli bir eylem olarak değişimle sonuçlanacak tüm etkinlikleri liderlik olarak tanımlamaktadır. Karcıoğlu (2003, s. 29) bu süreci 'değişimi yaratma' olarak betimlemektedir.

Friedman (2010, s. 291) ve Lashway (2006a, s. 43) değişime öncülük etmeyi bir liderlik becerisi olarak dile getirirken, Gill (2003, s. 310) lideri bireyleri değişime hazırlayan kişi ve Hallinger ve Bridges (2007, s. 16) ise örgütsel değişimin başarıya ulaşmasındaki önemli ve belirleyici bir etken olarak betimlemektedir. Lider değişimi okuyabilen, fırsatları yakalayabilen (Lashway, 2006b, s. 34) ve bu fırsatlar yoluyla grubun ortak amaçları için yeni açılımlar sağlayabilen kişidir (Özden, 2010, s. 99). Serinkan (2008, s. 48) ile Owen, Hodgson ve Gazzard (2004, s. 113) yeniliğe ve değişime açık olmayı önemli bir liderlik özelliği olarak kabul etmektedir. Kroning (2015, s. 14-15) de günümüz dünyası koşullarında liderlik rolü üstlenebilen bireyleri yeniliklere açık ve dolayısıyla ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara cevap verebilen bireyler olarak betimlemektedir.

Alan yazında iletişim, insan yönetimi, değişime uyum ve grubu temsil etme ile bu temaların kapsadığı tanım ve özelliklerle birlikte dile getirilen farklı liderlik tanımları ve özellikleri de bulunmaktadır. Kimisi liderlik kimisi de lider kavramlarına vurgu yapan bu betimlemelerin bir kısmı şöyle sıralanabilir:

- Liderlik insanları orta bir vizyon ve amaç etrafında bir araya getirme eylemidir (Sadler, 1997, s. 22; Zel, 2006, s. 109; Leshnower, 2008, s. 30; Kumar, Adhish ve Deoki, 2014, s. 84).
- Liderlik, grup üyelerinin katılımını, gelişimini ve örgüte bağlılığını sağlamak amacıyla lider tarafından sergilenen özellikler, değerler ve davranışlar dizisidir (Bolden ve Gosling, 2004, s. 5).
- Liderlik kaynak kullanma ve kendi kişisel yeteneklerini yönetme eylemidir (MSC-A1, 2008).
- Liderlik iletişim, problem çözme, insan yönetimi, fırsat yakalama, karar verme, vb becerileri kapsayan bir süreçtir (Bolden ve Gosling, 2004, s. 6). Foster-Fishman vd (2001, s. 245) de liderliği bir yandan iletişim kurma eylemi olarak kabul ederken, aynı zamanda çatışma yönetimi ve kaynakları yönetme becerilerini de kapsadığını ileri sürmektedirler. Noonan (2003, s. 17) ise liderliği problem çözmeye benzer bir süreç olarak betimlemekte ve liderlerin bu süreci kolaylaştıran bireyler olduğunu ifade etmektedir.

- Liderlik ortak amaçlar belirleme, grubu bu ortak amaçlar etrafında birleştirme ve grubu etkileyerek bu amaçlara ulaşılması yönünde harekete geçirme ve yönlendirme eylemidir (Silkü, 2008, s. 119; Ersoy, 2009, s. 34-37; DuBrin, 2013, s. 3). Güç olmaksızın insanları yönetmenin mümkün olamayacağı düşüncesinden hareketle liderlik, bir güç kullanma eylemi olarak da tanımlanabilir (Nye, 2010, s. 305; Day ve Antoniakis, 2004, s. 5).
- Liderlik, örgüt üyeleriyle işbirliği içerisinde ortak bir amaç, misyon ve vizyon belirleme, bunları gerçekleştirmeye yönelik uygulamalara öncülük yapma, örgüt üyeleriyle işbirliği yapma, onları motive etme ve tüm bu eylemleri özellik, performans ve başarı açısından değerlendirme sürecidir (Noonan, 2003, s. 15-16). Can (2004, s. 128-129) liderliği yönlendirme, motive etme ve amaca ulaşmak için işbirliği yapma eylemi olarak tanımlayarak aynı noktalara işaret etmektedir. Charan (2009) da liderin takipçileriyle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olması gerektiğini ifade ederek işbirliğine ve takipçilerine ilham veren birey olduğunu belirterek ise motive edebilme özelliğine gönderme yapmaktadır.
- Liderlik becerisinin esasını oluşturan temel davranışlar arasında grup üyelerinin gelişimini sağlama ile tutarlı kurallar, yapılar ve süreçleri içeren düzenli bir çevre oluşturma sıralanabilir (Lashway, 2006a, s. 43). Buna uygun olarak lider, örgütteki bireylerin başarılı olabilmeleri için gerekli ortamı oluşturabilen kişidir (Chatman ve Kennedy, 2010, s. 160).

Bu çalışmanın kapsamında yer alan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında belirtilen liderlik alt becerileri, programda liderlik tanımının nasıl algılandığına ve kabul edildiğine ilişkin bizlere ışık tutar niteliktedir. Söz konusu liderlik alt becerileri incelendiğinde programda liderlik becerisinin vizyon ve amaç belirleme, insanları ikna etme, problem çözme, motivasyon, insan yönetimi, grubu temsil etme, sorumluluk alma ve insanları bir amaç etrafından bir araya getirme biçiminde tanımlandığını söylemek mümkündür.

1.1.4. Liderlik özellikleri

İlgili alan yazın incelendiği zaman liderde var olması gereken özellikler çeşitlilik göstermekle birlikte ifade edilen bazı özelliklerin sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Başaran (2004, s. 57) iyi iletişim kurabilme ve amaca odaklı olmanın bir liderde bulunması gereken özellikler olarak belirtmektedir. Amaca odaklı olmaktan bahseden bir diğer araştırmacı Schlechty (2011, s. 183), lider özellikleri arasında dürüstlük, kararlılık ve kendini tanımayı da saymaktadır. Doğan (2013, s. 102-103) lider kabul edilen bireylerdeki

özellikler arasında içsel motivasyon, dürüstlük, insanları motive edebilme becerisi, özgüven, zeka, sosyallik, girişkenlik, özgüven, işbirliği yapabilme, hırslı ve sorumluluk sahibi olma, kendini tanıma, yeniliğe ve değişime açıklık ile hoşgörülü olmayı saymaktadır.

Yukarıda ifade edilen özelliklerin dışında baskın olma arzusu, kararlılık ve azim, fiziksel enerji, cesaret, özgüven, duygusal denge, kontrol ve empati yapabilme (Akt. Landau ve Weissler, 2001, s. 683), grup vizyonunu açıkça anlatma, grup hedeflerinin kabul edilmesini teşvik etme, yüksek beklentiler ortaya koyma, grup üyelerini güdüleme, grup üyelerinin içsel motivasyonlarını harekete geçirme ve bir grup kültürü oluşturma (Smyth ve Ross,1999, s. 205) da diğer lider özellikleri olarak ifade edilmektedir.

Yoon vd (2010) yaptıkları çalışmada 32 maddeden oluşan bir Liderlik Yeterlik Envanteri oluşturmuş ve bu envanteri sağlık sektöründe yer alan 11 farklı hastane ve benzeri kuruluşlarda görev yapan 323 denetçi ve yöneticiye uygulamışlardır. Envanterde liderlik yeterlilikleri denetsel ve yönetsel yeterlilikler (takım çalışması ve işbirliği, esneklik ve zorlukların üstesinden gelme gücü, kararlılık, problem çözme, öz-yönlendirme, müşteri odaklılık, liderlik ve rehberlik, etkileme ve müzakere etme, kişilerarası ilişkiler kurma, çatışma yönetimi, yönetim kontrolleri ve çeşitli işgücünü yönetme), örgütsel liderlik (stratejik düşünme, planlama ve değerlendirme, vizyon, dış farkındalık, teknoloji yönetimi, insan performans yönetimi, finansal yönetim ve bütçeleme), kişisel hâkimiyet (sözlü iletişim, yazılı iletişim, kavramsal düşünme, kişilerarası yeterlilik, öğrenme ve bilgi, öz-sorumluluk ve yönetim, ve sistemleri anlayabilme)ve kaynak liderliği (teknik yeterlilik, kaynak yönetimi, bilgisayar ve temel okuryazarlık, ve kaynak kullanımı) olmak üzere 4 faktör bağlamda ele alınmıştır (Yoon vd, 2010, s. 48).

Çalışmada amaç, belirlenen liderlik yeterliliklerinin gerek iş performansının artırılması ve gerekse bireysel olarak lider rolü üstlenen kişilerin rollerini etkili biçimde yerine getirebilmek için bu yeterliliklere ne derecede ihtiyaç duyduklarının belirlenmesidir. Çalışma sonucunda tüm bu yeterliliklerin liderlik ve iş performansı üzerinde belirleyici oldukları ve ister kar amaçlı ya da kar amaçsız olsun ve ister resmi devlet kurumu olsun lider konumundaki bireylerin sahip olmaları gereken özellik ve yeterlilikleri karşıladıkları ortaya konulmuştur (Yoon vd, 2010, s. 47).

Judge vd (2002) liderlik özelliklerini kişilik özellikleri ile ilişkilendiren bir yaklaşım ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılar, 5 Faktör Modelini liderlik ile ilişkilendirmeye yönelik yaptıkları araştırmalarında öncelikle kişilik ve liderlik üzerine yapılan çalışmalarını içeren on farklı araştırmacının çalışmalarını gözden geçirmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlara

göre çoğunlukla vurgulanan liderlik özelliklerinin özgüven, uyum sağlayabilme, sosyallik ve doğruluk olduğu ortaya konmuştur (Judge vd, 2002, s. 773).

Az sayıdaki çalışmada ise kararlılığın bir liderlik özelliği olarak tanımlandığı gözlemlenmiştir. Araştırmacıların bu incelemenin ardından yaptıkları geniş ölçekli meta analizi 73 farklı çalışmadan 222 bağıntıyı ele almıştır. Araştırma sonuçları, 5 Faktör Modelinde yer alan kişilik özelliklerinden sırasıyla Dışadönüklük, Sorumluluk, Duygusal Denge ve Açıklık ile algılanan liderlik ve liderlik performansı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, uyumluluk ile liderlik arasında ise düşük düzeyde bir bağıntı olduğunu belirlenmiştir (Judge vd, 2002, s. 767-768). Hâlbuki Judge ve Bono (2000, s. 760-762), 5 Faktör Modeli ile Dönüşümcü Liderlik arasındaki bağıntıyı inceledikleri çalışmalarında dışadönüklük, uyumluluk ve açıklığın dönüşümcü liderlikle bağıntılı olduğunu ortaya koyarken, duygusal denge ile sorumluluğun dönüşümcü liderlikle ilişkisi olmadığını belirlemişlerdir.

Reichard vd (2011, s. 474) yaptıkları boylamsal çalışmada 130 katılımcının zekâ ve kişilik özellikleri ile liderlik oluşumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada Fullerton Boylamsal Çalışması (FLS) vasıtasıyla elde edilen veriler esas alınmıştır. FLS aslında 1 yaşından başlayarak 17 yaşına kadar 130 katılımcının çeşitli özelliklerinin gelişiminin değerlendirildiği bir çalışmadır. Ancak Reichard vd (2011) tarafından yapılan çalışmada sadece 106 katılımcıdan 17 yaşında toplanan zekâ ve kişilik özelliklerine ilişkin veriler değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Katılımcıların kişilik özellikleri 5 Faktör modelinde yer alan dışadönüklük, uyumluluk, açıklık, duygusal denge ve sorumluluk bağlamında ele alınmıştır. Zekâ bağlamında değerlendirme ise katılımcıların bilişsel yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan Revize Edilmiş Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği (WAIS-R) ile sorgulanmıştır. Katılımcılar 29 yaşına geldiklerinde kendilerinden liderlik bağlamında üstlendikleri görev ve sorumluluklar ile makam ve pozisyonların sorulduğu beşli likert tipinde bir ölçeği cevaplamaları istenmiştir.

Çalışma sonucunda katılımcıların 17 yaşındaki zekâ ve kişilik özellikleri ile 29 yaşındaki liderlik durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular ergenlik döneminde sahip olunan dışadönüklük kişilik özelliği ile yetişkinlik döneminde ortaya çıkan liderlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

İlerleyen yaşlarda ortaya çıkan liderlik becerisinin köklerinin ergenlik hatta çocukluk döneminde kazanılan kişilik özelliklerinde yattığı sonucuna ulaşan araştırmacılar, bu sebeple liderlik öğretimi programlarında öğrencilerin kişilik özelliklerinin de ele

alınması gerektiğine işaret etmektedirler (Reichard vd, 2011, s. 480). Bu sonuçlar, Ballı (2013, s. 90) tarafından yapılan ve liderlik becerisi ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Wiley'nin Liderlerin Her Şeyi Diskinde (Wiley's Everything DiSC Work of Leaders) yer alan öncülük etme, enerji sağlama, olumlu olma, kucaklayıcı olma, alçakgönüllü olma, planlı olma, cesur ve kararlı olma ve etkili komuta etme özellikleri liderliğin önemli belirleyicileridir (Harris, 2016, s. 5-7).

Sudbrink'e (2016, s. 57) göre de kişiliğimizin liderliğe yaklaşımımız ve liderlik özelliklerimiz üzerinde önemli etkisi vardır. Esneklik, kararlılık ve özgüven önemli liderlik özellikleridir (Landau ve Weissler, 2001, s. 686) fakat insanları harekete geçirmeye, çözümler bulmaya ve sonuçlara ulaşmaya yönlendirmek için gerekli ortamı oluşturmanın temelinde yatan özellikler cömertlik, saygı, dürüstlük ve tutarlılıktır (Sudbrink, 2016, s. 61).

Kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasında yakın ilişki olduğundan bahseden bir diğer araştırmacı Ersoy (2009, s. 84-89), liderliğin sosyal bir süreç olduğu iddia etmektedir. Araştırmacı, sadece lider konumundaki bireyin değil aynı zamanda onun takipçisi konumundaki diğer grup üyelerinin kişilik özelliklerinin de bireyin liderlik davranışları üzerinde büyük ölçüde etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Benzer şekilde Dublin ve Dalglish (2003) de liderlik özelliklerinin kişilik özellikleri ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılar, liderlik özelliklerini bireysel kişilik özellikleri ve göreve yönelik kişilik özellikleri olmak üzere iki başlık altında ele almaktadırlar. Buna göre; bireysel kişilik bağlamında özgüvenli, dışa dönük, kararlı, duygusal açıdan dengeli, azimli, sıcakkanlı ve can sıkıcı durumları kolaylıkla atlatabilen bireylerin aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Liderlik özellikleri olarak kabul edilen göreve yönelik kişilik özellikleri ise gruba bağlılık, esneklik, duygusal zekâ, uyum sağlayabilme ve içsel denetim olarak kabul edilmektedir (Dublin ve Dalglish, 2003, s. 52-54). Alan yazında liderin sahip olması beklenen özellikler bağlamında yer alan diğer bazı görüşler ise şöyle özetlenebilir:

- Jung (2001, s. 187,192), zeki olmayı bir liderlik özelliği olarak kabul etmekte ve yaratıcılığı zeki olmanın liderlikle ilişkisini sağlayan bir mekanizma olduğunu ileri sürmektedir.
- Liderlik özellikleri arasında planlı olmak (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2004, s. 113) ve paylaşımcı olmak (Fuhrman, 2011, s. 32-33) ile özgüvenli olmak (Charan, 2009) ve hatalarından ders çıkarabilmek (McKenna ve Reeser, 2015, s. 55) sayılabilir. Leshnower (2008, s. 33) ve Kroning (2015, s. 13) eleştirel düşünmeyi, liderlik becerisinin vazgeçilmez

bir parçası olarak ifade etmektedirler. Benzer şekilde Watkins ve Earnhardt (2015, s. 194) da eleştirel düşünmeyi liderlik becerisinin temelini oluşturan bir dizi yeterlik, beceri ve davranış olarak betimlemektedir. Leithwood vd (2008, s. 36) ise başarılı liderlerin açık fikirli, öğrenmeye açık ve belirli temel değer yargıları dâhilinde olmak kaydıyla esnek bireyler olduklarını ifade etmektedir.

- Lashway (2006b, s. 34), liderin girişimci olması gerektiğini ve bu bağlamda değişimi bir tehdit değil bir fırsat olarak görmesi, risk alabilmesi, yaratıcı ve dolayısıyla zeki olması gerektiğini ifade etmektedir. Liderler, sürekli bir değişim ve yeni fikirler arayışında (Charan, 2009) olan bağımsız bireylerdir ve otonomiye teşvik ederler (Andron, 2013, s. 192).
- Liderler hem entelektüel hem de sosyal anlamda yetkin bireylerdir. Yüksek enerjili bireyler olan liderler aynı zamanda sabırlıdırlar. Ayrıca, liderler diğer insanlarla iyi ilişkiler ve etkili iletişim kurabilen bireylerdir. Liderler aynı zamanda sahip oldukları inanç ve değerleri oldukça net ve anlaşılır biçimde ifade edebilirler (Lashway, Mazzarella ve Grundy, 2006, s. 74-76).
- Lider konumundaki kişi kendi gerçekliğinin farkındadır ve kendini tanır (Chatman ve Kennedy, 2010, s. 160; Sudbrink, 2016, s. 58-60). Cheang (2011, s. 493) liderliğin ne olduğunu öğrenmenin ve liderlik becerisini kazanmanın bireyin ilk önce kendini tanımasıyla mümkün olabileceğine vurgu yapmaktadır. Charan (2009) ise liderin sadece kendi değil içinde bulunulan durumu da doğru okuyan gerçekçi bir birey olduğuna vurgu yapar. Zira liderliği de kapsayan örgütsel roller sosyal ve örgütsel yapılar tarafından şekillendirilirler. Benzer biçimde liderin de örgütün yapısı üzerinde önemli etkisi vardır (Beckman ve Burton, 2007, s. 240-241) ve karşılıklı bu etkileşim liderin örgütteki rolü ve konumu ile kendisini tanımasının süreci yönetmede oldukça önemli kılmaktadır
- Liderin ayırt edici özellikleri tanı ve teşhis koyma becerisi, davranışlarındaki derinlik ve esneklik ile liderlik konusundaki anlayışı biçiminde açıklanmaktadır (Chatman ve Kennedy, 2010, s. 161-164). Tanı ve teşhis koyma becerisi, liderin içinde bulunulan durumdaki sosyal ve duygusal ipuçlarını ne kadar doğru değerlendirdiği ve durumu ne kadar doğru algıladığı ile ilişkilidir. Bunu becerebilen bireyler grubun ihtiyaçlarını daha doğru algılayıp kendi davranışlarını da buna göre ayarlayabilmektedirler. Liderin davranışlarındaki derinlik ve esneklik, karmaşık durumlarda uygun tepkileri verebilecek derecede geniş ve esnek bir davranış dağarcığına sahip olmak şeklinde betimlenebilir Chatman ve Kennedy (2010, s. 162). Hall, Workman ve Marchioro (1998, s. 23) da

davranışsal anlamda daha esnek liderlerin takipçileri tarafından daha etkili görüldüklerini ortaya koymuşlardır.

- Liderler tepkilerinde ve kişilik özelliklerinde aşırılık göstermeyen, tutarlı, düzenli, titiz, çalışma ahlakına sahip, yeniliklere açık, uyumlu fakat gerektiğinde kibirli ve rekabetçi bireylerdir. (Pendleton ve Furnham, 2012, s. 153-154).
- Plato, eseri Republic'te liderleri bilgelik, doğruluk, adillik, kibarlık ve öğrenme aşkına sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Machiavelli ise eseri The Prince'de liderleri gücü elinde tutmak için merhametli, cömert ve dürüst görünmek durumunda kalan fakat özünde bencil ve acımasız bireyler olarak betimlemiştir.
- Lider, birey ya da gruplar üzerinde gözle görülür etkiler yapan kişi olarak orijinal, akılcı, uyumlu, sorumlu, etkili iletişim kurabilen, cesur, risk alabilen, kendine güvenli, grubuna sadık ve hedefe odaklı kişidir (Bursalıoğlu, 2010, s. 213). Bursalıoğlu tarafından dile getirilen bu özellikler, Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan liderlik alt becerileri aracılığıyla kazandırılması planlanan vizyon ve amaç belirleme, belirli bir amaç etrafında insanları bir araya getirme, insanları belirli bir amaca yönlendirme, ikna etme, problem çözme, motivasyon, işbirliği yapma, grubu temsil etme ve sorumluluk alma beceri ve özellikleriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Bu beceri ve özellikler, bu çalışmada oluşturulan liderlik tanım ve özellikleri kategorisinin de büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

1.1.5. İlköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri

Alan yazında yer alan genel liderlik özelliklerinin, özellikle ilköğretim programlarında yer bulabilecek ortak bazı liderlik özelliklerine de ışık tutabileceği görüşü dile getirilebilir. Çünkü yeni liderlik paradigması, erken yaşlarda başlayan bir liderlik öğretiminin etkili olabileceğini savunmaktadır. Karnes ve Beans (1990) ilköğretim çağındaki çocuklarda gözlenebilecek pek çok liderlik özelliklerinin zaten var olduğunu belirtmekte ve bunları;

- Mücadele isteği,
- Yaratıcı problem çözme becerisi,
- Eleştirel muhakeme yeteneği,
- Yeni ilişkileri görme becerisi,
- Sözlü ifade kolaylığı,

- Düşünce ve harekette esneklik,
- Belirsizliğe tahammül becerisi ve
- Başkalarını motive etme becerisi, olarak ifade etmektedirler (Akt. Eraslan, 2011, s. 107).

Sternberg (2005, s. 37), geliştirdiği liderlik modelinde liderlerin sahip oldukları ileri sürdüğü akıl, zekâ ve yaratıcılık özelliklerinin doğuştan sahip olunan özellikler olmadıklarını ve küçük yaşlarda kolaylıkla kazanılabileceklerini ifade etmektedir. Bu durum ise eğitim sistemine ve özellikle ilköğretim okullarına stratejik bir önem yüklemektedir.

Okul bağlamında liderlik gelişimini etkileyen faktörler “okul dışı” ve “okul içi” olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Konusu itibarıyla bu çalışmanın ilgi alanına giren okul içi faktörler ‘öğretim programları’, ‘öğretmen davranışları’ ve ‘öğretim etkinlikleri’ olarak sıralanabilir (Demirel, 2003, s. 1-5). Açıkgoz Ağca ve Yıldız (2009, s. 2) öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zamanfaktörlerini “örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri” şeklinde betimlemektedir. Akar (2012, s. 96), öğrenci davranışlarını ve öğrenme sürecini etkileyen bu sınıf içi faktörleri ‘sınıfın yapısı ve ortamı’, ‘eğitim programı ve öğretim yöntemleri’, ‘öğrenci özellikleri’ ve ‘öğretmen davranışları ve özellikleri’ şeklinde sıralamıştır. Üç sınıflamada adı geçen öğretim programları ve öğretmenler bu çalışmanın konusunu teşkil etmektedir.

1.1.6. Öğretim programı ve liderlik öğretimi

Öğretim Programı, okul içinde ya da dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programının içeriği, derste öğrencilere kazandırılacak davranışları ve bu kazanımları mümkün kılacak yöntem ve etkinlikleri kapsar. Öğrencilere liderlik beceri ve davranışları kazandırmayı hedefleyen öğretim programları, öğretim süreçlerinde girişimci, inisiyatif alan ve grubu amaçlar doğrultusunda yönlendirme becerisine sahip olan öğrenciler yetiştirmeye yönelik yöntem ve etkinliklere odaklanmalıdır (Demirel, 2003, s. 151-153). Liderlik, liderlik yapılarak öğrenilir. Bu sebepten, liderlik öğretimini hedefleyen programlarda gerçek yaşamda var olan problemlerin çözümü becerisi kazandırmaya yönelik uygulamaları esas alınmalıdır (Bennis, 2009, s. 135).

Fertman ve Long (1990, s. 395) açısından standart okul öğretim programında liderlik öğretiminin temelini, öğrencilere başka insanları etkileyen önemli ve değerli bireyler olduklarını öğretmek oluşturur. Monk (2011, s. 1-4) lider niteliğinde bireyler yetiştirmeyi hedefleyen öğretim programlarının 'bilmeyi öğrenmek', 'yapmayı öğrenmek', 'birlikte yaşamayı öğrenmek' ve 'olmayı öğrenmek' biçiminde sıraladığı 4 esası temel alması gereğini ifade etmiştir. Thorndike (1920), bireyin okulda sosyal beceriler kazanmasının, özellikle insan yönetimi ve liderlik olmak üzere pek çok alanda etkili ve önemli olduğunu ifade etmiştir (akt: Goleman, 2006, s. 83).

Bonstingl (2001, s. 36, 127), ilköğretim düzeyindeki öğrencilere verilecek liderlik öğretiminin sadece akademik başarı üzerinde değil, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerinde ve olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu anlamda, öğrencileri hem liderlik potansiyellerini fark etmelerini sağlayacak hem de bu potansiyeli geliştirmelerinde destek olacak strateji ve araçlarla donatacak eğitim programlarının önemine vurgu yapmıştır.

Astin, Astin ve Lindholm (2010, s. 100) bireysel, grupsal ve toplumsal bağlamda ele alınarak öğretim programları içerisinde verilen liderlik öğretiminin öğrencilerin ılımlı, soğukkanlı ve yardımsever olma özelliklerini olumlu anlamda geliştirerek ruhsal gelişimlerine katkı ileri sürmektedirler. Araştırmacılara göre liderlik becerisi eğitimi öğrencilerin öz-farkındalık ve anlayışlı olma düzeylerini artırırken aynı zamanda, birer liderlik becerisi olarak kabul edilen işbirliği yapma, problem çözme ve örgütsel uygulamaları yönetme becerilerini de geliştirmektedir (Astin, Astin ve Lindholm, 2010, s. 148).

Amiranzadeh (2012, s. 333) de geliştirdiği Hexagon kuramında aynı şekilde üç alanın varlığından bahsetmektedir. İçinde bulunduğumuz milenyumda yeni liderlik paradigmasının çeşitli süreçlerde daha fazla bireyler arası işbirliğini gerektirdiğini ileri süren araştırmacı, bu bağlamda liderlik öğretiminin etkili iletişim, yeterliliklerin artırılması ve farklı kültürlerle ve bireylerle kişilerarası iletişim becerisinin artırılması yoluyla mümkün olabilir. Buna göre liderlik gelişimi sosyal, grupsal ve bireysel açılardan ele alınmalı ve Hexagon Kuramında belirtilen aile, üniversite, arkadaşlar, bireyin kendisi, toplum ve okul bağlamında kişinin bilgi, tutum, beceri ve davranışlarının geliştirilmesini esas almalıdır çünkü bu altı faktör kendi aralarında etkileşimsel bir ilişkiye sahiptir (Amiranzadeh, 2012, s. 334). Dolayısıyla liderlik becerisinin geliştirilmesi bunların her birinde yüksek beceri ve hâkimiyet düzeyini gerektirmektedir. Liderlik bireyin öz-farkındalık, kişisel-gelişim, öz-düzenleme, öz-motivasyon, sosyal farkındalık, sosyal

beceriler, çok-kültürel farkındalık, liderlik kuramlarını kavrama, toplumsal değerleri vurgulama, daha yüksek öz-güven ve liderlik becerileri açısından geliştirilmesi yoluyla geliştirilebilecek bir beceridir (Amiriazadeh, 2012, s. 338).

J. A. Van Linden ve C. I. Fertman (1998) geliştirdikleri Öğrenci Liderliği Müfredat Modelinde öğrencilere liderlik öğretiminde temel alınacak boyutları şöyle özetlemiştir (akt: Tüysüz, 2007, s. 47):

- Liderlik bilgisi: Öğretim programında öğrencilere öncelikle liderlikle ilgili temel bilgiler öğrencilere kazandırılır.
- Liderlik tutumu ve isteği: Tutum insanların çevrelerini görme ve yorumlama şekli ya da uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri olarak tanımlanabilir. Bu modelde liderlik tutumu ve isteği, öğrencinin liderlik potansiyelini kullanabilmesi için gerekli olan motivasyonun ve kendi yeteneklerini fark etmesinin önemini vurgular.
- Karar verme, muhakeme ve eleştirel düşünme: Karar verme, muhakeme ve eleştirel düşünme becerileri ergenlere liderlik gelişimi öğretme modeli oluşturmada çok önemlidir. Ancak, Eripek'e (1998, s. 97) göre ilköğretim programlarına uyarıldığı takdirde bu becerilerin daha çok somut konularla ilişkilendirilmesi gerekir çünkü ilköğretim çağının ancak son dönemlerinde çocuklar soyut konulardaki söz konusu becerilerini geliştirip kullanabilmektedirler.
- Sözlü ve yazılı iletişim: Liderliğe ilişkin tüm tanımlarda iletişim, liderin sahip olması gereken önemli bir beceri olarak yer almaktadır. Bu sebepten, iletişim becerileri liderlik öğretim programlarında mutlaka yer almalıdır.
- İnsan ilişkileri: Çatışma çözme, stres yönetimi, takım çalışması ve etik, liderlik stilleri ve diğer insan ilişkileri kabiliyetleri bu son boyutta yer almaktadır.

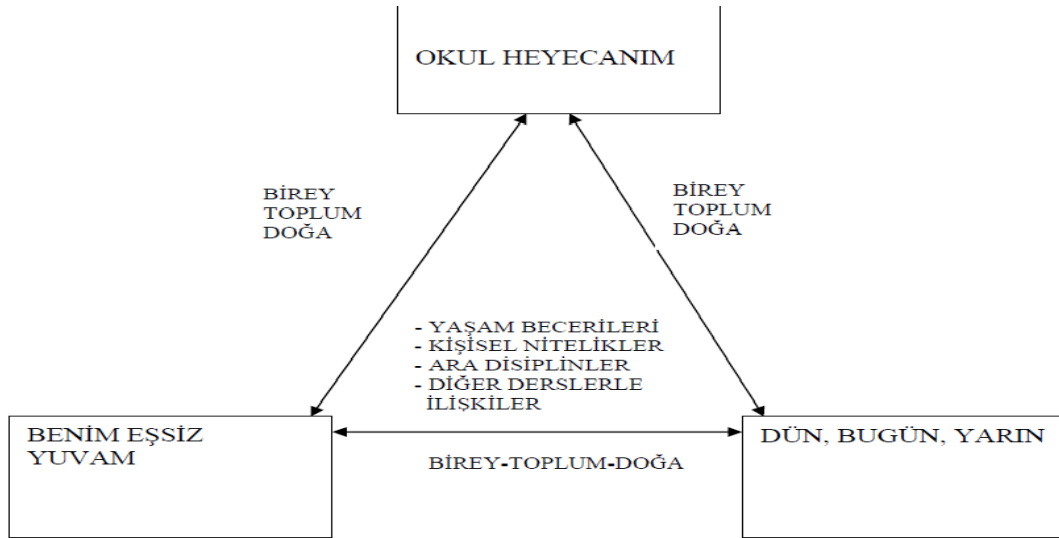
Öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda alan yazında farklı model ya da içerik önerileri bulunan 'liderlik' konusu Türk Milli Eğitim Sistemindeki bazı ilköğretim programlarında da yer almıştır. Bu çalışmada özellikle Hayat Bilgisi Dersi öğretim programında liderlik konusuna değinilmektedir. Çünkü bu ders, öğrencileri hayata hazırlamayı, öğrencilere temel yaşam bilgi ve becerileri ile istedik kişisel özellikleri kazandırmayı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi ve onları iyi birer insan ve vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olarak betimlenmektedir (Kartal, 2009, s. 29; TTKB, 2009a, s. 8; Meydan ve Bahçe, 2010, s. 21).

1.1.7. Hayat Bilgisi programının temel yaklaşımı

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2005 yılında öğretim programlarında yapılan değişiklikler uyarınca yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık özellikle, Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim ve Vygotsky tarafından ortaya konan sosyal gelişim çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Saban (2004, s. 162), yapılandırmacılığı "başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması olarak yorumlamaktadır.

Öğrenmeyi bilişsel, sosyal ve etkileşimsel olmak üzere üç farklı açıdan ele alan yapılandırmacı kuram, öğretimden ziyade öğrenimi ve öğrenenin bireysel uğraşlarını merkeze alan bir kuramdır (Güneş, 2007, s. 49-53). Böyle bir yaklaşımda öğrencilerin ön bilgilerini kullanması, problem çözebilmesi, iletişim kurabilmesi ve düşünme becerilerinin gelişmesi temeldir. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır (MEB, 2009a, s. 9). Diğer bir anlatımla yapılandırmacılıkta öğrenme, bilginin önceden edinilen bilgi ve yaşamdaki deneyimlerle şekillendirildiği sosyal ve kültürel bir etkinliktir (Holt ve Kysilka, 2006, s. 6). Özdil (2011, s. 150) bu yaklaşımda öğrenmenin temelini 'Önceki bilgi ve yaşantılar yeni öğrenmeler için temeldir.' ifadesiyle özetlemektedir.

1.1.7.1. Programın çatısı



Şekil 1. Hayat Bilgisi Programının Çatısı (MEB, 2009b, s. 11)

Hayat bilgisi programında “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı bulunmakta ve öğrenme alanlarıyla bir bütünlük oluşturan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” adlarından oluşan üç tema vardır. Bu temalar 1. 2. ve 3. sınıflarda ortak olarak işlenmektedir. Tema, birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Programda çocuklara temel yaşam becerileri kazandırmak ve olumlu kişisel özellikler geliştirmek amaçlanmıştır. *Beceri*, uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazır bulunmuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla, sürekli yapabilir hale gelmesidir. *Kişisel Özellik*, öğrenme-öğretmen sürecinde becerilerinin yanı sıra öğrencilere kazandırılacak olumlu değerlerdir. Bununla birlikte ara disiplinlere, diğer derslerle ilişkilendirmeye ve kavramlara da yer verilmiştir. Bütün bunların odağında kazanımlar bulunmaktadır. *Kazanımlar*, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir (MEB, 2009a, s. 12).

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel özellikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler aynı zamanda 4 ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazanacaklardır (MEB, 2009a, s. 14).

Programda becerilere ağırlık verilmiştir. Bu amaçla programda 14 temel beceri ve bazı becerilerde 28 alt beceri bulunmaktadır. Bu temel beceriler; ‘Eleştirel Düşünme’, ‘Yaratıcı Düşünme’, ‘Araştırma’, ‘İletişim’, ‘Problem Çözme’, ‘Bilgi Teknolojilerini Kullanma’, ‘Girişimcilik’, ‘Türkçeyi Doğru Etkili ve Güzel Kullanma’, ‘Karar Verme’, ‘Kaynakları Etkili Kullanma’, ‘Güvenlik ve Korunmayı Sağlama’, ‘Özyönetim’, ‘Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma’, ‘Temalarla İlgili Temel Kavramları Tanıma’. Liderlik becerisi Özyönetim Becerisinin alt becerinden biri olarak yer almaktadır.

Özyönetim Becerisinin altında liderlik becerisi ile birlikte toplamda 12 adet beceri bulunmaktadır. Bu özyönetim alt becerileri ‘Etik Davranma’, ‘Eğlenme’, ‘Öğrenmeyi Öğrenme’, ‘Amaç Belirleme’, ‘Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme’, ‘Duygu Yönetimi’, ‘Kariyer Planlama’, ‘Sorumluluk’, ‘Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama’, ‘Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma’, ‘Liderlik’ ve ‘Farklılıklara Saygı Duyma’ olarak belirlenmiştir. Liderlik becerisi, temel becerilerden Özyönetim Becerisinin altında yer alan becerilerdendir ve 12 adet alt beceriyi içermektedir. Programda bu alt beceriler yoluyla liderlik becerisinin kazandırılmasına yönelik 6 adet liderlik kazanımı mevcuttur.

Yapılandırmacı felsefeyi temel alan öğretim programında bu kazanımların elde edilmesinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek ve onların öğrenme tarzı, zekâ alanı, kişilik özellikleri, vb bireysel farklılıklarını dikkate alan etkinlikler vasıtasıyla mümkün olacağı ifade edilmektedir (Yanpar, 2007, s. 105; Yetkin ve Daşcan, 2010, s. 279).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen sadece bilgi ve becerinin öğrencilerin anlayış durumlarına uygun biçimde aktarımını kolaylaştıracak ve öğrencileri aktif katılımcılar yapacak etkinlikler tasarlamak ve uygulamaktır (Holt ve Kysilka, 2006, s. 6). ‘Bilgilerin aktif yapılandırılma süreci’ ve ‘zihni düzenleme’ olarak betimlenen öğrenme, aynı zamanda gerçek hayatta karşılaşılan ve bireyler arasında işbirliğini gerektiren etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmek durumundadır (Güneş, 2007, s. 78-79; Yetkin ve Daşcan, 2010, s. 260). Dolayısıyla, programın en önemli unsuru olarak kabul edilen öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik olarak öğretmenlere rehberlik yapabilmek amacıyla ‘süreç’ başlığı altında detaylı biçimde yer verilmiştir. Ancak, öğrencilerin farklı öğrenme tarzları ve zekâ alanları vardır ve bu durumda söz konusu etkinliklerin her okul ve her sınıfta aynı etkiyi göstermesini beklemek hayalcilik olacaktır. Bu noktada öğretmenler devreye girmekte ve öğretmenlerden dersi ve söz konusu örnek etkinlikleri sınıfın ve öğrencilerin durumuna ve tepkilerine göre yönlendirmeleri beklenmektedir (TTKB, 2009a, s. 74).

1.1.8. Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve liderlik öğretimi

Çocukların okula başlamadan önceki etkileşimlerinin sınırlılığı, okulun çocuklara yeni fırsatlar sunmasını sağlama düşüncesi öğretim programlarında hayat Bilgisi dersinin var olma gerekçelerindedir. Çünkü çocuk okula başlamadan önce genellikle aile ve yakın çevresiyle iletişim kurabilmekte, dolayısıyla dış dünya hakkında yeterince bilgi sahibi olamamaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi, çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları amacıyla tasarlanmıştır (MEB, 2009a, s. 5-9). Temel anlamda çocukların yaşamına ilişkin bir farkındalık kazandırma ve yaşamı yaşam yoluyla öğretme Hayat Bilgisi dersinin odağını teşkil eder. “Hayat Bilgisi dersi çocuğun doğumundan itibaren geçen sürede dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimlerini temel alarak ona sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya; onun kendisini, sosyal ve fiziki çevresini tanımasına ve anlamasına yardımcı olan derstir” (Köse, 2014, s. 29).

Özellikle 1924 yılında John Dewey’in Temmuz 1924 yılında Türkiye’ye gelişi ve Türk eğitim sisteminin geleceğine ilişkin önerileri arasında bulunan toplu öğretim sisteminin

programlarda yer alması düşüncesi; o günden günümüze ilkokul programlarında hayat bilgisi dersinin var olmasına temel oluşturduğu varsayılır (Şimşek, 2014, s. 5). Hayat Bilgisi dersi, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 yıllarında hazırlanan ilkokul programlarında yer almıştır. Bunun dışında, programında 2009 yılında da bazı düzenlemeler yapılmış olan Hayat Bilgisi dersi halen ilköğretim programlarında varlığını sürdürmektedir.

Geçmişten günümüze hayat bilgisi öğretim programlarında zorunluktan ya da değişim sürecinin sonuçlarına dayalı olarak sürekli değişikliklere gidilmektedir. Ancak 2005 yılında hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının özellikle temel yaklaşım ve içerikler açısından pek çok değişikliğe uğramıştır. Program, eski programlarla karşılaştırıldığında amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme bakımından pek çok yeniliğe sahiptir. Özellikle programın temel yaklaşımı açısından yapılandırıcılık esas alınmıştır. Buna göre programın içeriği düzenlenmiş ve uygulama sürecinden bahsedilmiştir.

Uygulanmakta olan Hayat Bilgisi programı, 2005 yılında büyük değişikliklere uğramış ve 2009 yılında programla ilgili alanda yapılan çalışmalar ve değerlendirmeler dikkate alınarak ayrıca diğer öğretim programlarının içerikleriyle bir bütünlük olacak şekilde yeniden gözden geçirilmiştir (Köse, 2014, s. 30). 2009 Hayat bilgisi programı temel olarak üç bölümden oluşmaktadır. Buna göre ilk bölümde genel bilgiler; ikinci bölümde temalar ve üçüncü bölümde kaynakça yer almaktadır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan temel becerilerden bir tanesi Özyönetim Becerisidir. Program, kendisinin de 12 adet alt becerisi bulunan Liderlik Becerisinin bu temel becerinin altında kazandırılmasına yönelik biçimde tasarlanmıştır. Liderlik Becerisine yönelik öğrencilerin kazanması gereken alt beceriler aşağıda verilmiştir (MEB, 2009a, s. 24):

- Vizyon ve amaç belirleme, bunları tasarlama,
- Grubu bir fikre ya da duyguya inandırma,
- Grup üyeleri arasındaki anlaşmazlıkları çözme ve müzakerecilik,
- Üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme,
- Ödüller belirleme,
- Grup hakkında olumlu bir imaj yaratma ve başka grupların desteğini sağlamak için sağlam bir temel oluşturma,
- Eleştirilere karşı grubu savunma,

- Başka gruplarla iş birliği oluşturma ve diğer gruplardan destek sağlama,
- Akranlarıyla veya kendisinden küçüklerle çalışırken etkili gözetim/yönetim becerilerini kullanma,
- Bir görevin tamamlanması için sorumluluk alma,
- Belli amaçlara ulaşmak için insanları örgütleme,
- Liderin, dürüstlüğü ve yeterliliği ile grubunda güven ve inanç kazanması.

Hayat Bilgisi programında, becerilerin yanında öğrencilerin kazanması gerek kavramlar belirlenmiş ve temalarla ilişkilendirilerek verilmiştir. Hayat bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra çocukların ileride alacakları fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturabilmeleri için bazı kavramların tanıtılması da amaçlanmıştır. Böylece çocukların temel bilgi ve becerilerle donanmış, istenen kişisel özelliklere sahip birer yurttaş olarak yetişmeleri sağlanacaktır. Liderlik kavramı programda 2. Sınıf düzeyinde ve 2. temada (Benim Eşsiz Yuvam) yer almaktadır. Programda, doğrudan liderlik becerisinin geliştirilmesi doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin yanı sıra (MEB, 2009a, s. 15) doğrudan öz yönetim ya da liderlik becerisi başlığı altında verilmeyen ancak alan yazında geçen liderlik özelliklerinden bazılarıyla örtüşen başka özellik ve beceriler de bulunmaktadır (TTKB, 2009a, s. 17-26).

Program konu bütünlüğünden ziyade çocukların doğrudan gözlenebilir davranışları, bilgi, beceri, tutum ve değerlerini kapsayan kazanımları esas almaktadır. Programda 6 adet kazanım bulunmaktadır. Çoğunluğu 2. Sınıfta bulunan bu kazanımlar aşağıda belirtilmiştir:

- Kazanım A.2.9: Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.
- Kazanım A.2.10: Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.
- Kazanım B.1.20: Ailesindeki liderin / liderlerin, ailedeki rolünü fark eder.
- Kazanım B.2.27: Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.
- Kazanım C.2.9: Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.
- Kazanım B.3.36: Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.

1.1.9. Öğretmenler ve liderlik öğretimi

Öğretmen davranışları, okul bağlamında liderlik gelişimini etkileyen okul içi faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Demirel, 2003, s. 1-4). Açıköz Ağca ve Yıldız (2009, s. 2) öğretmenin öğretim sürecinde yer alan tüm unsurlar arasındaki eşgüdümü sağlamakla sorumlu kişi olarak çok önemli bir sorumluluğa sahip olduğunu ifade etmektedir. Grootenboer vd (2015, s. 509) sınıf içi etkinlikleri doğrudan etkileyen ve öğretimle ilişkili tüm değişkenler içerisinde en etkilisi kabul edilen öğretmenlerin bu anlamda öğretim liderleri olarak adlandırılabilirlerini ve dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışlar ile uyguladıkları etkinliklerin üzerinde durulması gereğine işaret etmektedirler.

Leithwood ve Riehl (2003, s. 4) ise öğretmenin öğrencilerin öğrenimlerini gerçekleştirmeleri sürecinde sınıf içi öğretim uygulamalarının ardından en önemli ikinci etken olduğunu ileri sürmektedirler. Bir öğretim programının başarılı olabilmesi, öncelikle uygulayacak olanların programı kabullenmeleri ile programın amacına ulaşması için gösterdikleri çabaya bağlıdır (Taş, Çelik ve Tomul, 2007, s. 89). Bu açıdan okul yöneticisi, eğitim denetmenleri ya da veliler gibi öğretmenler de sınıf yönetiminde öncelikli role sahip olmaları sebebiyle öğretim programında hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesinde daha da önemli rol oynayacaktır (TTKB, 2006; Beycioğlu, 2010, s. 301; Ağaoğlu, 2012, s. 29).

Kouzes ve Posner (2002, s. 113-114) insanların gözlemledikleri ve örnek aldıkları kişilerden etkilendiklerini, dolayısıyla da iyi liderler olmanın koşulunun iyi lider örnekleri görmekten geçtiğini ifade etmektedirler. Beycioğlu ve Aslan (2010, s. 767) öğretmenlerin rolünün öğretmenlik uygulamaları dışındaki süreçleri de kapsadığını ve öğrenci ile birebir muhatap uygulayıcılar olarak öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için bu konuda desteklenmeleri ve geliştirilmeleri gerektiğine işaret etmektedirler. Benzer bir şekilde Kretman'da (1996, s. 1) etkili liderlik davranışlarının geliştirilmesi ve liderlik hakkında bilgi sağlanması yönünde eğitim sisteminin düzenlenmesinin mümkün olduğunu ve her öğretmenin sınıf içi etkinlikler yoluyla öğrencilerine sahip oldukları liderlik potansiyelini gösterebileceğini ileri sürmektedir. Hickman (1996, s. 8), liderlik becerisinin kuramsal içerik ile uygulama temelli ve karşılıklı etkileşimi esas alan öğretim programları yoluyla öğretilebileceğini ifade etmektedir.

Bu bağlamda, öğrencilerin iyi liderler olarak yetişebilmeleri için her okul günü gözlemledikleri ve model aldıkları öğretmenlerin gösterdikleri liderlik davranışları öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında önemli görülmektedir.

2005 yılından itibaren yapılandırmacı felsefeye dayalı biçimde şekillendirilen Türk Milli Eğitimi öğretim programlarında öğrenci merkezli ve yaşayarak öğrenmeye dayalı bir yaklaşım söz konusudur. Öğrencinin sınıfta etkin olması öğretmenin rolünün ve öneminin etkisinin azalacağı anlamına gelmemektedir (TTKB, 2009b, s. 99). Öğretmen sınıf yönetiminde ve öğrencilere istenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öncelikli sorumludur. Öğretmenden öğrencilerin karar verme ve öğrenme sürecine etkin katılımını sağlaması, sınıfı eğitim için hazırlaması, öğretim yöntem ve etkinlikleri hazırlaması ve öğrenmeyi kolaylaştırması beklenmektedir. (Ağaoğlu, 2012, s. 29; Açıköz, 2003, s. 34).

Öğretme-öğrenme sürecinde bir yönlendirici rolü üstlenen öğretmen, öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedecekleri destekleyici ve demokratik bir öğrenme ortamı hazırlamakla ve onları motive etmekle sorumludur (Yetkin ve Daşcan, 2010, s. 282; Demirbolat, 2011, s. 94-95). Öğretmenin böyle bir ortamı hazırlayabilmesinde ve etkili bir sınıf yönetimi sergileyebilmesinde yalnızca hoşgörü, sabır, yenilik ve değişime açıklık ve öğrencileri başarıya teşvik edebilme gibi kişilik özellikleri ile becerileri (Erden, 2005, s. 39-42) yeterli değildir. Aynı zamanda, öğretmenin mesleki bilgi ve beceri düzeyi ile sınıf içi uygulamalarda işe koşması gerekli yöntem ve teknikler konusundaki bilgisi de önemli etkenlerdir (Taş, 2011, s. 48-49). Bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından etkili biçimde öğrenilmesi ve kazanılması sürecinde öğretmenin öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alan uygun öğretim model, yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi önemli görülmektedir (Erden ve Akman, 2005, s. 17).

Öğretmenlerin rolü Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 1-3 Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında açık ve net biçimde belirtilmiştir. Programda, esas olarak 'öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek ve etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmak' olarak ifade edilen öğretmen rol ve görevleri açık ve detaylı biçimde sıralanmıştır (TTKB, 2009a, s. 74).

Öğretmen davranışlarının öğrencilerinin liderlik becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyeceği görüşü MEB tarafından kabul edilmiş ve öğretmenlerden beklenen genel yeterliklere yansıtılmıştır. MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri içerisinde, öğrencilerin liderlik becerilerini olumlu yönde etkileyebilmeleri için öğretmenlerin gerçekleştirmeleri gereken ve liderlik özellikleriyle örtüşen bazı davranışlara da yer vermiştir (MEB, 2009b, s. 25);

- Öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edecekleri demokratik bir ortam hazırlanması,

- Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma,
- Sınıf kurallarını birlikte belirleme,
- Öğrencilerin sınıf vizyonunu oluşturmalarında etkin roller verme,
- Ders planlamalarında, gezi çalışmalarında vb etkinliklerde onların fikirlerini alma ve liderliklerini destekleme,
- İşbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleme,
- Sergi faaliyetleri, bilim şenlikleri, toplantı ve konferans gibi etkinlikleri öğrencilerin yapmalarını sağlama,
- Risk alma ve girişimci olma özelliklerini destekleyici etkinlikler yapma.

Liderlik konusunda bilgi sahibi öğretmenler, sınıf içi rehberlik yoluyla öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilirler. Öğrencilere grup liderliği, grup sözcülüğü, vb görevler ve yetkiler verebileceği etkinlikler gerçekleştirebilirler. Bu yolla öğrencilere liderlik becerilerini ortaya çıkaracak, kullanacak ve geliştirecek fırsatlar sağlamış olurlar. Öte yandan, öğretmenin akademik konularda öğretim yapmak gibi asli bir görevi de olduğundan öğretmen, liderlik becerilerini geliştirecek tarzdaki etkinlikleri okulun akademik müfredatıyla birleştirmek durumundadır (Rice, 2011, s. 29).

1-3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına aktif olarak katılmalarının sağlanması gerektiği ifade edilir. Ancak, öğrencilerin hem farklı öğrenme stillerine hem de farklı zekâ alanlarına sahip oldukları gerçeği öğretmenleri programın en önemli unsurlarından biri haline getirmektedir. Öğrenciler öğrenme stillerine göre hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal olarak gruplandırılırken, zekâ alanlarına göre sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası, içsel ve doğa zekâsına sahip bireyler olarak sınıflandırılırlar. Bu derece farklı biçimlerde sınıflandırılan öğrencilerin bir arada bulunabildiği sınıflar için mükemmel öğrenme ortamı söz konusu olamaz. Bu durum öğretmenleri son derece önemli yapan bir unsurdur. Öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri düzenlerken ve uygularken bu farklılıkları dikkate almak ve sınıfın tamamını kapsayan uygun öğrenme ortamını sağlamak durumundadır (TTKB, 2009a, s. 64-66; Yetkin ve Daşcan, 2010, s. 279).

Bu bağlamda öğretim programları vasıtasıyla liderlik becerileri ile ilişkili kazanım ve alt becerilerin, genç kuşaklarca yapılandırılması amaçlanmaktadır.

İlkokul 1-3.sınıflarda okutulan hayat bilgisi öğretim programının liderlik beceri ve kazanımlarına doğrudan yer veren tek öğretim programı olması, bu dersin yürütücüleri olan sınıf öğretmenlerin liderlik becerisi ve bu becerinin öğretimine ilişkin görüşlerini önemli kılmaktadır.

Öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin önemini ortaya koyan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmanın amaçlarıyla doğrudan ilişkili olan bazı çalışmalarda, öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin liderlik becerisi ve öğretimi konusundaki algılarının ve sınıf içi liderlik davranışları ile başvurdukları yöntem, etkinlik ve materyallerin etkililiği incelenmiştir (Mullick, 2009, s. 11-12; Apaydın, Vilkinas ve Cartan, 2001, s. 117; Eraslan, 2011, s. 109-111).

Mullick (2009, s. 89-90), yaptığı çalışmada öğretmen algılarının sosyo-ekonomik, dilbilimsel ve sosyal açıdan sınırlılıkları olan bir toplumdaki liderlik potansiyelini nasıl belirlediğini anlamayı amaçlamıştır. Nitel tarzda yapılan çalışmada 4-6 sınıflarda öğretim yapan 14 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin liderlik becerisi kazanımında öğretmen algılarının oldukça önemli olduğunu ve öğretmenlerin liderliğin tanımlanmasında ve öğrenci liderliğinin gelişiminde etkili unsurlar olduğunu ortaya koymuştur.

Apaydın, Vilkinas ve Cartan (2001, s. 117), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf içinde liderlik davranışlarının etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Vilkinas ve Cartan (2001, s. 176) tarafından geliştirilen Bütünleştirilmiş Rekabet Değerleri Çerçevesi ölçeği kullanılmış ve bu ölçek Aydın ilinde çalışan 300 ortaöğretim öğretmenine uygulanmıştır. Çalışma bulguları, öğretmenlerin sınıf içinde karmaşık rolleri olduğunu ve bu rollerin benimsenmesinde en etkili liderlik belirleyicilerinin Kurtarıcı, Geliştirici ve Girişimci boyutları olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasında öğretmenin başvurduğu yöntem, etkinlik ve materyallerin önemini ortaya koyan bir diğer çalışma Eraslan (2011) tarafından yapılmıştır. Eraslan (2011, s. 102-103), liderliğin öğretilen bir beceri olup olmadığını ele aldığı çalışmasında İlköğretim 1-3 Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki liderliğe ilişkin kazanımları ve bu amaçla kullanılacak etkinlikleri tartışarak bu konularda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan çalışma sonucunda programda geçen liderlik kazanımlarının kalıcı olarak kazandırılması için etkinlik

örneklerinin artırılması ve geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca, bu etkinlikler ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulması yoluyla liderlik becerilerinin işlevsel hale getirilebileceği ve bu bağlamda öğretmenlere büyük görevler düştüğü de çalışmanın sonucunda belirtilen öneriler arasındadır (Eraslan, 2011, s. 118-119).

Sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim uygulamaları öğrenim sürecindeki en önemli etken olarak kabul edilmektedir (Leithwood ve Riehl, 2003, s. 4). Ancak, söz konusu uygulamaların gerçekleşmesini sağlamakla sorumlu olan öğretmenlerin öğrenimin gerçekleşmesinde en az söz konusu uygulamalar kadar önemli olduğu da bir gerçektir (Taş, Çelik ve Tomul, 2007, s. 89; Ağaoğlu, 2012, s. 29).

Alan yazında karşılaşılan ve yukarıda da ele alınan çalışmaların sonuçları da, liderlik becerisinin öğretiminde öğretmenlere önemli bir rol düşmekte olduğunu destekler niteliktedir. Öğretmenler, Özmen ve Sönmez (2007, s. 188-189) tarafından da belirtildiği gibi, değişim ajanı olarak çocukların geleceklerinin şekillenmesinde hayati öneme sahiptirler ve bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik becerisinin öğrencilere kazandırılmasında da aynı ölçüde önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda öğretmenlerin liderlik becerisini nasıl tanımladıkları, liderlik özellikleri konusundaki bilgi ve görüşleri ile liderlik becerileri kazandırma yönünde ne gibi yöntemler, teknikler ve etkinliklerden faydalandıkları konuları önem arz etmektedir.

1.1.10. Amaç

Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenlerinin liderlik becerisine ilişkin görüşleri (liderlik tanımı, liderlik özellikleri, ilköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri, liderliğin öğretilebilirlik durumu ve liderliğin Hayat Bilgisi ile diğer derslerin öğretim programlarında yeri) nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan özyönetim dışındaki temel becerilerin, özyönetim alt becerilerinin, liderlik alt becerilerinin ve liderlik kazanımlarının liderlik becerisinin kazandırılması bağlamındaki yeterlik ve işlevselliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Hayat Bilgisi dersinde yer alan liderlik becerisini kazandırmada sınıf öğretmenlerinin başvurdukları öğretim modeli, yöntemi ve teknikleri, kullandıkları materyaller ve sergiledikleri davranışlar nelerdir?

4. Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yer alan liderlik becerilerini edinme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Sınıf Öğretmenlerinin 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasındaki etkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Sınıf Öğretmenlerinin 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasındaki olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik önerileri nelerdir?

1.1.11. Önem

Çalışma, öğretmenlerin liderlik becerileri konusundaki görüşleri aracılığıyla öğretmenlerin bu konudaki farkındalık düzeylerini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Bu sayede, öğretim programında öğrencilere kazandırılması planlanan liderlik özellik ve becerileri konusunda öğretmenlerde farkındalık oluşturma amaçlı açıklamalara gerek olup olmadığı ya da öğretmenlerin bu konuya yönelik bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları belirlenebilecektir. Bu çalışma, kazandırmakla yükümlü olduğu özellik ve beceriler konusunda bilgili ve farkında öğretmenlerin görevlerini daha bilinçli ve başarıyla yapmalarına katkıda bulunabilmesi açısından da önemli görülmektedir.

Çalışma, İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygulamakla sorumlu sınıf öğretmenlerinin programı ne kadar kabullendiklerinin ve içselleştirdiklerinin ortaya konulması açısından önemli görülmektedir. Zira programın başarıya ulaşma düzeyinin programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin programa ve programın yol gösterici olarak önerdiği strateji, yöntem, teknik ve davranışlara ne derecede uyduklarıyla doğrudan ilişkili olduğu varsayılmaktadır.

Bu çalışma, İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrencilere liderlik becerisinin öğretimi amacına gereğince hizmet edebilmesi hususunda öğretmenlerin üzerine düşen göreve dikkat çekerek programın başarısına hizmet etmeyi amaçlaması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışma, programın liderlik boyutuna dikkat çektiği için önemli görülmektedir. Liderlik, çalışmanın alan yazını tarafından da desteklendiği üzere, içinde bulunulan çağda

yaşanılan büyük çaplı ve hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerine uyum sağlayarak sürdürülebilir kalkınma ve büyümelerini sağlamak için ülkelerin ihtiyaç duydukları en önemli beceriler arasındadır. Bu bağlamda, elde edilen bulguların ülkemizdeki liderlik öğretimi programlarının tasarlanması ve yürütülmesi bağlamında olumlu katkılar sağlayabileceğinden hareketle de çalışma önemli görülmektedir.

Çalışmanın aynı zamanda İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan diğer beceri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, bilimin temel kavramlarını tanıma, vb) ve özelliklerin (öz güven, toplumsallık, vatanseverlik, barış, sevgi ve saygı, vb) üzerine çalışmalar yapılmasının önemine dikkat çektiği için de önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1.12. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Sınıf öğretmenlerinin liderlik becerilerinin öğretiminde kullandıkları yöntem, etkinlikler, materyaller ve liderlik becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri ile,
- 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde Niğde ilindeki 3 devlet okulunda İlköğretim 1-3 sınıflarda öğretim yapan 17 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.1.13. Tanımlar

- **Liderlik:** Liderlik; insanları orta bir vizyon ve amaç etrafında bir araya getirme eylemi (Sadler, 1997, s. 22; Zel, 2006, s. 109; Leshnowar, 2008, s. 30; Kumar, Adhish ve Deoki, 2014, s. 84) olarak iletişim, problem çözme, insan yönetimi, fırsat yakalama, karar verme, vb becerileri kapsayan bir süreçtir (Bolden ve Gosling, 2004, s. 6).
- **Öğretim Programı:** Öğretim Programı, okul içinde ya da dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2003, s. 5).

- **Öğretmen:** Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkezde bulunan 3 devlet okulunda görev yapan ve 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi Dersi öğretimi yapan 17 sınıf öğretmenini temsil etmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma geleneği içinde yer alan “olgu bilim” (fenomonoloji) deseni kapsamında yapılandırılmıştır. Fenomenoloji “olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemidir” (Akturan & Esen, 2008, s. 83). Fenomenoloji yaklaşımının temelini bir kişi ya da bir grup insanın yaşanmış bir olguyla ilgili olarak bireysel tecrübeleri oluşturmaktadır. Yaklaşımında, yaşanan deneyimle ilgili olarak kişisel tecrübeler, etkileşimler, deneyime yüklenen anlam ve buna ait algıların ortaya çıkarılması ve bunların doğrudan aktarılması esastır (Baş, 2008, s. 23). Doğrudan aktarılan veriler araştırmacı tarafından incelenerek kodlanır ve birbiriyle ilişkili veri grupları oluşturulurken, kodlama esnasında mevcut temalarla ilişkisiz bulunan veriler esas alınarak ayrı temalar belirlenir (Patton, 2002, s. 485-486). Bu araştırmada katılımcıların görüşleri doğrudan aktarıldığı gibi, aynı zamanda kullandıkları bazı ifadeler yorumlanarak tümevarımsal bir yaklaşım da sergilenmiştir. Bu bağlamda, ‘Ne anlatılmak isteniyor?’ sorusunun cevabını bulmayı amaçlayan söylem analizi (Akturan v.d., 2008, s. 27) yapılarak öğretmenlerin kullandıkları bazı ifadeler görüşmenin geneli içerisinde ele alınmış ve öğretmenlerin aslında ne demeye çalıştıkları yorumlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojide ilk elden, yani tecrübeyi yaşamış ya da yaşayan kişilerden veri toplanmaktadır (Akturan & Esen, 2008, s. 89). Bu bağlamda, araştırmanın katılımcıları Türk Milli Eğitim Sisteminde ilkökul 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi dersinin öğretimini gerçekleştiren sınıf öğretmenleridir. Katılımcılar kartopu örneklem seçme tekniğiyle belirlenmiştir. Ulaşılan örneklemin başlangıç noktasını görev yaptığı 23 Nisan Havacılar İlkokulunda veliler tarafından tercih edilen öğretmenlerden olan ve araştırmacı tarafından görüşme sorularına doğru ve samimi cevaplar vereceğine güvenilen K9 oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel veri kaynağını Hayat Bilgisi dersi öğretimi sürecinde farklı deneyimler yaşamış sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin genel veriler

Ana Değişken	Alt Değişkenler	Katılımcı Sayısı
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	6
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	4
	6-10 Yıl	5
	11-15 Yıl	-
	16-20 Yıl	3
	21 Yıl ve üstü	5
Öğretim Durumu	Eğitim Enstitüsü	3
	Lisans	7
	Yüksek Lisans	7
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	5
	2. Sınıf	6
	3. Sınıf	6

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin 11'inin kadın, 6'sının erkek olduğu; 4'ünün 1-5 yıl, 5'inin 6-10 yıl, 3'ünün 16-20 yıl, 5'inin de 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu; eğitim enstitüsü mezunu olan 3, lisans ve yüksek lisans mezunu 7'ser öğretmen bulunduğu; 1. sınıf okutan 5, 2 ve 3. sınıf okutan 6'sar öğretmen olduğu görülmektedir. Çalışma grubu toplam 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim durumları, meslekteki çalışma yılları, öğretim yaptıkları sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine ilişkin özellikleri detaylı biçimde Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin eğitim durumu, meslekteki çalışma yılı, öğretim yapılan sınıf ve cinsiyete ilişkin bireysel veriler

Öğretmen	Eğitim Durumu			Meslekteki Yılı				Öğretim Yapılan Sınıf			Cinsiyet	
	Lisans	Y. Lisans	Eğitim Enstitüsü	1-5 Yıl	6-11- Yıl	16-20 Yıl	21 (+) Yıl	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Bay	Bayan
K-1			√				√	√			√	
K-2	√						√			√	√	
K-3			√				√		√		√	
K-4	√					√			√			√
K-5		√			√				√			√
K-6	√					√		√			√	
K-7	√					√				√	√	
K-8		√			√			√			√	
K-9	√				√			√				√
K-10		√			√				√		√	
K-11		√		√					√		√	
K-12		√		√					√		√	
K-13		√		√				√			√	
K-14	√									√		√
K-15	√				√					√	√	
K-16			√				√					√
K-17		√		√						√		√

Kartopu örneklem seçme tekniğiyle ulaşılan ve görüşme için ön onayları alınan öğretmenler Niğde ilinde öğretim veren 23 Nisan Havacılar İlkokulu, Selçuk İlkokulu ve Cumhuriyet İlkokulunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu nedenle, Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğünden bu üç okulda tez uygulaması yapmak üzere gerekli onaylar alınmıştır (Ek-3 ve Ek-4).

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama süreci görüşme ve gözlem yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme, insanların deneyimlerini, bilgilerini, görüşlerini ve herhangi bir olay ya da olguya

yükledikleri anlamları öğrenebilmek için kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Punch, 2005, s. 165-166). Gözlem ise, görme duyusu aracılığıyla gerçekleştirilen ve gözlenen bireylerin motor hareketleri ile fizyolojik ve sözel davranışlarından söz ötesi davranışlarına kadar çok geniş bir yelpazede veri toplamayı mümkün kılan bir veri toplama tekniğidir (Erkuş, 2005, s. 96).

2.3.1. Görüşme

Görüşme türü olarak yarı-yapılandırılmış (yüz yüze) görüşme tekniği kullanılmış ve görüşme sırasında açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırılan konunun ana çerçevesine uygun sorular hazırlanır fakat görüşme esnasında gerektiğinde yeni sorular da eklenerek görüşme esnek bir yapıda sürdürülür (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006, s. 318). Bu çalışmada da görüşme soruları araştırılan konunun kapsamına uygun biçimde önceden belirlenmiş ancak, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre gerektiğinde yeni sorular eklenerek görüşmeye esnek bir yapı kazandırılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle araştırmanın amaç bölümünde belirtilen soruları temsil edecek şekilde bir görüşme soruları taslağı hazırlanmıştır. İlk aşamada, araştırma soruları yazılmış ve bunlar birer görüşme sorusuna dönüştürülerek 5 sorudan oluşan bir taslak meydana getirilmiştir. Bu görüşme soruları, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan çeşitli uzmanlardan (Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ, Doç. Dr. Emre ÜNAL, Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Doç. Dr. Kubilay YAZICI, Doç. Dr. Mesut SAĞNAK, Doç. Dr. Muhammed BAŞTUĞ ve Doç. Dr. Yasemin YAVUZER) görüşler alınarak yeniden düzenlenmiş ve kendi alt soruları da bulunan 7 soruluk bir taslağa dönüştürülmüştür. Bu esnada, ilk taslakta yer almadığı halde ikinci taslağa eklenen soru maddeleri söz konusudur. İlk taslakta liderliğin tanımına ve öğretmenlerin programda yer alan liderlik becerileri ile kazanımlarına yönelik bilgilerine ilişkin sorular bulunmazken, bu konulara ikinci taslakta yer verilmiştir.

Süreç sonunda elde edilen ikinci görüşme soruları taslağı öncelikle iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşmeler yapılarak içerik, dil ve uygulanabilirlik yönünden değerlendirilmiştir. Görüşmeler sonunda, araştırmacı tarafından gözlemlenen sorunlar yine uzmanlarla birlikte ele alınarak araştırmacı gözlemleri ve uzman görüşleri doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlere ikinci taslakta sorulması planlanan ve öğretmenlerin programda yer alan liderlik becerileri ile bunlarla ilişkili kazanımlarına yönelik bilgilerini ölçmeyi amaçlayan sorular görüşme soruları

arasından çıkartılmıştır. Bu soruların görüşmeyi bir sınav havasına soktuğu ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmedikleri gözlemlenmiştir.

İkinci taslaktan çıkartılan bir diğer soru, programda yer alan liderlik kazanımları ile liderlik alt becerileri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşlerine göre incelemeyi hedefleyen soru olmuştur. Uzman görüşü alınarak, bu sorunun görüşme soruları arasından çıkartılmasına ve bu ilişkinin bir check-list (kontrol listesi) ile incelenmesine karar verilmiş ve bu amaçla daha çok sayıda öğretmenin daha sonra değerlendirebilecekleri bir matrix oluşturulmuştur. Ancak, yapılan pilot uygulamalarda kontrol listesini değerlendiren öğretmenlerin çoğunluğunun liderlik kazanımlarının tamamını liderlik alt becerilerinin neredeyse hepsi ile ilişkilendiren değerlendirmeler yapmasından dolayı verilerin geçerli ve güvenilir olmayacağı sonucuna varılarak kontrol listesi çalışma kapsamından çıkartılmıştır. Ayrıca, ilk iki taslakta da yer almayan liderlik öğretimi sürecinde öğretmenler tarafından başvurulan strateji ve öğretmen davranışlarına bu son taslakta yer verilmiştir (Ek-1).

Tüm görüşmeler, öğretmenlerin onayları alınarak kayda alınmış ve öğretmenlerin ses kaydı alınmasına verdikleri onayların da bu ses kayıtlarında bulunması sağlanmıştır.

2.3.2. Gözlem

“Verilerin zenginliği niteliksel araştırmanın geçerliğini etkileyen önemli etmenlerdendir” (Uzuner, 1999, s. 176). Bu sebepten, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerinin alınmasının yanı sıra, araştırmanın amacına yönelik daha detaylı ve kapsamlı veriler elde ederek araştırmanın geçerliğini sağlamaya yönelik olarak veri toplamada gözlem tekniğinden de faydalanılmıştır. Gözlem, doğal ortamlarda insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinir (Ekiz, 2009, s. 56). Öğretmenlerin liderlik becerisini kazandırma süreçleri sınıf ortamında yani kendi doğal şartlarında gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin liderlik becerisinin kazandırılmasını amaçlayan bir üniteyi sınıf içerisindeki işleyiş şekilleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Gözlem tekniğinin kullanıldığı her araştırmada gözlemci etkisinin olması kaçınılmazdır ve gözlemcinin sorumluluğu mümkün olduğunca doğal davranarak rahatsızlık ve tehdit unsuru oluşturmaktan kaçınmaktır (Uzuner, 1999, s. 176-177). Bu çalışmada gerçekleştirilen gözlem türü katılımlı gözlem türüdür. Katılımlı gözlemlerde araştırmacının kimliği gözlemlenen öğretmen tarafından bilinmektedir ve bu durumda gözlemlendiğini bilen öğretmenlerin farklı davranma ihtimalleri söz konusudur Erkuş (2005, s. 97-98). Bu çalışmada gözlemci konumunda bulunan araştırmacı, araştırmanın

güvenirliğini sağlamak amacıyla, ders işlenişi esnasında herhangi bir müdahalede bulunmaksızın sadece notlar alarak öğretmenler üzerindeki gözlemci etkisini en aza indirmeye ve öğretmenlerin doğal tepkiler vermelerinin sağlamaya çalışmıştır.

Ders gözlemi yapılan öğretmenler (K-4, K-9 ve K-14) video kaydına izin vermemişlerdir. Bu durumda, araştırmacının gözlem esnasında not alma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Ancak, gözlem süresince sadece not almaya odaklanmanın hem detaylar hem de bütüncül anlamda önemli verilerin gözden kaçırılarak gözlemin doğruluğunu ve güvenilirliğini olumsuz etkileyeceği düşünülmüştür. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak, gözlem esnasında verilerin kaydedilmesinde esas alınan kaynak olarak görüşme sorularının analizinde N-Vivo programında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan Kategori, Tema ve Kod Tablosundan yararlanılmıştır (Ek-2). Araştırmacı, gözlem esnasında bu tablo üzerinde çeşitli semboller, işaretler ya da kısa notlar yoluyla dikkat kaybını en aza indirerek sağlıklı ve güvenilir bir gözlem kaydını sağlamaya çalışmıştır. Bu şekilde ‘önceden belirlenmiş kategorilere dayanarak’ verilerin küçük parçalar halinde gözlemlenmesini ve böylelikle veri analizinin daha kolay yapılmasını sağlayan gözlem türü yapılandırılmış gözlem olarak adlandırılmaktadır (Punch, 2005, s. 176). Ancak araştırmacı ayrıca, gözlem kaydını gerekli görüldüğü anlarda notlar alarak ve ders uygulamalarını bütüncül anlamda da değerlendirmeye çalışarak desteklemiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Görüşme sonucu elde edilen veriler, betimsel ve içerik analiz teknikleriyle yorumlanmıştır. Betimsel ve içerik analizi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan analiz teknikleridir. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla özetlenir. İçerik analiz tekniğinde ise verilerin doğrudan aktarılmasından ziyade derinlemesine analiz edilerek toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşma amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Öncelikle veriler betimsel olarak analiz edilmiş, sonra kodlamaları yapılmış ve ardından kodlanan veriler temalar altında birleştirilmiştir. Betimsel analiz için öncelikle görüşme çözümlemeleri yapılmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşme kayıtlarının araştırmacı tarafından çözümlenmesi sonucu elde edilen veriler, ikinci bir kişi tarafından ses kayıtları eşliğinde yeniden okunarak kontrol edilmiştir. İki çözümleme arasında farklılık olduğu görülen kısımlar araştırmacı tarafından dikkatlice yeniden gözden geçirilmiş ve bu şekilde sağlıklı ve doğru çözümlenmelerin yapılmasına çalışılmıştır. Elde edilen veriler Word

formatında bilgisayara kaydedilmiştir. Veriler daha sonra bir nitel veri analizi programı olan N-Vivo programına kaydedilmiş ve görüşme verilerinin analizinde N-Vivo programından faydalanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin uygun ve doğru biçimde kaydının tutulabilmesi ve böylelikle sağlıklı veri analizi yapılabilmesi amacıyla bir kategori-tema-kod tablosu hazırlanmıştır.

Söz konusu tabloda kategoriler araştırma sorularıyla sorgulanan görüşlerin ana başlıklarını ve temalar ise sorgulanan görüşlere yönelik alan yazında yer alan ya da yer almadığı halde öğretmenler tarafından dile getirilen görüşlerden oluşmaktadır. Örneğin; liderlik tanımı bir kategori olarak ele alınırken, insan yönetimi ise söz konusu kategorinin altında yer alan temalardan bir tanesini oluşturmaktadır. Her tema kendi içerisinde, birbiriyle ilişkili, örtüşür ya da aynı olduğu düşünülen çeşitli kavram, tanım ya da özellikleri barındırmaktadır. Buna örnek olarak, insan yönetimi temasında yer alan ve her birisinin bir anlamda insan yönetimini betimlediği düşünülen yönlendirme, yol gösterme, işbirliği yapma ve eşgüdüm sağlama tanımlarını vermek mümkündür. Kodlama, elde edilen verilere yönelik yapılan isimlendirme, etiketleme ya da nitelendirme olarak tanımlanır (Punch, 2005, s. 192) Bu çalışmada kodlar, öğretmenler tarafından dile getirilen ve tabloda yer alan temaları temsil eden ifadelerdir. Görüşme yapılan öğretmenler, kimi zaman aynı temaya farklı kelime ve ifadeler kullanarak gönderme yapmışlardır. Söz konusu farklı kelime ve ifadeler belirlenerek kodlanmış ve temsil ettikleri tema ile ilişkilendirilerek veri analizinde bu temalar bağlamında ele alınmışlardır.

Tablonun hazırlanmasında öncelikle alan yazından derlenen bilgilerden ve Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan bilgilerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretiminde kullandıkları model, yöntem, teknik ve materyaller ile programda yer alan temel beceriler, özyönetim alt becerileri, liderlik alt becerileri ve liderlik kazanımlarıyla ilişkili kategorilere ait temalar doğrudan programda yer alan bilgi ya da önerilerden faydalanılarak oluşturulmuştur. Bunlardan model, yöntem, teknik ve materyal kategorileri, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ışığında yeni eklemeler yapılarak genişletilmiştir. Liderlik becerisinin kazanımını etkileyen etkenlere ilişkin kategorinin temaları arasında yer alan aile, çevre, arkadaş ve öğretmen temaları alanyazında da karşılaşılan temalar olarak kategoride yer almış, diğer temalar ise öğretmen görüşlerinden hareketle kategoriye dâhil edilmiştir.

Temalarının hazırlanması esnasında alan yazından en çok faydalanılan kategoriler liderlik tanımları, liderlik özellikleri, ilköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri ve öğretmen davranışları kategorileri olmuştur. Alan yazında çok sayıda liderlik tanım ve

özelliği bulunmaktadır. Araştırmacı öncelikle araştırmanın kuramsal kısmında değindiği liderlik tanımlarını esas alarak bir liderlik tanımları listesi oluşturmuştur. Ancak, alan yazında çok sayıda tanım bulunmaktadır ve bazı tanımların birbiriyle örtüşür niteliktedir. Bu durumun, öncelikle görüşmelerden elde edilen verilerin N-Vivo programında kodlanmasında ve buna bağlı olarak da veri analizinde doğru olmayan ve sağlıksız veri analizine sebep olabileceği düşünölmüştür. Bu sebepten, birbiriyle örtüştüğu ya da aynı olduğu düşünölen temaların birleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Araştırmacı bu birleştirmeyi öncelikle kendi alan bilgisi dâhilinde yapmış ve yapılan düzenlemeler konusunda çeştli uzmanların görüşlerini almıştır. Oluşturulan ilk taslak, asıl görüşmelerden önce yapılan pilot görüşmelerde alınan notlar ve elde edilen yeni veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ardından, oluşturulan yeni temalar konusunda Niğe Üniversitesi Eğitim Faköltesinde görev yapmakta olan çeşitli uzmanlardan görüş sormuştur. Uzman görüşleri neticesinde şekillendirilen temalar, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bitirilmesinin ardından gerçekleştirilen ilk tez izleme komitesinde tez danışmanı ve jüri üyelerinden alınan öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Liderlik tanımları kategorisinin şekillendirilmesine yönelik yapılan bu uygulamalar liderlik özellikleri, ilköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri ve öğretmen davranışları kategorilerine yönelik olarak da aynen gerçekleştirilmiştir.

Ancak, görüşmeler esnasında öğretmenlerin liderlik tanımları ile liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin içiçe olduğu ve tanım ile özelliklerin birbirinden ayırt edilmediği farkedilmiştir. Bu durumda, sağlıklı ve doğru veri analizi yapılabilmesi için liderlik tanımları ve özellikleri kategorilerinin birleştirilmesine karar verilmiştir. İki kategoriye ait temalardaki birbiriyle ilişkili ya da aynı olduğu düşünölen tanım ve özelliklerin belirli temalar altında birleştirilmesi yoluna gidilmiş ve uzmanlardan alınan dönütlerle yeni bir liderlik tanım ve özellikleri kategorisi oluşturulmuştur. Tabloda yer alan ve alan yazın esas alınarak oluşturulan temalar ve iğerikleri, yapılan görüşmeler süresince öğretmen görüşlerinden elde edilen ve alan yazında yer almayan tanımlar ve özellikler eklenerek genişletilmiş ve son halini almıştır.

Bu bağlamda oluşturulan Kategori-Tema-Kod tablosunda yer alan liderlik tanım ve özellikleri kategorisi, ilköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri kategorisi ve liderlik öğretiminde öğretmen davranışları kategorisi ile kategorilerin altında yer alan temalar ve her bir temanın iğeridiği tanım ve özellikler aşağıda verilmektedir. Temel beceriler, özyönetim alt becerileri, liderlik alt becerileri, liderlik kazanımları ile model, yöntem, teknik ve materyal kategorileri öğretim programı, ders kitabı ve kılavuz kitaplardan doğrudan

faydalanılarak temalaştırılmıştır. Sadece mevcut temalar arasında yer almadığı halde öğretmenlerden gelen görüşler sonucunda genişletilen kategoriler olduklarından ve araştırmacı tarafından üstlerinde ayrıca düzenleme yapılmadığından söz konusu kategorilere ve temalarına bu bölümde yer verilmek gereği duyulmamıştır.

A. Liderlik Tanımları ve Özellikleri Kategorisi

A.1. İletişim; etkileşim, motivasyon, ilham/enerji yaratma, ikna, insanları etrafında toplama, yapıyı/grubu harekete geçirme, etki kullanma

A.2. Güç Kullanma

A.3. Hedefe ve sonuca ulaşma etkinliği/aracı

A.4. İnsan yönetimi; işbirliği yapma, eşgüdüm sağlama, yönlendirme

A.5. Değişimi okuma; planlama ve kolaylaştırma, değişime uyum sağlama, fırsatları yakalama, ileri görüşlü olma, kolaylaştırma

A.6. Kaynak kullanma; kişisel yeteneklerini kullanma

A.7. Problem çözme

A.8. Karar verme

A.9. Amaç ve vizyon belirleme; amaç ve vizyon sahibi olma

A.10. Grubu temsil etme; güvenilir olma, gruba sadık olma

A.11. Planlı olma, kararlı ve istikrarlı olma

A.12. Orijinal; kendine özgü olma

A.13. Özgüvenli olma; sorumluluk ve risk alabilme, girişken olma

A.14. Hırslı olma

A.15. Farklılıklara saygılı olma; hoşgörülü ve uyumlu olma

A.16. Zeki olma; yetenekli olma, bilgili olma

A.17. Başarı odaklı olma

A.18. Eleştiriye açık olma; özeleştiri yapma

A.19. Akılcı olma

A.20. Çekici (fiziksel olarak); sempatik olma

A.21. Adil olma

B. İlköğretim Öğrencilerinde Liderlik Özellikleri Kategorisi

- B.1. Mücadele İsteği; hırslı olma, dikkat çekme ve ön planda olma arzusu
- B.2. Sözlü İfade Kolaylığı; Türkçeyi doğru ve etkili olma
- B.3. Etkili iletişim kurabilme; motivasyon, ikna becerisi, ortak amaç belirleyebilme, ortak amaç etrafında toplama
- B.4. Kararlı olma; istikrarlı olma, planlı olma, sorumluluk sahibi olma
- B.5. Güvenilir olma; dürüstlük, başkaları tarafından sevilme ve saygı duyulma, uyumlu olma
- B.6. Araştırmacılık
- B.7. Başarılı olma; harekete geçirme ve enerji yaratabilme
- B.8. Özgüvenli olma; girişkenlik
- B.9. Yardımseverlik
- B.10. Hareketli olma; derslere ilgisizlik, haylaz olma
- B.11. Baskın olma
- B.12. Yaratıcı problem çözme becerisi
- B.13. Eleştirel muhakeme yeteneği
- B.14. Yeni ilişkileri görme becerisi; ileri görüşlülük, düşüncede ve harekette esneklik, belirsizliğe tahammül becerisi, yeniliğe uyum sağlama
- B.15. Plan Yapabilme
- B.16. Ortak amaç etrafında grup oluşturabilme

C. Liderlik Becerisinin Öğretiminde Öğretmen Davranışları Kategorisi

- C.1. Öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edecekleri demokratik bir ortam hazırlanması
- C.2. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma
- C.3. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma
- C.4. Sınıf kurallarını birlikte belirleme
- C.5. Öğrencilerin sınıf vizyonunu oluşturmalarında etkin roller verme

- C.6. Ders planlamalarında, gezi çalışmalarında vb etkinliklerde onların fikirlerini alma ve liderliklerini destekleme
- C.7. İşbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleme
- C.8. Sergi faaliyetleri, bilim şenlikleri, toplantı ve konferans gibi etkinlikleri öğrencilerin yapmalarını sağlama
- C.8. Risk alma ve girişimci olma özelliklerini destekleyici etkinlikler yapma
- C.9. Giyim kuşama dikkat etme; temiz ve düzenli olma
- C.10. Kararlı olma; ilkeli olma ve tutarlı davranma
- C.11. Eleştirilere açık olma; özeleştiri yapma, hatalarını kabullenme
- C.12. Hoşgörülü olma; saygılı ve sevgi dolu yaklaşma
- C.13. Fiziksel temas yoluyla iletişimi kuvvetlendirme

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, doğrulanabilirlik ya da inandırıcılık bağlamında ele alınır (Miles ve Huberman, 1994, s. 277). Araştırmanın güvenirliliğini sağlayan etkenler arasında araştırma sorularının net, anlaşılır ve araştırma deseniyle uyumlu olması, araştırma süresince araştırmacının rol ve konumunun belirgin olması, verilerin sağlıklı ve önyargısız biçimde toplanması, analiz edilmesi ve veri toplama ya da analizi sürecinin farklı uzmanlar tarafından da desteklenmesi sayılabilir (Miles ve Huberman, 1994, s. 278). Diğer bir ifadeyle, araştırmanın güvenirliliği araştırmanın ne kadar titizlikle yapıldığının bir göstergesidir. Geçerlik ise verilerin farklı veri toplama teknikleriyle çeşitlendirilmesi, araştırmanın amacına hitap edecek ölçüde detaylı ve kapsamlı veri toplanması (Uzuner, 1999, s. 176), elde edilen verilerin katılımcılar tarafından doğrulanması, araştırma sürecinin farklı bağlamlarda da gerçekleştirilmesini mümkün kılacak ölçüde açık ve anlaşılır biçimde verilmesi ve araştırma sonuçlarının alan yazındaki ilgili başka çalışmaların sonuçları esas alınarak tartışılması (Miles ve Huberman, 1994, s. 279) yoluyla sağlanabilecek bir kavram olarak görülmektedir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla şu çalışmalar yapılmıştır:

- Veri toplamak amacıyla yapılacak görüşme ve gözlemler için Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

- Araştırma sorularının net, anlaşılır ve araştırmanın amacını kapsayacak biçimde oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu amaçla, sorularının hazırlanmasında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.
- Görüşme sorularının araştırmanın amacına hitap edecek ölçüde detaylı ve kapsamlı oluşturulmasına çalışılmış ve bu süreçte de uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılarak, görüşme sorularının işlevliliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- Görüşmeler esnasında görüşmeci, katılımcıları yönlendirici ifadelerden özellikle kaçınarak onların görüşlerini önyargısız ve olduğu gibi kaydetmeye çalışmıştır.
- Görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılarak yapılan görüşmeler ve bunların dökümleri bilgisayar ortamına aktararak ve kaydedilerek denetime açık hale getirilmiştir. Katılımcıların görüşme onayları, görüşme başlangıçlarında sözlü olarak ses kaydına dâhil edilmiştir.
- Araştırma verilerinde çeşitliliği sağlamak ve aynı zamanda görüşme verilerini desteklemek amacıyla ders gözlemleri yapılmıştır. Gözlemler, gönüllülük esasına dayalı biçimde gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırmacı, gözlemler esnasında kaçınılmaz kabul edilen gözlemci etkisini en aza indirmek amacıyla hiçbir şekilde derse katılım sağlamamış ve müdahale etmemiştir. Bu şekilde, doğru ve güvenilir bir gözlem yapılmaya çalışılmıştır.
- Veri analizinde kullanılan Kategori-Tema-Kod Tablosu, araştırma soruları esas alınarak oluşturulmuştur ve aynı zamanda görüşme soruları ile gözlem kaydının da temelini oluşturmaktadır. Böylelikle, görüşme ve gözlem verileri arasında uyum ve bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.
- Görüşme ses kayıtları araştırmacı tarafından titizlikle çözümlenmiş ve elde edilen dökümler Word formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, ses kayıtları eşliğinde farklı bir kişi tarafından kontrol edilmiş ve çözümlemede farklılık görülen kısımlar araştırmacı tarafından yeniden kontrol edilerek doğru ve sağlıklı çözümlenmeler yapılmasına çalışılmıştır.
- Veriler, araştırmacı tarafından N-Vivo programında verilerin analizi için konuya ilişkin kavramsal çerçeve esas alınarak oluşturulmuş olan Kategori-Tema-Kod Tablosu esas alınarak incelenmiş ve kodlanmıştır. Kodlamalar esnasında, ima ettiği anlam konusunda ikileme düşülen sözcük ya da ifadeler not edilmiş ve ilgili katılımcıların söz konusu sözcük ya da ifadeler konusundaki görüşleri yeniden alınmıştır. Bu şekilde, katılımcıların ne demek istediklerine ilişkin doğru yorumlamaların yapılması sağlanmıştır.

- Araştırmada elde edilen veriler, kategori ve temalar bağlamında gruplandırılmış ve ilgili kategori ve temalara ait bulgular altında ayrıntılı biçimde ve olduğu gibi betimlenmiş ve okuyuculara sunulmuştur.
- Raporlaştırılan bulguların yorumlanmasında, söylem analizinden faydalanılmış ve yapılan analizlerin doğruluğu konusunda uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.
- Raporlaştırılan araştırma sonuçları, alan yazındaki ilgili çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve kuramsal çerçeve bağlamında tartişılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Giriş

Bu bölümde araştırma alt problemlerine yönelik bulgular N-vivo programında verilerin analizi amacıyla oluşturulan kategori-tema-kod tablosunda yer alan kategorilerin sırası ile sunulmuştur. Bulgular on altı ana başlık çerçevesinde ele alınmıştır. Kategoriler kapsamında verilen tablolar, tema adları esas alınarak hazırlanmıştır. Tablolarda, yeterli sayıda öğretmen tarafından değinildiği ya da az sayıda öğretmen tarafından değinilse de önemli bir noktaya işaret ettiği düşünülen temalara yer verilmiştir. Temaların içerdiği alt temalar bulgularda detaylı biçimde sunulmuş fakat tablolara konulmamıştır. Tablolar, temaların ana başlıkları esas alınarak oluşturulmuştur. Bulguların sunulduğu ana başlıklar şöyledir;

1. Liderlik tanımı ve özellikleri
2. İlköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri
3. Liderliğin öğretilebilirlik durumu
4. Liderlik becerisi hayat bilgisi dersi dışındaki derslerin öğretim programlarında yer almalı mıdır?
5. Liderlik becerisi hayat bilgisi öğretim programında yer almalı mıdır?
6. Hayat bilgisi öğretim programında liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan öz yönetim dışındaki temel beceriler
7. Hayat bilgisi öğretim programında öz yönetim alt becerisi olan liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan diğer öz yönetim alt becerileri
8. Liderlik alt becerilerinin liderlik becerisini kazandırma bağlamında yeterliliği
9. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri-modelleri
10. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim yöntemleri
11. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim teknikleri
12. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada öğretmen davranışları
13. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada öğretmenlerin kullandıkları materyaller

14. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisinin edinilme düzeyi (genel anlamda ve kazanımlar açısından)
15. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin hayat bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenler
16. Liderlik becerisinin kazandırmada olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik öneriler

3.1.1. Liderlik tanımı ve özelliklerine ilişkin bulgular

'Liderliği nasıl tanımlarsınız?' ve 'Sizce lider hangi özelliklere sahip olmalıdır?' sorularıyla öğretmenlerin genel anlamda liderlik hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Liderliğin tanımı, alan yazında değinilen ve görüşme yapılan on yedi öğretmen tarafından dile getirilen ifadeler dikkate alınarak on tema altında sınıflandırılmıştır. Temaların ana başlıkları sırasıyla 'iletişim', 'güç kullanma', 'hedefe ulaşma etkinliği', 'insan yönetimi', 'değişimi okuma', 'kaynak kullanma', 'problem çözme', 'karar verme', 'ortak amaç ve vizyon belirleme' ve 'grubu temsil etme' olarak belirlenmiştir.

Liderde bulunması gereken özelliklere ilişki betimlemeler ise, 16 tema başlığı altında sınıflandırılmıştır. Temaların belirlenmesinde alan yazında geçen liderlik tanımlamalarından faydalanılmış ve bu tanımlar dışında kalan ancak yine de öğretmenler tarafından dile getirilen ifadeler de temalara eklenmiştir. Kimisi tek bir tanımlayıcı sıfattan oluşan, kimisi de farklı tanımlayıcı sıfatları bir arada barındıran bu temalar şöyledir; orijinal, değişimi okuyabilen, problem çözebilen, özgüvenli, hedef odaklı, etkili iletişim kurabilen, güvenilir, hırslı, kararlı ve planlı, baskın, hoşgörülü, zeki ve yetenekli, başarı merkezli, işbirliği yapabilen, eleştiriye açık, akılcı, fiziksel açıdan çekici, adil, ve vizyon ve misyon sahibi.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin liderlik tanımı ve liderlik özelliklerine yönelik verdikleri cevaplarda tanım ve özelliği birbirinden ayırt etmeden açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. Bu sebepten, söz konusu iki kategoriye ait bulgular, uyumlu temalar birleştirilerek tek bir kategori altında toplanmıştır. Bu bölümde, araştırma bulguları tema başlıkları esas alınarak sunulmuştur. Birleştirilen temalara ve alt temalara ait yeni kategori-tema listesi şu şekildedir;

1. **İletişim**; etkileşim, motivasyon, ilham/enerji yaratma, ikna, insanları etrafında toplama, yapıyı/grubu harekete geçirme, etki kullanma

2. **Güç Kullanma**
3. **Hedefe ve sonuca ulaşma etkinliği/aracı**
4. **İnsan yönetimi**; işbirliği yapma, eşgüdüm sağlama, yönlendirme
5. **Değişimi okuma**; planlama ve kolaylaştırma, değişime uyum sağlama, fırsatları yakalama, ileri görüşlü olma, kolaylaştırma
6. **Kaynak kullanma**; kişisel yeteneklerini kullanma
7. **Problem çözme**
8. **Karar verme**
9. **Amaç ve vizyon belirleme**; amaç ve vizyon sahibi olma
10. **Grubu temsil etme**; güvenilir olma, gruba sadık olma
11. **Planlı olma**; kararlı ve istikrarlı olma
12. **Orijinal olma**; kendine özgü olma
13. **Özgüven**; sorumluluk ve risk alabilme, girişken olma
14. **Hırslı olma**
15. **Farklılıklara saygılı olma**; hoşgörülü ve uyumlu olma
16. **Zeki olma**; yetenekli olma ve bilgili olma
17. **Başarı odaklı olma**
18. **Eleştiriye açık olma**; özeleştiri yapma
19. **Akılcı olma**
20. **Çekici olma** (fiziksel olarak); sempatik olma
21. **Adil olma**

Liderlik tanımları açısından incelendiğinde öğretmenlerden hiçbirinin liderliği 'kaynak kullanma' ya da 'problem çözme' olarak tanımlamadıkları görülmektedir. 'Güç kullanma', 'hedefe ulaşma etkinliği', 'değişimi okuma' 'karar verme', 'ortak amaç ve vizyon belirleme' ve 'grubu temsil etme' tanımları ise sadece birer öğretmen tarafından bir liderlik tanımı olarak belirtilmiştir. Liderlik özellikleri kategorisindeki temalardan ise orijinal, hedef odaklı ve akılcı olma özellikleri hiçbir öğretmen tarafından dile getirilmemektedir. Liderin sahip olması gereken özellikler arasında adil, fiziksel açıdan çekici, başarı odaklı,

işbirliği yapabilen ve hırslı olma özelliklerine ise sadece birer öğretmen değinmektedir. Belirli sayıda öğretmen tarafından değinilen tanım ve özelliklere ait bulgular başlıklar halinde verilmektedir. Tablo 3’de liderlik tanımı ve özellikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetele tablosu yer almaktadır.

Tablo 3. Liderlik tanımı ve özellikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Tanımı ve Özellikleri	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	K-10	K-11	K-12	K-13	K-14	K-15	K-16	K-17	TOPLAM
	İletişim	√	√				√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Grubu temsil etme	√					√				√							√	4
Hırslı olma	√					√						√	√				√	5
İnsan yönetimi	√	√			√	√		√	√	√	√	√				√	√	11
Özgüven				√			√	√							√	√		5
Değişimi Okuma			√		√					√							√	4

Tablo 3’de öğretmenlerin liderlik tanımı ve özellikleri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.1.1. İletişim

İletişimi bir liderlik tanımı ve özelliği olarak ele alan kategori kapsamında motivasyon, hedef belirleme, enerji yaratma, yapıyı harekete geçirme, yol gösterme, ikna biçimi, etkileşim eylemi, etki kullanma süreci ve insanları etrafında toplama eylem ve özellikleri bulunmaktadır.

5 öğretmen 7 ayrı ifadeyle liderliği bir iletişim eylemi olarak tanımlarken, 11 öğretmen ise 16 ayrı ifadeyle etkili iletişim kurabilmeyi bir liderlik özelliği olarak betimlemektedir. Toplamda 16 öğretmenin liderliği etkili iletişimle bağdaştırdığı düşünülse de aslında söz konusu sayı 13’tür. Çünkü 3 öğretmen (K-6, K-9, K-8) iletişimi hem liderlik tanımı hem de liderlik özelliği olarak ele alırken, 2 tanesi liderliği iletişim eylemi olarak betimlemekte ve 8 tanesi ise sadece liderlik özelliği olarak etkili iletişimden bahsetmektedir.

Liderliği nasıl tanımladıklarına yönelik verilen cevaplarda iki öğretmen ikişer kez liderliğin iletişim olduğuna ilişkin ifadeler kullanmışlardır. K-6, *“Mesela ‘Ne yapabilirsin?’ diyoruz çevre kulübündeki bir öğrenciye. ‘Bir çocuk ortalığa çöp attı, ne yapman gerekir?’ diyoruz. Gideceksin önce bir tatlı dil, güler yüzle anlatacaksın işte. Onu ikna edeceksin bu çevreyi hepimizin kullandığına. İşte ikna etme, liderliğin bir somut örneği olduğu için; biz liderliği böyle somut örneklerle vermeye çalışıyoruz.”* ifadesini kullanarak liderliği bir ikna eylemi olarak tanımlamaktadır. Aslında K-6, liderliği nasıl tanımladığına ilişkin soruya verdiği cevapla liderliği bir yön verme ve insanları yönetme eylemi olarak tanımlamaktadır. Ancak, liderlik becerisinin öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik verdiği cevapta kullandığı yukarıdaki ifade, liderliği aynı zamanda bir ikna eylemi olarak da algıladığını göstermektedir.

Liderliği benzer biçimde bir ikna eylemi olarak tanımlayan K-9, K-14 ve K-15, kullandıkları ifadelerle liderliğin ikna yoluyla insanları etrafında toplama eylemi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda K-14, *“Şimdi liderlik dediğim zaman, o öğrencilerimi düşündüğüm zaman, bunlar nedir; sınıfı nasıl diyeyim toplayan, peşinden götüren kişidir. Fikirlerini kabul ettiren kişidir lider.”* diyerek insanları fikirlerin doğruluğuna ikna ederek bir araya getirmekten bahsetmektedir. K-9 ise, *“Liderlik demek zaten bencillik demek değildir. Önce sorumluluklarını yapmak sonra etrafındakileri kendine inandırıp onları etrafında toplamak demektir.”* diyerek liderin insanları inandırma ve ikna etme eylemini, ancak sorumluluklarını yerine getirmesi ve bu şekilde örnek teşkil etmesiyle gerçekleştirebileceğine vurgu yapmış görünmektedir.

Benzer şekilde, insanları ikna etmede ve yapıyı harekete geçirmede ‘örnek’ oluşturmanın öneminde değinen K-15, *“Aslında liderlik demek güç demektir. Yani bu bir beyin gücü, fiziksel güç değil ama bir beyin gücü. Yani bir grubu harekete nasıl geçirebilir bir kişi? Sözleriyle, yani çalışmasıyla, onlara örnek olmasıyla harekete geçirebilir. Onlara bu şekilde liderlik yapılabilir.”* ifadesiyle liderliği aynı zamanda bir güç kullanma eylemi olarak da tanımlamıştır.

Liderliği bir güç olarak tanımladığı diğer bir sözünde K-15, *“Ben liderliği bir güç olarak tanımlayabilirim. Yani insanları çevresinde toplayabilen, yönlendirebilen ortak bir amaç etrafında yönlendirebilendir lider. Onları kendi görüşlerine ikna edebilendir, tabi kendince.”* derken insanları ikna etmenin ve bir araya getirmenin esasını ortak amacın oluşturduğunu belirtmektedir. Liderliği yapıyı ve grubu harekete geçirme olarak tanımlayan bir başka öğretmen olan K-8 bu amaçla şu ifadeyi kullanmaktadır; *“Genel anlamda düşünürsek liderlik insanları, kitleleri peşinde götüren insanlar. Destek gören, etrafı*

tarafından kabul gören, düşünceleri desteklenen ve diğer insanların söyledikleri sözlerin arkasından gittiği insandır. Toplumda önder dediğimiz kişileri kitlelerin peşinden gittiği, söyledikleri önemsenen, yaptıkları desteklenen, arkasında gidilen olarak tanımlayabiliriz.” Liderliği insanlara yön verme olarak da tanımlayan K-9, “Bence öncelikle etrafındakilere yön verebilen, onları derleyici toplayıcı, onları bir işe motive edebilen yani onlara istediğini yaptırabilen ve onlara bu işi yaptırırken zevkle yaptırabilendir.” sözleriyle liderliğin insanları etrafında toplama ve motive etme eylemi olduğunu ifade etmiştir.

Özetle; söz konusu öğretmenler liderliğin iletişim boyutuna vurgu yapmakta ve liderliği, insanları onlara örnek olarak ve onları ikna ederek etrafında toplama ve motive ederek harekete geçirme eylemi olarak betimlemektedirler.

Liderin yol gösterici ve hedef belirleyici olma özelliklerini üç farklı ifadede tekrar tekrar dile getirerek bu özelliklere verdiği önemi vurgulayan K-9, bu konuya ilişkin ilk yorumunda “Sözünü etrafındakilere dinletir. Bir oyun kurarken bile bir çocukta bunu gözlemleyebilirsiniz. İzlediğiniz zaman her çocuk oyun kurmaz, kimileri kurulmuş oyuna dâhil olmak isterler. Ama bazı çocuklar oyun kurarlar ve bu oyunu kurarken etrafındakileri bu oyuna dâhil edip etrafında oyun oynamaya insanları ikna edebilirler.” diyerek hedef belirleyebilme ve insanları ikna ederek bu hedef doğrultusunda hareket ettirebilme özelliklerini, liderin özellikleri arasında saymıştır. Bu açıklamada, kurulan oyun belirlenen hedefi ifade etmektedir ve oyunu kuran çocuk ise K-9 tarafından lider olarak kabul edilmektedir.

K-9, bir diğer yorumunda da aynı noktaya yine çocukları örnek vererek değinmiştir; “Etrafına bir oyun grubu kurar daha önce bahsettiğimiz gibi. Diyelim ki ders çalışma ortamı oluşturur. Gezi planlar. Mesela bazıları futbol takımı kurar. 1, 2 ve 3’de de bu dâhildir. Yani oyun kurmanın içine futbol maçları; mesela işte gelin şu maçı oynayalım bende top var ya da gelin kartlı bir oyun oynayalım bende kart var. Ama kuralları ben belirleyeceğim. Lider mutlaka oyun kurandır aslında.” Benzer bir görüş dile getiren K-11, lider özellikli kişilerin kurdukları iletişim sayesinde insanlar üzerinde etkili ve söz sahibi olduklarını gösteren bir açıklama yapmaktadır. K-11 düşüncesini “Genel anlamda ben şöyle düşündüğüm zaman arkadaşlarımız arasında da olsun ya bir yere gidilecek, bir şey yapılacaksa yani orada arkadaşlarına yani arkadaşları direkt ona bakar diye söyleyeyim.” ifadesiyle açıklamaktadır. K-11’ye göre etkili iletişim, bireylerin hedef belirleyen ve diğerlerini o hedefe yönlendirebilen kişiler olabilmelerini sağlayan önemli bir özelliktir ve lider konumundaki kişilerde gözlemlenebilmektedir.

Söz konusu açıklamaların ikisi de aslında ilköğretim çocuklarında görülen liderlik özellikleriyle ilişkilidir. Ancak, liderlik özelliklerine yönelik yaptığı bir diğer açıklama K-9'un konuya sadece çocuklar açısından değil yetişkinler açısından da aynı biçimde yaklaştığını göstermektedir. Bu açıklamasında K-9, *"Etrafındakilere kendine inandırıp onları kendisiyle birlikte bir amaç etrafında toplayabilen akla gelir lider dediğimiz zaman. En önemli özelliği budur. Etrafında birilerini toplayabilmeli ve onları ikna edebilme gücüne sahip olmalı lider dediğimiz zaman. Bence liderin en önemli özelliği budur. Etrafına kimseyi toplamıyorsa zaten lider değildir."* ifadesini kullanmıştır. Buna göre, kişinin lider olabilmesi için öncelikle insanları kendine inandırabilmesi ve onları ikna edebilmesi gerekir. Ancak, ikna gücü olan kişi insanları kendi etrafında toplayabilir ki bu zaten lider olabilmenin esas koşuludur. Yaptığı üç açıklamada vurguladığı özellikler dikkate alındığında K-9'ın liderliği nasıl tanımladığına ilişkin net bir sonuca da ulaşılabilmektedir. Buna göre, K-9 açısından liderlik bir iletişim eylemi, ikna biçimi ve insanları etrafında toplama eylemi olmalıdır ve zaten öyledir. Çünkü kendisi, liderlik tanımına yönelik soruya verdiği cevapta da liderliği bir motivasyon eylemi ve ikna biçimi olarak tanımlamıştır.

Sadece bir öğretmen tarafından bir diğer özellik, yine 'etkili iletişim kurabilme' temasının içinde bulunan 'motive edebilme' özelliğidir. İnsanları motive edebilmeyi onları ikna edebilmenin ve kazanabilmenin önemli bir unsuru olarak gören K-16, bu görüşünü *"Arkadaşı örneğin kabul etmediğinde ona değişik şeyler sunarak onu kazanmasını bilen birisidir. Kazanabilmeyi, elde etmeyi, motive etmeyi beceren birisidir."* açıklamasıyla dile getirmiştir. Bu açıklamaya göre liderliğin K-16 tarafından bir ikna biçimi olarak görüldüğü iddia edilebilir ve *"Arkadaşlarını, yani grubundaki kişileri ya da kendine grup yapacağı kişileri o kadar ikna edicidir ki."* açıklaması da bu iddiayı destekler niteliktedir. Ancak, aslında K-16 liderliği 'insan yönetimi' temasıyla tanımlamıştır. Liderlik tanımı ve özelliklerine ilişkin verdiği cevaplar bir arada ele alındığında açıkça görülmektedir ki K-16, motivasyonu insanları ikna edebilmenin ve böylece onları yönetebilmenin, kendi ifadesiyle 'arkasından sürükleyebilmenin', bir aracı olarak kabul etmektedir.

K-16 ile benzer görüşü paylaşan ve motivasyon ile ikna becerilerini liderin sahip olması gereken önemli özellikler olarak kabul eden başka öğretmenler de mevcuttur. K-12, kullandığı 'ihtiyaçlar' ifadesiyle motivasyona doğrudan gönderme yapmış ve liderin sahip olması gerek özelliklere ilişkin şu cevabı vermiştir; *"Bulunduğu toplumun özelliklerini iyi bilir, analiz eder, onun ihtiyaçlarını, büyük yani büyük çaplı düşünüyorum şu an ülke bazında düşünürsek, toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur."*Bu açıklamaya göre kişi, bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını dikkate aldığı oranda lider kabul edilmektedir. Aslında K-

12, liderliği 'insan yönetimi' olarak tanımlamıştır. Ancak bireylerin ihtiyaçları karşılandığı sürece motive olduklarından hareketle, liderliğin K-12 tarafından bir motivasyon eylemi olarak da algılandığı açıkça anlaşılmaktadır.

Benzer bir biçimde, yapılan bir gözlemde de, "K-9, liderin toplumun ihtiyaçlarını bilmesi gerektiğini anlattı" ifadesi, K-12'nin görüşleri ile paralellik göstermekte olup, liderliğin toplumsal ihtiyaçları bilme ve anlama ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ikna edici olmayı dile getiren öğretmenlerden K-6, K-8 ve K-17 öğretmenler, bunun her insanda olabilecek bir özellik olduğunu fakat liderlik niteliğine sahip insanlarda daha güçlü olduğunu ileri süren açıklamalar yapmışlardır. Bu bağlamda K-6, "*Ben ikna kabiliyetinin güçlü olduğunu görüyorum bu tür insanlarda.*" derken, K-8 "*İnandırıcılığı yüksek. Bu da genelde liderlerde, bizim toplumumuzda gördüğümüz önemli özelliklerdir inandırıcılığın yüksek olması.*" ve K-17 ise "*Kendi fikirlerini bir şekilde kabul ettirebilme becerileri yüksektir.*" ifadelerini kullanmışlardır.

Öte yandan, K-1 ve K-3 daha iddialı açıklamalar yapmışlardır. K-1, "*Hadi ' dediği zaman grup komple içinden bir kaç tane çatlak ses çıkmamak kaydıyla 'haydi hep beraber senin yanındayız, senin yanındayız' diyebilecek. Grubu idare eden kişidir lider.*" cevabında 'idare etmek' ifadesiyle gruba sözünü dinletmeyi ima etmektedir. Ancak K-1'in ikna becerisine yönelik görüşü yalnız bundan ibaret değildir. Bir diğer yorumunda insanlara 'söz geçirme' tabirini sadece kendi fikirlerini kabul ettirme anlamında değil, aynı zamanda kişilere kendi hatalarını da kabul ettirme anlamında kullanmıştır. "*Yaptıkları hataları arkadaşlarına söyleyip bu hataların yapılmamasını söyleyen lider vardır ki bunların da söylediğini o gruba empoze edebilecek lider o gruba sözünü geçirmesi gerekir.*" açıklamasına göre, lider olacak kişinin ikna becerisi insanlara hatalı olduklarını kabul ettirip, onların görüşlerini değiştirebilecek kadar güçlü olmalıdır. Zira, 'empoze etmek' ifadesinden de anlaşılacağı üzere, K-1'in algıladığı ikna biçiminde bir dayatma söz konusudur. Aslında K-1, liderliği ne bir ikna biçimi ne de güç kullanma olarak tanımlamamaktadır. Ona göre liderlik insan yönetimidir ve bu durumda, ikna etme ve bunun için güç kullanma ise yönetimin araçları niteliğinde görülmektedir.

K-1 gibi K-3 de ikna edici olmayı 'söz dinletmek' tabiriyle betimlemektedir ancak K-3 için ikna becerisi, liderliğin vazgeçilmez bir parçasıdır. Gruba sözünü dinletemeyen ve onları kendi fikirleri doğrultusunda ikna edemeyen bireyin lider olamayacağını iddia eden K-3, bu bağlamda "*Sözü dinlenen, yani bir olumsuz olay olduğunda müdahale edebilen ve dediğini topluma dinletebilendir lider. Zaten sözünü dinlemediği zaten onda liderlik vasıflarını sayamayız.*" açıklamasını yapmıştır.

Aynı tema içerisinde yer alan ve temaya ismini de veren ‘etkili iletişim kurabilme’ özelliğine dört öğretmen değinmiştir. Bunlardan K-8, dili etkili kullanmayı önemli bir özellik olarak tanımlamıştır. K-8, *“Liderler öncelikle Türkçeyi etkili düzgün konuşması gerekiyor. Net, dediğini direkt verebilmeli.”* açıklamasıyla liderin kendini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilmesi gerektiğini ve bunun için de bir iletişim aracı olarak dile hâkim olması gerektiğini belirtmiştir. K-8 zaten liderliği bir iletişim eylemi olarak tanımlamış öğretmenler arasındadır ve yaptığı bu açıklama da söz konusu tanımlamasını destekler niteliktedir.

Diğer üç öğretmen ise konuya dil hâkimiyeti açısından değil insan ilişkileri açısından yaklaşmışlardır. K-10, *“Liderlerin kırmadan, herhangi bir baskı altına almadan etkileyen karizmatik kişiler olması gerekiyor. Liderlerin tanımı olarak bunları söyleyebilirim.”* açıklamasını yapmıştır. K-10’a göre liderin en önemli özelliği, insanları etkileyebilmek ve bunu zor ve güç kullanmaksızın etkili bir iletişim yoluyla yapabilmektir. K-12 ve K-13 de benzer yorumlarda bulunmuşlardır. Her ikisi de *“Lider diğer insanlarla iletişimi güçlü olandır aslında. Evet, iletişimi güçlü olan kişidir.”* (K-12) ve *“Tabi insan ilişkileri iyi olacak diğer insanlarla, yani belli bir güven sağlayacak.”* (K-13) açıklamalarıyla etkili iletişim kurabilmeyi lider kabul edilmenin önemli bir koşulu olarak kabul etmişlerdir.

Bu açıklamalar, söz konusu öğretmenlerin liderliği bir iletişim eylemi olarak kabul ettiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu yorum özellikle K-10 için doğrudur çünkü kendisi bu cevabı zaten liderliğin tanımına yönelik soruya yaptığı açıklamada dile getirmiştir. Ancak K-12 ve K-13, daha önce liderliği ‘insan yönetimi’ olarak tanımlamışlardır. Bu durumda, söz konusu öğretmenler açısından ‘iletişim’, bir liderlik tanımından ziyade insan yönetiminde sahip olunması gereken bir araç, bir özellik, olarak görülmektedir.

3.1.1.2. İnsan yönetimi

Liderliğin tanımı kategorisinin bir diğer teması olan ‘insan yönetimi’, liderlik tanımı olarak 11 öğretmen tarafından belirtilmektedir. İnsanlarla işbirliği yapma, eşgüdüm sağlama ve insanları yönlendirme tanımlarını da kapsayan insan yönetimi tanımı, bu öğretmenler tarafından 16 ayrı ifadede liderlik tanımı olarak kabul edilmektedir.

Yaptıkları tanımların çoğunda öğretmenler, liderliğin insanları yönlendirme boyutuna vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda en net ifadelerden birisi *“Liderlik topluma yön veren kişiler demektir.”* diyen K-3’e aittir. *“Şimdi liderlik deyince tabi ki öncelikle yol*

gösteren kişi benim zihnimde canlanıyor.” ve “Lider, diğer insanlara yol gösteren kişi, onlara yol gösteren kişi gibi geliyor.” sözleriyle K-5 de liderliği insanlara yön verme ev onları yönetme olarak tanımlamaktadır. Liderliği yalnızca insanlara yön vermek olarak tanımlayan başka iki tanımlama da K-16 ve K-17 tarafından yapılmaktadır. K-16, “Lider, belli bir grubu, kitleyi arkasından sürükleyen kişidir.” ifadesini kullanırken K-17, “Yani lider deyince böyle ilk aklımda canlanan şey hani bir gruba yön veren insan.” diyerek benzer bir tanımlama getirmektedir. K-17, liderin sahip olması gereken özelliği ise “Grup içindeki fikirleri birbirleriyle ilişki haline getirebilmesidir.” şeklinde ifade ederek temanın eşgüdüm sağlayabilme boyutuna gönderme yapmıştır.

K-1 ve K-6 sırasıyla *“Hırsızlık grubunda da bir lider vardır. O hırsız grubunu yönlendiren bir lider vardır. Kavgacı bir grubu düşünelim. O kavgayı yöneten, kavgayı iten, kavgaya iten, grubu iten bir lider vardır.”* ve *“Bulunduğu grup olsun, aile olsun, toplum olsun veyahut evrensel olarak baktığımızda insanlığa yön verebilen mezyetlere sahip kişi liderdir.”* ifadelerini kullanmaktadırlar. Açıklamalarından anlaşılacağı üzere her ikisi de bir yandan liderliği insanları yönetme olarak tanımlarken, diğer yandan liderliğin toplumun her kesiminde söz konusu olduğuna vurgu yapmaktadırlar. K-6 liderlik becerisinin öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik verdiği bir cevabında *“Aslında çocuklara ilkokulda liderlik öğretilirken, liderlik kavramı soyut kalıyor. Biz bunu daha somut hale getirmek için işte iki-üç arkadaşını ya da sınıfı idare edebilme, arkadaşlarını idare edebilme gibi terimleri kullanıyoruz.”* açıklamasını yapmaktadır. Bu açıklamada kullandığı ‘idare etmek’ ifadesi, K-6’nın liderliği insanları yönetme eylemi olarak algıladığını açıkça ortaya koymaktadır.

Liderliği, insan yönetiminin işbirliği ve eşgüdüm boyutunda algılayan tanımlamalar da mevcuttur. K-8, liderlik becerisinin öğretim programlarında yer almasına ilişkin fikri sorulduğunda *“Bence bulunmalıdır. Çünkü bizde herkes işçi konumunda olmuyor ortaklaşa bir iş yapmak konusunda bazı kişilerin de onları organize eden kişi olması gerekiyor toplumda yani bu bir okulda müdür gibi bir ilçe ilçe müdürü, kaymakam, vali veya bir işçi grubunda bile ortamı çevirecek ortamı düzenleyecek kişilere daima ihtiyaç var.”* cevabını vermiştir. Yaptığı açıklamadan anlaşıldığı kadarıyla K-8 de, K-1 ve K-6 gibi, lidere toplumun her kesiminde ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Bu ihtiyacın sebebini ise grupta eşgüdümü sağlama ve bireyler arasındaki işbirliğini organize etme olarak göstermektedir. Bu açıklama, liderliği bir eşgüdüm sağlama ve işbirliği yapma aracı olarak algıladığını ortaya koymaktadır.

Üç öğretmen, liderliği insanlara yön verme eylemi olarak tanımlarken, kullandıkları ifadelerle becerinin etkileme, etki kullanma ve ikna etme boyutuna vurgu yapmaktadırlar. Bu öğretmenlerden K-11, *“Lider dediğimiz zaman benim ilk aklıma gelen belli bir gruba ya*

da topluluğa yön veren. Yön vermesi aklıma ilk gelen o gruba sözünün geçmesidir.” diyerek liderliği bir ‘sözünü geçirme’, diğer bir deyişle etkileme ve ikna etme eylemi olarak tanımlamaktadır. Liderliği nasıl tanımladığına ilişkin soruya “Liderlik grubun içindeki birinin baskın olmasıdır. Onları yönlendirebilme yeteneğidir.” ve “Gruba daha çok hâkim olmasıdır. O grubu yönlendirebilmesi ve gruptaki kişilerinde onu lider olarak görmesidir.” cevaplarını veren K-12 de ‘baskın’ ve ‘hâkim’ olmak ifadelerini kullanarak liderliği grup üzerinde etkili olmak ve etkisini kullanarak grubu yönlendirmek biçiminde betimlemiştir.

Liderliği insanları yönlendirme olarak tanımlayan bir başka öğretmen olan K-10 ise, yönetimin insan boyutuna vurgu yapmaktadır. Lideri “Çevresini yönetebilen, çevresindeki insanlara güvenini kazanmış onların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda onları yönlendiren çeviren kişidir yani bana göre.” şeklinde tanımlayan K-10’a göre insan yönetimi, sadece yöneten kişinin amaç ve arzularını esas alamaz ve gruptaki diğer bireylerin istek ve ihtiyaçlarını da göz önüne almak durumundadır. Zaten kişi ancak böyle yaptığında grubun güvenini kazanır ve lider olarak kabul edilir. Zira istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, bireyleri olumlu anlamda motive edeceğinden gruba ve lidere olan bağlılığı da artıracaktır. K-10 tarafından be şekilde dolaylı olarak değinilen motivasyon kavramına K-9 doğrudan gönderme yapmaktadır.

K-9, “Bence öncelikle etrafındakilere yön verebilen, onları derleyici toplayıcı, onları bir işe motive edebilen yani onlara istediğini yaptırabilen ve onlara bu işi yaptırırken zevkle yaptırabilen.” cevabından anlaşılacağı üzere liderliği insanlara yön vermek olarak betimlemektedir. Ancak tanımlamasında insanların liderin verdiği görevi ‘zevkle’ yapacak kadar ikna edilebilmelerine ve bunun da insanların motive edilmesiyle mümkün olduğuna dikkat çekmektedir.

3.1.1.3. Değişimi okuyabilme

Değişimi okuyabilmeyi liderin sahip olması gereken özellikler arasında sayan öğretmenlerden K-3, “Lider dediğimiz insan ileri görüşlüdür ve toplumun ileri gelenleridir.” ifadesiyle ileri görüşlü olmayı, toplumun ileri gelenleri arasında sayılmanın bir ön koşulu olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. K-5 iki farklı yorumunda liderin ileri görüşlü ve yeniliğe açık olması gerektiğini ifade etmiştir. İlk yorumunda “Bir de tabi ki liderlik yaptığı gruptan daha iyi bir ileri görüşlü olmalıdır.” diyerek sadece ileri görüşlü olmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda bu açıdan içinde bulunduğu grubun diğer üyelerinden daha üstün olması gerektiğine de vurgu yapmıştır.

K-5, *“Lider ise yeniliklere açık, karşılaştığı problemlerde karşısına yaratıcı çözümler sunabilen ve bulunduğu ortamın bir adım bir tık yukarıya çıkarmak isteyen kişidir.”* dediği ifadeyle ise yeniliğe açık olmayı, problem çözebilmeyi ve böylece ilerlemenin de bir yolu olarak tanımlamıştır. K-10, *“Lider ise yeniliklere açık, karşılaştığı problemlerde karşısına yaratıcı çözümler sunabilen ve bulunduğu ortamı bir adım, bir tık yukarıya çıkarmak isteyen kişidir.”* diyerek liderin önemli bir özelliğinin yeniliğe açık olmak olduğunu belirtmiştir. Ona göre lider yeniliğe açık olması sayesinde olası sorunları çözebilecek ve grubunun ya da örgütünün ilerlemesini mümkün kılacaktır. İleri görüşlü olmanın liderin olmazsa olmaz bir niteliği yönünde görüş bildiren K-15 şu ifadeyi kullanmıştır: *“Veya ileri görüşlü olmayan birisi liderlik yapamaz. İleri görüşlülük de çok önemlidir liderlikte.”*

Değişimi okuyabilme özelliğinin 17 öğretmen arasından sadece 4 öğretmen tarafından bir liderlik özelliği olarak sayılması yüksek oranda kabul edilmediğinin bir göstergesidir ancak yine de dikkat çekici bir yönü vardır. Bu özelliği bir liderlik özelliği olarak ifade eden öğretmenlerden sadece bir tanesi liderlik tanımında benzer bir yaklaşım sergilemiş ve liderliği ‘değişimi okuma eylemi’ olarak tanımlamıştır. Diğer üç öğretmen ise, bir taraftan bu özellikten bahsederken diğer taraftan liderlik tanımında değişime yönelik herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Öte yandan, tanımlar arasında değinmemiş olsalar da liderin sahip olması gerekli özellikler arasında değişimi okuyabilmekten bahsetmiş olmaları, bu öğretmenlerin de liderliği aslında bir bakıma değişimi okuma ve planlama eylemi olarak gördükleri söylenebilir.

3.1.1.4. Grubu temsil etme

Liderlik özellikleri arasında sayılan bir diğer özellik grubu temsil etme temasında yer alan güvenilirliktir. 4 öğretmen tarafından altı ayrı ifadeyle değinilen bu özellik teması altında ‘gruba sadık olma’, ‘grubun ihtiyaçlarını dikkate alma’, ‘vefalı olma’ ve ‘paylaşımçı olma’ özellikleri de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden K-1 ve K-10, konuya daha çok insan ilişkileri açısından yaklaşmışlardır. K-1, *“Lider olabilmek için çevresi onu sevebilecek. Onun söylediğine gözü kapalı gidebilecek.”* ifadeyle, insanlar tarafından lider kabul edilmenin ve sözlerine inanılmanın, insanlar tarafından sevilmeyle doğru orantılı olduğunu ima etmiştir. Bunun için kişinin insanlarla iyi ilişkiler kurması gerekir ki zaten K-10 da *“Tabi insan ilişkileri iyi olacak diğer insanlarla, yani belli bir güven sağlayacak.”* diyerek tam olarak buna vurgu yapmıştır. K-10 ayrıca *“Bir kere doğru olacak. Yani doğruluk vazgeçilmez şey.”* ifadeyle de lider kabul edilmede dürüstlüğün ve güvenilirliğin önemine değinmiştir.

Liderlikte güvenilir olmanın önemine değinen bir başka öğretmen olan K-6, *“Ben ilk şeyde güvenilir bir insan olacak. Güvenilir yani herkes tarafından güvence içerisinde hissedilebilen bir insan.”* açıklamasıyla, sadece kişilik özelliği olarak güvenilir olmanın tek başına yetmeyeceğini ima etmektedir. Ona göre kişi, bunu aynı zamanda karşısındaki bireylere de hissettirebilmelidir. Bu açıdan bakıldığında liderlik bir etkileşim eylemi olarak görünmektedir ki zaten K-6 da liderliği bir ikna biçimi ve dolayısıyla ‘iletişim ve etkileşim’ olarak tanımlamış öğretmenler arasındadır.

Güvenilir olma özelliğini paylaşımcılık ve sadakat açısından ele alan öğretmenler de mevcuttur. Konuya sadakat yönüyle değinen K-17 açısından lider, bir grubu temsil eden kişidir. Zaten liderliğin tanımına ilişkin yaptığı *“Grubu temsil etme yeri geldiğinde, yani öyle bir şey canlanıyor kafamda.”* açıklaması da bu görüşünü destekler niteliktedir. Bir grubu temsil ediyor olmak ise o grubu, kendi kullandığı ifadeyle, *“dışarıya karşı savunabilmek”* anlamına gelmektedir.

Konuya paylaşımcılık açısından yaklaşan K-6 için liderliğin aslında bir motivasyon eylemi olduğu söylenebilir. Aslında K-6, motivasyonun da içinde bulunduğu iletişim teması kapsamında açıklamada bulunmuştur ancak yaptığı açıklamada liderliği bir ‘ikna biçimi’ olarak tanımlamıştır. Öte yandan *“Ondan sonra o insanlarda bu güvenilir bir insandır o. Diğeri de bulunduğu grup olsun toplum olsun yani paylaşımcı olacak, paylaşabilen bir insan olacak yani. Diyecem ki ‘bu benim iyi günümde de kötü günümde de birlikteyiz’ yani vefalı olacak bence efendim vefalı insan yani.”* ifadesi, paylaşımcı ve vefalı olmanın insanları olumlu yönde motive edecek özellikler olduğunu ve bir liderin bu özellikleri taşıması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıklama, K-6’nın liderliği aynı zamanda bir motivasyon eylemi olarak da algıladığını da göstermektedir. Tabi bu durumda, liderin aynı zamanda ‘motive edici’ bir kişi olması gerektiği de söylenebilir.

3.1.1.5. Özgüven

Liderin sahip olması gerekli bir diğer özellik olarak ‘özgüvenli olma’ özelliğine değinen K-7, *“Bu insanlarda, üst düzey liderlerde, görünen özellikler; cesur olması gerekiyor, risk alabiliyor.”* ifadesini kullanarak liderin gereğinde risk alabilecek özellikte olması gerektiğine dikkat çekmiştir. K-16, girişken ve özgüvenli olmanın gruba hâkim olabilmede önemli bir etken olduğunu düşünmektedir. Liderde bulunması gereken özelliklere dair soruya verdiği cevapta *“Lider girişkendir, lider kendinden emindir, arkadaşlarını yani grubundaki kendine grup yapacağı kişileri o kadar ikna edicidir ki ikna edicidir.”* diyen K-16,

kendine güvenen bireyin grubunda güvenini kazanabileceğini ve böylece onları ikna edebileceğini ima etmektedir. Aslında K-16, liderliği insan yönetimi olarak tanımlamış ve bir ikna biçimi olduğundan bahsetmemiştir. Ancak liderlik özelliklerine dair verdiği bu cevap, insanları ikna etme eylemini insan yönetiminin bir parçası olarak algıladığının ve belki de bu yüzden tanımlama yaparken değinmediğinin bir göstergesi niteliğindedir.

K-4 ve K-8 ise, bu özelliği bir grubun lideri olabilmeyi kolaylaştırıcı bir etken olarak kabul etmektedirler. K-4 *“Özgüveni yüksek olan bir insanın toplumdaki lider olarak çıkması çok daha kolay oluyor.”* ifadesini kullanırken, K-8 *“Girişimci insanlar genelde bu konuda biraz daha önde oluyorlar.”* cevabını vermiştir. İki öğretmen de birbirinden farklı kelimeler (özgüven ve girişimci) kullanmış olsalar da, aslında benzer ifadeler kullandıkları varsayılmaktadır. Çünkü çalışmada, söz konusu öğretmenlerin kullanmış oldukları ‘özgüvenli’ ve ‘girişimci/girişken’ ifadeleri, ‘sorumluluk alabilen’, ‘risk alabilen’ ve ‘cesur’ sıfatlarıyla aynı tema içerisinde ve birbirini tamamlayan ifadeler olarak kabul edilmektedir.

Özgüveni liderlik özelliklerinden biri olarak sayan K-4, verdiği bir diğer cevapta da benzer bir yorumda bulunmuştur. Fakat bu kez *“Ama yeteneği mesela resim dersinde yoksa orada yetenek devreye girdiği için liderlik gösteremez. Yetenek kesinlikle önemli bir etken ama o çocuk resim dersinde yetenekliyse, resim dersi dışında özgüveni zayıfsa yetenek gösteremez.”* diyerek bir yandan yeteneği bir liderlik özelliği olarak dile getirirken, diğer yandan özgüveni sıradan bir özellik olmaktan öte lider olabilmenin bir ön koşulu olduğunu ifade etmiştir. Özgüveni lider olabilmenin bir ön koşulu olacak derecede önemli gören başka öğretmenler de söz konusudur.

K-15, yaptığı üç farklı yorumda da özgüvenli ve girişimci olmanın önemine vurgu yapmıştır. Bir yorumunda *“Problem çözebilen, karar verebilen, doğru kararları kısa zamanda verebilen ve kendine güvenen kişi liderlik özelliklerine sahiptir.”* diyerek özgüvenli olmayı karar verme ve problem çözme eylemlerinde önemli bir etken olarak kabul etmiştir. Zira yapılan bir gözlem kaydında da, “[öğretmenin], öğrencilerin sınıf önünde arkadaşlarına hitap ederek konuşmalarını sağladığı ve özgüvenlerini geliştirmeyi hedeflediği” (K-4) görülmekle birlikte, öğretmenlerin liderliği özgüvenle ilişkili bir özellik olarak gördükleri ve bu doğrultuda da derslerde öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Diğer iki yorumunda ise *“Özgüven çok önemlidir liderlikte. Çünkü özgüveni olmayan bir birey daha doğrusu bir lider diyelim, bir toplumu değil bir kişiyi bile harekete geçiremez.”* ve *“Girişkenlik, özgüven, cesaret gibi kavramlar bir lider için çok önemlidir. Çünkü cesur olmayan birisi liderlik yapamaz. Girişken olmayan birisi liderlik yapamaz.”* ifadelerini

kullanan K-15, bu açıklamalarıyla özgüvenli ve girişimci olmanın, grubu harekete geçirmenin ve dolayısıyla liderliğin olmazsa olmaz özellikleri olduğunu belirtmiştir.

3.1.2. İlköğretim öğrencilerinde liderlik özelliklerine ilişkin bulgular

İlköğretim öğrencilerinde gözlenen liderlik özellikleri kategorisi kapsamında 15 adet tema bulunmaktadır. Bu bölümde, konuya ilişkin araştırma verileri tema başlıkları esas alınarak sunulmuştur. Bunlardan '*baskın olma*', '*yaratıcı problem çözme becerisi*', '*yeniliğe uyum*' (ileri görüşlülük, düşünce ve harekette esneklik, belirsizliğe tahammül) ve '*çekici ve sempatik olma*' temalarına sadece 1'er öğretmen tarafından değinilmiştir. '*Kararlı ve planlı olma*, istikrarlı olma, sorumluluk sahibi olma', '*hareketli ve derslere ilgisiz olma*, haylaz olma' ve '*yardımsızlık*' temaları ikişer öğretmen tarafından dile getirilirken, 3 öğretmen lider konumundaki öğrencilerde '*eleştirel muhakeme yapabilme*' özelliğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. 'Araştırmacılık' ve 'sözlü ifade kolaylığı' ise her biri 5 öğretmen tarafından dile getirilen özelliklerdir. Bu bölümde, öğretmenlerin üçte birinden daha az sayıda öğretmen tarafından dile getirilen bu temalara dair bulgulara yer verilmemiştir. Daha fazla öğretmen tarafından bahsedilen ve verileri analiz edilen diğer temalara değinen öğretmen sayıları ve değinilme sıklıkları ise sırasıyla şöyledir:

1) **Etkili iletişim kurabilme**, motivasyon, ikna becerisi, ortak amaç belirleyebilme, insanları ortak amaç etrafında toplayabilme; 12 öğretmen 24 kez,

2) **Mücadeleci ve hırslı olma**, dikkat çekme ve ön planda olma arzusu; 9 öğretmen 13 kez,

3) **Özgüvenli olma**, girişkenlik; 9 öğretmen 12 kez,

4) **Başarılı olma**, kolay öğrenebilme, yüksek kavrama düzeyi, üretkenlik; 8 öğretmen 13 kez,

5) **Güvenilir olma**, dürüstlük, başkaları tarafından sevilme ve saygı duyulma, uyumlu olma; 7 öğretmen 11 kez,

Tablo 4. Öğrenci liderlik özellikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Öğrenci Özellikleri	Liderlik														TOPLAM			
	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11		K-12	K-13	K-17
Mücadeleci ve Hırslı Olma	√	√	√		√	√		√		√				√			√	9
Etkili İletişim Kurabilme			√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	√		√	13
Güvenilir Olma	√			√		√	√				√			√	√			7
Başarılı Olma	√			√			√		√		√					√	√	7
Özgüvenli Olma	√	√						√	√	√		√	√	√		√		9

Tablo 4’de öğretmenlerin öğrenci liderlik özellikleri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.2.1. Etkili iletişim kurabilme

Söz konusu temalardan ‘etkili iletişim kurabilme’ teması kapsamında ‘motivasyon’, ‘ikna’ ile ‘ortak amaç belirleme ve ortak amaç etrafında toplayabilme’ becerileri de bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenler tarafından en az vurgu yapılan özellik motivasyon becerisidir. K-9 ve K-16,yaptıkları açıklamalarda ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen özellikler arasında insanları motive edebilme becerisine değinmişlerdir. Bu bağlamda K-9, “Başkalarını motive etme; zaten en önemli özelliği bence budur liderin. Başka insanları çok güzel motive ederler. Gerekirse dersten de soğuta bilirler, derse de ısındırabilirler ya da oyundan da vazgeçirebilirler, oyuna da başlatabilirler. En önemli özellikleri bence liderin motive etmektir.” açıklamasında liderin en önemli özelliğinin insanları motive etmek olduğunu ve bunu yapabilen çocukların, diğer çocukların oyunlarını ve hatta derslerini bile etkileyebileceklerini dile getirmiştir.

K-9, yaptığı “En önemli özelliği, etrafında toplar ve diğerlerine dediklerini yaptırır. Diğerleri bunu zevkle severek yaparlar. Kesinlikle ikna edicidir; yani diğerleri onun dediklerini zevkle ve severek yaparlar. Yani etrafındakilere isteksizlikle zorla zorbalıkla yaptırmaz lider. İkna eder karşındakini ve karşındaki yaptığı işten mutlu olur.” yorumunda ise motivasyon ve ikna becerilerini bir arada kullanmış ve motivasyonu bir ikna yöntemi olarak betimlemiştir. Ona göre lider, insanları motivasyon yoluyla ikna eder.

K-9, söz konusu motivasyonun nasıl yapılacağı konusunda bir yorumda bulunmamış olsa da, bunun insanları ortak bir amaca inandırmayla ilişkili içsel bir motivasyon olduğunu söylemek mümkündür. Bunun içsel bir motivasyon olduğunun düşünülmesinin sebebi, insanların liderin dediklerini bir görev edasıyla değil zevkle yapmaları ve bundan mutluluk duymalarından bahsedilmesidir. Motivasyonun ortak amaca inandırmayla ilişkilendirilmesinin sebebi ise K-9'un hem ikinci yorumunda hem de bu konuya ilişkin verdiği başka iki cevapta yatmaktadır. İkinci yorumda, lider konumundaki öğrencilerin arkadaşlarını ortak bir konuda etrafında toplayabildiğinden bahsedilmektedir.

K-9, lider öğrencilerin arkadaşlarını kendi belirledikleri hedefler ve amaçlar etrafında toplayabildiklerine vurgu yapmaktadır. *"-Gelin karthı bir oyun oynayalım bende kart var. Ama kuralları ben belirleyeceğim.- Lider mutlaka oyun kurandır aslında."* açıklamasına göre lider öğrenciler, yalnızca oynanacak oyunu belirleyerek hedef belirlemekle kalmaz, ayrıca bu oyunların kurallarını da belirleyecek kadar ikna edicidirler.

Lider öğrencilerin motivasyon özellikleri yalnızca oyunlarla sınırlı değildir. Bu tür öğrencilerin motivasyon ve ikna becerileri ders çalışma ortamlarında ve gezi planlamalarında da gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda K-9 tarafından kullanılan ifade şöyledir; *"Etrafına bir oyun grubu kurar az önce bahsettiğimiz gibi. Diyelim ki ders çalışma ortamı oluşturur. Bahçede işte, gezi planlarlar mesela. Bazıları kendi ilgi alanlarına göre etrafında toplar."* Açıklamaya göre lider öğrenciler, arkadaşlarını kendi ilgi alanlarına uygun etkinliklerde bir araya getirebilmektedirler. K-9, liderin bu amaçla kullandığı herhangi maddi ya da manevi bir teşvik unsurundan bahsetmemektedir. Hâlbuki öğrenciler, lider arkadaşlarının ilgi alanına uygun etkinliğe zevkle katılmaktadırlar. Bunun da ancak lider öğrenci tarafından sağlanan amaca inandırma ya da içsel motivasyonla mümkün olabileceği düşünülmektedir.

K-16'ya göre lider, grubun bir arada kalmasını da sağlayan etkendir ve bu amaçla motivasyondan faydalanmaktadır. Bu görüşünü *"Kazanabilmeyi, elde etmeyi, motive etmeyi beceren birisidir. Bizde mesela ilkokul çocuklarında ufak tefek kırgınlıklar olur oyun durumunda diyelim ya da derslerde kırgınlıklar olur ama uzun sürmez. Bir bakarsınız birbirinden koptuğunu zannettiğiniz anda tekrar kenetlenirler. O da o grubun başındakiyle çok alakalıdır. Yani onları o kadar avucunun içine alır ki, her şekilde grubu bir şekilde kazanmasını becerir."* kelimelere döken K-16'ın bakış açısına göre lider çocuklar, arkadaşlarını öylesine başarılı biçimde motive edebilirler ki bu sayede onlar üzerinde *'avuçlarının içine alabilecek'* ölçüde etkileri olur. Aslında K-16, liderliği bir etki kullanma süreci, ikna biçimi ve motivasyon olarak değil insan yönetimi olarak tanımlamıştır. Bu

durumda motivasyon ve ikna, lider öğrencilerin arkadaşlarını yönetmek için kullandıkları birer araç niteliğindeki özellikler olarak algılanmaktadır.

Etkili iletişim teması bağlamında vurgulanan bir diğer özellik, temaya da adını veren 'etkili iletişim kurabilme' özelliğidir. Bu özelliğe dikkat çeken öğretmenler K-5, K-10, K-12 ve K-14'dir. Bunlardan K-5 ve K-12, liderlik özelliğine sahip öğrencilerin arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini ve iyi iletişim kurduklarını ifade etmiştir. K-12 bu bağlamda sadece "İletişimleri iyidir." demekle yetinirken K-5, "Yani o çocukların özelliklerini göz önünde bulunduruyorum kesinlikle iletişimi daha iyi, arkadaşları tarafından daha fazla seviliyor. İşte o çocuk ne isterse o oynanıyor. Onun istediği oynanıyor mesela. Ya da işte şuraya gidelim derse herkes onunla beraber hareket ediyor o yüzden. Diğerleri, o ne derse onu yapıyor doğal bir süreçle." diyerek lider konumundaki öğrencilerin arkadaşlarıyla iyi ve etkili iletişim kurabildiklerinin gözlemlendiğini ve zaten bunun doğal bir sonucu olarak lider kabul edildiklerini ifade etmiştir.

K-14 ise, "Ondan sonra, daha ikna edici konuşuyorlar." diyerek iletişimi, insanları ikna etmenin bir yolu olarak betimlemiş ve böylece ikna edici olmayı da bir liderlik özelliği olarak dile getirmiştir. Benzer biçimde K-10 da, "Oyun liderliği önemlidir. Öncelikle diğer çocukları etki altına alıp bir oyun kurabiliyorsa bu bir liderlik göstergesidir. Arkadaşlarıyla iletişimi iyiye ve hadi dediğinde bütün arkadaşlarını toplayabiliyorsa bu liderlik görevidir, vafıdır." derken iletişimi, insanları ikna etmenin ve ortak amaç etrafında birleştirmenin bir aracı olarak betimlemiş ve lider olarak kabul edilen ilköğretim öğrencilerinde bu özelliğin gözlemlendiğini ifade etmiştir.

Aynı tema altındaki bir diğer özellik olarak insanları ikna etme becerisine değinen öğretmenler, bu becerinin insanları ortak bir amaç etrafında toplama ve yönlendirmenin aracı olduğuna dikkat çeken açıklamalar yapmışlardır. K-10, bir ilköğretim öğrencisinin arkadaşları arasında lider kabul edilebilmesi için "ikna kabiliyetinin yüksek olması gerektiği" şeklinde görüş bildirmiştir. Ona göre bu, etkili konuşma ve iletişim becerisiyle mümkün olabilmektedir. K-3, "Deneylerde gruplar oluştururken bu liderleri gözeterek gruplar oluşturuyoruz. Yani her grubu kendi başlarına bırakmıyoruz. Grubun başına onları bir idare edecek bir kişi koyuyoruz ve onlar da o işi idare ediyor. Ne yapıyor? Onun dediklerine uyuyorlar, yapıyorlar. Deneylerde aletleri şeyleri fazla kurcalamıyorlar, rahatlıkla şey yapıyorlar. Hani lider öğrenciler bunun tehlikeli olduğunu biliyorlar ve diğerleri onu dinliyorlar. Ama merakla dinliyorlar, yapıyorlar." ifadesiyle lider konumundaki öğrencilerin sözlerini dinletebildiklerini ve böylece onları 'idare ettiklerini' ifade etmiştir. Diğerlerinin

lider öğrencileri '*merakla*' dinliyor olmalarından bahseden K-3, öğrencilerdeki etkileme ve ikna becerisinin oldukça yüksek olduğunu ima etmektedir.

Lider konumundaki ilköğretim öğrencilerinde ikna becerisinin oldukça yüksek olduğunu ifade eden bir başka öğretmen olan K-4 de bu beceriyi, ortak bir hedef belirleyip insanları bu hedef doğrultusunda hareket ettirme aracı olarak kabul etmektedir. Ona göre lider öğrenciler, arkadaşlarına '*kendilerini dinletebilmekte*', '*sınıfta hâkimiyeti sağlayabilmekte*' ve böylece istediklerini yaptırabilmektedirler. Benzer bir görüşü savunan K-8 de, her çocuğun farklı amaç ve istekleri olsa da sonunda lider özelliğine sahip çocukların dediği oyunların oynandığını ifade etmiştir. K-8, "*Yani herkes farklı farklı oyunlar söylerken, liderlik özelliği olan dediği yapıyor. Yani arkadaşlarını bu konuda ikna edebiliyor.*" açıklamasıyla ikna etme becerisini, çocuğun kendi belirlediği hedef doğrultusunda arkadaşlarını yönlendirebilmesinin aracı olarak betimlemiştir.

Bir hedef belirleme ve arkadaşlarını bu hedef doğrultusunda bir araya getirerek grup oluşturabilme özelliği başka öğretmenler tarafından da dile getirilen özellikler arasındadır. Öğretmenler, öğrenciler açısından amaç ve hedef belirlemeyi çoğunlukla '*oyun kurma*' olarak betimlemişler ve lider konumundaki öğrencilerin oyun kurucu olarak arkadaşlarını kendi kurdukları oyuna katılmaya ikna edebildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K-11, "*Mesela oyun oynayacaklar hangi oyun oynayacaklarına o karar veriyor ya da işte ebe olacak ben ebe olmam ya da futbol oynuyorlar ben kaleye geçmem sen geç. İşte arkadaşlarını oyun oynarken yönlendiriyorlar.*" açıklamasında böyle bir görüşü dile getirmiştir. Onun gözlemlediği lider özellikli öğrenciler, sadece oyunu kurmakla kalmamakta aynı zamanda koordinasyonu ve görev dağılımını da yönlendirmektedirler. Aşlında K-11, genel liderlik özellikleri kapsamında '*eşgüdüm sağlayabilme*' özelliğinden bahsetmemiştir ancak '*hedef belirleme ve hedefe yönlendirme*' orada da değindiği özelliklerdir. Oyun kurmayı lider özellikli öğrencilerin en belirgin özelliği olarak dile getiren bir diğer öğretmen K-17 bu görüşünü, "*Mesela okul bahçesinde oyun oynarlarken zaten o tür öğrenciler kendilerini çok belli ediyor. Yani hemen bir etrafında toparlanma yani çocukları toplama işte bir olayı hemen kurgulayabilme, bir oyun olsun, işte yapılacak bir iş olsun.*" diyerek dile getirmektedir. Buna göre, lider özellikli öğrencilerin etrafında doğal bir toparlanma gözlemlendiği ve onların da oyunları kolaylıkla planlayabildikleri ve grupları oluşturabildikleri ifade edilmektedir.

Oyun kurabilmeyi ve arkadaşlarını kendi kurduğu oyuna katılmayı ikna edebilmeyi bir liderlik özelliği olarak gözlemlediğini belirten bir başka öğretmen K-2'dir. "*İlkokulda liderlik genelde şöyle, çocuklar arasındaki liderlik anlayışı şöyle oluyor; oyun kuran, ondan*

sonra derslerde dersleri çok iyi olan türdeki çocuklar lider olarak kabul ediliyor.” diyen K-2, ilkokulda lider kabul edilen öğrencilerin oyun kurabilmenin yanında başarılı olma özelliklerine de değinmektedir. K-3, çocuklarda liderlik özelliğinin farklı durumlarda gözlemlenebildiğini ima eden açıklamasında bu durumların bir örneği olarak oyun kurmayı vermiştir. ‘Bazıları oyun lideridir. Hemen bir oyun kurmada liderlik yaparlar.’ ifadesiyle bu gözlemine değinen K-3, “Bazıları da şunu şöyle yapalım, nasıl yapalım, vb bir arkadaşına yardım konusunda hemen öncülük yaparlar. Derler ki ‘biz buna yardım edelim’ veya bir öğrenci, yeni nakil gelen bir öğrenci biraz geriye ona ders aralarında yardımcı olurlar.” dediği diğer açıklamasında, bu tür öğrencilerin aynı zamanda yardımsever olduklarını ve bu konuda da arkadaşlarını örgütleyerek ve yönlendirerek liderlik yapabildiklerini dile getirmektedir.

K-16 da, bu tür öğrencilerde grup kurma ve grubu yönlendirme özelliğinin çok bariz biçimde gözlemlendiğini belirtmiş ve bu özelliği onlar için çok kolay bir iş olarak betimlemiştir. K-16’ya göre onlar ‘grubu kendileri yapmakta ve o grubu alıp götürmektedirler’. Ayrıca “Grubu o kadar güzel yapıyor, o kadar güzel yerleştiriyor ki çocukları, daha küçük 9-10 yaş grubu olarak, yani benim öğrencilerim 9-10 yaşında yani gelecekte bu çocuğun bir şeyleri arkasından götüreceğini herkes söyleyebilir.” ifadesinden anlaşılacağı üzere bunu oldukça iyi başarmaktadırlar. Öyle ki, bu küçük yaşta açık biçimde görülen bu özelliklerinden yola çıkarak, onların gelecekte de lider konumuna gelebileceklerini söylemek mümkündür.

3.1.2.2. Mücadeleci ve hırslı olma

Bu tema altında mücadeleci olma, hırslı olma, dikkat çekme ve ön plana çıkma arzusu bir arada yer almaktadır. Karnes ve Beans (1990) yaptıkları çalışmada lider öğrencilerin ‘mücadeleci’ olduklarını ortaya koymuşlardır (Akt. Eraslan, 2011, s. 107). Ancak, gerek araştırmacı tarafından görüş alınan uzmanların gerekse görüşme yapılan öğretmenlerin açıklamalarından mücadeleci olmanın, hırs ve dikkat çekme arzusuyla doğrudan ilişkili olduğu ve hatta bunların bazen birbirlerini tetikleyen özellikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu özellikleri ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri arasında sayan öğretmenlerden bir tanesi olan K-17, görüşünü “ Kendi düşüncesini kabul ettirme isteği çok oluyor. Benim isteğim olsun şeklinde.” cümleleriyle açıklamıştır. Buna göre, liderlik özelliğine sahip olduğu düşünülen ilköğretim öğrencilerinde ‘ben’ duygusu

gözlenebilmektedir. Bu öğrenciler, hırs ve ön planda olma arzusuyla sürekli olarak kendi görüş ve isteklerini kabul ettirme çabası içerisinde görülmektedirler. Benzer bir görüşü K-11 de dile getirmektedir. K-11, bu görüşünü ortaya koymak amacıyla *“Derslerde de zaten büyük ihtimal hırsta var; oyun olarak da, ders olarak da. Biraz o da etkiliyor. Yani hırslılarda biraz tahammülsüzlük de var. Benim öğrencilerimde, liderlik özelliği gösteren öğrencilerde yani, kaybetme şeyini yani kaybetmeyi sindiremiyorlar.”* ifadesini kullanmıştır. Bu görüşe göre, lider özellikli ilköğretim öğrencilerinde kaybetmeyi kabullenemeyecek ölçüde bir hırs gözlenmektedir. K-11, bu hırsı olumsuz anlamda ele almamış görünmektedir. Ona göre bu öğrenciler, hırslarından dolayı diğer öğrencilerden daha önde ve daha başarılı olmayı arzuladıkları için sürekli bir mücadele ve çalışma içindedirler.

K-1 de, hırs ve dikkat çekme isteğinin bir arada bulunduğu dikkat çeken öğretmenlerden birisidir. Bu bağlamda, *“Hayat bilgisi konularında lider öğrencilerimiz kendini hemen belli eder. Her sınıfta vardır bu. Hangi konu olursa olsun parmak kaldırır. Ya doğru da olsa yanlış da olsa o konu hakkında birkaç cümle söylemek arzusu içerisinde çırpınır ‘Ben söyleyeyim, ben söyleyeyim öğretmenim’ diye.”* açıklamasını yapan K-1’e göre, lider özellikli öğrenciler her konuda ön planda olma ve dikkat çekme arzusuyla derslerde sürekli olarak aktif olma çabası içindedirler. Verecekleri cevapların ya da yapacakları açıklamaların hatalı olma ihtimali de onları yıldırılmamaktadır. Bu durumları, onların aynı zamanda yüksek özgüvene de sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir ki zaten K-1 bir başka ifadesinde lider öğrencilerde yüksek bir özgüven duygusunun varlığına da dikkat çekmektedir.

İlköğretim öğrencilerinde hırs ve dikkat çekme özelliğinin varlığına değinen bir diğer öğretmen olan K-9, bu görüşünü şöyle dile getirmektedir; *“Yani öğretmen bir başkasına sorarken tahammül edip dinlemekte zorluk çekerler liderler. Israrla mesela hani ‘Ben, illa ben, cevap vereyim. Önce ben cevap vereyim.’ diye atılırlar.’ Yani liderler biraz daha böyle öne atılındırlar. Diyorum ya daha böyle ön plana çıkmaya çalışırlar.”* K-17, K-11 ve K-1 gibi K-9 da, lider özellikli öğrencilerin sürekli ‘ben’ duygusu içerisinde olduklarını ve hep ön planda olmayı arzuladıklarını gözlemlemiştir. Bir başkasının kendilerinden önde olmasını kabullenemedikleri için sürekli aktiftirler ve öne çıkma mücadelesi sergilerler. K-9’un bu açıklaması, bu öğrencilerin aynı zamanda yüksek oranda özgüvenli olduklarını göstermektedir. Zaten K-9, bu ifadesinin dışında iki açıklamasında daha özgüven özelliğine değinmiştir. K-16, bu özelliğin varlığına üç farklı yerde değinerek bu konuya özel vurgu yapmıştır. K-16’nın bu bağlamda yaptığı açıklamalar şöyledir:

“Seçimlerde en çok oyu kim alırsa o sınıf başkanı olacak derim. Bu sefer kulis yapmaya başlarlar. Arkadaşlarına hediye teklif ederler, böyle şeylerde yapıyorlar ya da aileyi işin içine katan, işi o boyuta kadar götürün çocuklar oluyor. Bir bakıyorsunuz haberi yokmuş gibi aileyi örgütleyiyor. Aileyi örgütlediğini anlıyorum; ailesi, ‘Çarşıya çıkmıştık geçiyorken uğradık’ falan yapıp okula hediye getiriyor arkadaşlarına. “Hadi sen onları dağıt falan”. Artık bu tip şeyleri de yapıyorlar. Ben sınıf başkanı olacağım ön plana çıkacağım ya da işte...”

“Hırs var. Mesela, en yakınınızdaki öğrenciye bir şey verirsiniz ” Al bunu götür müdüre götür ya da müdür yardımcısına götür ya da şuradan şunu getir” falan gibi. Hemen atılırlar.”

“Acayip hırslı çocuklar var ya da öğretmenin gözüne girebilmek için her türlü şeyi kullanan çocuklar var.”

Bu açıklamalar, lider olarak kabul edilen öğrencilerin sadece sınıf içerisinde ya da oyun kurmada değil başka ortamlarda da hırslı olduklarını ve dikkat çekme arzusu sergilediklerini göstermektedir. Ancak anlaşıldığı kadarıyla hırs ve dikkat çekme arzularının şiddeti, öğrencilere göre farklı olabilmektedir. Kimi öğrenciler için bu istek öğretmenin gözüne girmekken, kimi öğrenciler hırsları uğruna ailelerini bile işin içine dâhil edebilmektedirler. Lider öğrencilerin ailelerini dahi kendi hırs ve arzuları doğrultusunda örgütleyebilmeleri, K-16'nın lider öğrencilerde 'ikna ve ortak amaç etrafında insanları toplayabilme' becerilerini gözlemlediğini ortaya koyan başka açıklamalarıyla da örtüşür niteliktedir.

‘Önde olmak’ ifadesini kullanarak dikkat çekme arzusuna gönderme yapan bir diğer öğretmen ise K-15'dir. İlgili soruyu *“Bir kere liderlik özelliğine sahip olan bir öğrenci en önde oturmak ister. Her zaman önde olmak ister. Öğretmene yakın olmak ister. ‘Arka sıralara kaçayım, arkadaşlarımdan kaçayım’ değil de ‘Öğretmene yakın olayım. Öğretmen ne yapıyor onu gözlemleyeyim’ der.”* şeklinde cevaplayan K-15'in bu ifadesinden, lider özellikli öğrencilerin bu hırs ve istekleri sadece ön planda olmak arzusundan kaynaklanmadığı, bahsedilen öğrencilerin aynı zamanda öğretmenlerini gözlemleyerek bir şeyler öğrenmek ve başarılı olmak arzusuyla da bu davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Aynı temaya mücadeleci ve hırslı olma açısından değinen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden K-6, K-9 ve K-16 temanın özellikle mücadeleci olma boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, görüşlerini ortaya koymak üzere şu açıklamaları yapmışlardır;

K-6: Mücadeleci bir ruhları var yani bunlar, hemen pes etmezler yani mutlaka ters bir tepki bile olsa arkadaşlarından kopmazlar. Tekrar onlarla birlikte olma şeyi vardır, hırsı vardır; yani kopmazlar.

K-9: Lider olan çocuklar illa ısrarla söylediğini ısrarla söylemeye devam eder. Dinletmeye çalışır kendisini.

K-16: Başkanlık seçimi bittikten sonra, diğer adayın kazandığını görünce 'Bu orda kazanıyor olabilir ama ben de gelecekte Türkiye'nin lideri olacağım' dedi. Böyle bir hırsı var şiirler yazıyor, yazılar yazıyor bir şeyler yapıyor. Vazgeçmiyor. 'Ben de gelecekte Türkiye'nin lideri olacağım Atatürk gibi birisi olacağım' diyor.

Açıklamalardan, öğretmenlerin lider öğrencilerde gözlemledikleri önemli bir niteliğin pes etmemek ve ısrarcılık olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki, ister bir arkadaşlarını isterse bir seçimi kaybetmişler, herhangi bir yıkım yaşamadan sonunda yine mücadeleye devam ettikleri gözlemlenmektedir. Bu özelliklerinden hareketle, lider öğrencilerin hem özgüven hem de içsel motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Zira başarılı olacaklarına dair kendilerine olan güvenlerini kaybetmeden mücadeleye devam etmektedirler. İstediklerini elde etme konusunda başarılı olma arzuları ve hırsları da muhtemelen içsel motivasyonlarını oluşturmaktadır.

Yine mücadele boyutuna değinen K-3 ve K-4, bu özelliğin hırstan kaynaklandığını ima eden açıklamalarda bulunmuşlardır. K-3'e göre bu öğrencilerde, "*kendileri lider olabilmek için mücadele etme*" ve "*kendilerini ön plana çıkarma*" arzusu gözlenmektedir. K-4 ise lider özellikli öğrencilerde gözlemlendiği özelliklere ilişkin olarak "*Mücadele ruhu ve hırs olduğu için bu öğrencilerde, mesela atıyorum; bir sınav yapıyorsun bir şey yapıyorsun, hemen soruyor öbürüne. Rakibi bellidir çünkü o öğrencinin. Kendine bir lokomotif seçer ve sürekli onu yakalamaya çalışır.*" cevabını vermiştir. Ona göre lider öğrenciler, kendilerine bir rakip, ya da bir hedef, belirlemekte ve o rakibi geçerek hedefine ulaşmak için sürekli mücadele etmektedirler. Başarılı olmak için her şeyi yapabileceklerinden bahsedilmediği için başarı odaklı olduklarından söz edilemez, ancak başarılı olmayı çok sevdikleri ve geride kalmayı kabullenemedikleri açıkça görülmektedir.

3.1.2.3. Özgüvenli olma

Kendine güvenme ve girişken olma özellikleri, 9 öğretmen tarafından 11 ayrı açıklamada lider ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen özellikler arasında sayılmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin konuya ilişkin yaptıkları açıklamalar aşağıdaki şekildedir;

K-1: 'Öğretmenim söz istiyorum.', 'Buyur oğlum veya kızım.', 'Şu, şu, şu hareketlerde yanlısınız yok mu?' Bunu açık ve net olarak söyler. İşte lider de aranan vasıf budur.

K-3: O kendi başına aday oldu. Ben burada onun liderlik duygusunun, özgüveninin geliştiğini gördüm. Buna yani biz aday derken bile bak liderlik kavramını kavramış. Konuşma bilmese dahi, yani şöyle diyeyim, toplumun önünde biraz zor konuşur olsa bile, ben aday oldum diyemiyor ama gitmiş aday olmuş.

K-8: Okuttuğum sınıflarda lider olan öğrenciler, kendilerine güvenleri diğer öğrencilere göre yüksek öğrencilerdi.

K-9: (1) Sınıfta o kişiler hemen söze katılır. Kendinin ifade etmeye çalışır. Geriye çekinik değildir. (2) Liderler arkadaşlarından daha cesaretli çocuklardır, onu söyleyeyim.

K-10: Bir köşede pusmuş bir öğrencinin liderlik vasfı göstermesi beklenemez. Bir öğretmenin, bir büyüğünün karşısında kendini kolaylıkla ifade edebilen bir öğrenci olması beklenir lider öğrencinin.

K-11: Konuşma şeyi daha açık yani her şeye bilmediği bir şey bile olsa her şeye yorum yapabiliyorlar. Konuşmaları daha cesaretli diyebiliriz.

K-13: Yani bir lider dediğin çocuklar daha konuşkan oluyorlar daha girişken oluyorlar. Öğretmeniyle olan diyalogların da diğer çocuklar sıkılgan davranırken onlar daha girişken oluyorlar.

K-14: Fikirlerini rahatça sunup uygulayabilen çocuklar. Özgüvenleri yüksek oluyor daha yüksek oluyor bu çocukların.

K-15: (1) Rahattır. Tavırları rahattır. Sizinle iletişim kurmaya çalışır. İletişimden kaçmaz. Aynı zamanda arkadaşlarıyla da tabi bize karşı bu şekilde davranıyor ve tüm öğretmenlere karşı bunun yanında arkadaşlarına karşı da daha sıcaktır. Düşüncelerini açıklamaktan çekinmez asla. Yani benim bu güne kadar gördüğüm liderlik özelliği gösteren öğrencilerdeki en önemli şey rahatlık. (2) Kendine güven... Yani konuşmaktan çekinmeyen düşüncelerini açıklamaktan çekinmeyen, derslerde parmak kaldırırken bile bir çocuğu

kendine güvenerek o parmağı kaldırdığını anlayabiliyorum. Çünkü niye? İnanın bilmediği bir soruya bile yani cevap vermek için parmak kaldıran öğrenci liderdir yani.

Tüm öğretmenler, lider öğrencilerin hem özgüvenli hem de girişken olduklarını gözlemlemektedirler. Öğretmenlere göre lider öğrenciler, sahip oldukları özgüven sayesinde rahat davranabilmekte ve kendilerini kolaylıkla ifade edebilmektedirler. Hatta bir öğretmen, lider öğrencilerin özgüvenleri ve girişkenlikleriyle öğretmenlerini bile sorgulayabildiklerini belirtmektedir. Söz konusu öğretmen K-1, bu özelliği liderliğin önemli bir vasfı olarak dile getirmektedir. Bir başka öğretmen K-10 ise, girişken olmayı ve 'bir köşede pusmamayı' lider bir ilköğretim öğrencisi olabilmenin şartı olarak kabul etmektedir.

K-10 tarafından 'bir köşeye pusmak' ifadesiyle dile getirilen durum, K-9 tarafından 'geriye çekinik' tabiriyle betimlenmektedir. K-9'a göre, 'geriye çekinik' öğrenciler kendilerini ifade edememekte ve lider olamamaktadırlar. K-15 de lider kabul edilen öğrencilerin 'iletişimden kaçmayan' ve 'konuşmaktan çekinmeyen' öğrenciler olduklarını söyleyerek, lider öğrencilerin özgüvenli ve girişimci olduklarından bahsetmektedir. K-13'e göre lider öğrenciler, 'sıkılgan' değil konuşkan ve girişken öğrenciler arasından çıkabilmektedir. K-3 ise, belirli bir öğrenciye ilişkin verdiği örnekten yola çıkarak lider öğrencilerin, konuşkan olmaları ve kendilerini rahat ifade edebilme becerisinden yoksun olsalar bile, özgüvenleri ve cesaretleri sayesinde başkanlığa adaylıklarını koyabilecek kadar ön plana çıkabildiklerini ifade etmektedir.

3.1.2.4. Başarılı olma

Yüksek kavrama düzeyi, kolay öğrenebilme, üretkenlik ve başarılı olma özellikleri, aynı tema içinde yer alan liderlik özellikleridir. 7 öğretmen 10 ayrı ifadede, lider öğrencilerde bu özelliklerin bulunduğu bahsetmektedirler. Bahsi geçen öğretmenlerden bazıları özellikle derslerde başarılı olmanın lider kabul edilmeye etkisine vurgu yapmakta ve bu bağlamda aşağıdaki ifadeleri dile getirmektedirler;

K-2: İlkokulda liderlik genelde şöyle, çocuklar arasındaki liderlik anlayışı şöyle oluyor; oyun kuran, ondan sonra derslerde dersleri çok iyi olan türdeki çocuklar lider olarak kabul ediliyor.

K-5: (1) Derslerinde daha başarılı olabilir. Bu kesinlikle 1. ve 3. Sınıf için gerekli oluyor. Derslerinde başarılı olması gerekiyor liderlik için. (2) Sınıfımdaki, en son bıraktığım sınıfta ki çocuğu düşünüyorum mesela sınıf başkanı olmak için adaylığını koymuştu ve

olmuştu. Zaten lider olacağı belli gibiydi arkadaşları onu destekliyordu, seviyordu ve sevilen birisiydi. Derslerinde de başarılıydı aynı zamanda.

K-7: Öğrencilerin içerisinde 3 tanesi evde okumayı öğrenerek gelmiş. Dolayısıyla daha başarılı görünüyorlar. Bu öğrencilere yönelik olarak hemen anında arkadaşları tarafından zaten algı olarak 'bizden daha üstün ve bu işi bizden daha iyi yapabilir' şeklinde bir öngörü oluştu. Bu durumda otomatik olarak onlara liderli vasfı yüklendi.

K-12: Derslerinde başarılı olan yani mesela derslerinde başarılı olmayan bir çocuk mesela şu an sınıfta düşünemiyorum liderlik değil mesela. Şu an lider diyebileceğim sınıfta bir öğrenci mesela derslerinde aynı zamanda başarılı bir öğrenci.

K-13: Yani özellikle dersleri iyi olan çocuklar kendi sınıfında liderliği alıyor yani. Bu dersi iyi olan çocuk sınıf başkanlığı seçilecekse çalışkan olan çocuklar diğer çocukları yönlendiriyor zaten onların desteğini de alarak. Zaten sınıfta kendileri hiçbir şey yapmasalar da bir liderlik pozisyonuna havasına giriyorlar yani.

K-12 açıklamasında, lider konumundaki ilköğretim öğrencilerinin kesinlikle derslerinde başarılı öğrenciler olduklarını gözlemlediğini ifade etmektedir. Kendisi derslerde başarıyı lider kabul edilmenin çok önemli bir etkeni olarak görmektedir. K-13'e göre ise liderlik, derslerdeki başarının 'doğal' bir sonucudur ve başarılı öğrencinin lider kabul edilmek için ayrıca çaba harcamasına gerek yoktur. Benzer bir görüş dile getiren K-7 de, derslerde başarılı olmanın liderliği beraberinde 'otomatikman' getirdiğini ifade etmektedir. K-7, diğer öğrencilerin derslerde başarılı olmayı başka konularda da üstün olunacağı şeklinde algıladıklarını ve bu algıdan hareket ederek başarılı öğrenciye lider sıfatını yüklediklerini belirtmektedir.

K-2 ve K-5 de lider öğrencilerin aynı zamanda derslerinde başarılı olduklarını gözlemlemektedirler. Ancak onlara göre, lider kabul edilmede etkili olan başka özellikler de söz konusudur. Örneğin K-2, lider öğrencilerde derslerde başarılı olmanın yanı sıra oyun kurabilme becerisinin varlığından da bahsetmektedir. Açıklamasına göre lider öğrenciler, hem derslerinde başarılıdırlar hem de insanları etrafında toplama ve ikna becerilerine sahiplerdir. K-5 ise, derslerde başarıya ilaveten arkadaşları tarafından sevilmenin de lider kabul edilmede önemli bir etken olduğunu söylemektedir. Lider kabul edilmede derslerde başarının etkisine değinen bir diğer öğretmen olan K-1, *"Böyle 'taşı gediğine koyan' derler ya çıkıp da gerçekten bu çocuk bu konuda bir cümlede söylese doğrusunu söylüyor ve herkes sınıftakiler ' Zeki doğru söyledi öğretmenim doğrudur' dedirtebilen öğrenci işte liderlik vasfındadır. Yani çok konuşup da boş konuşan öğrenciler de vardır; 'Ben çok konuşayım,*

kendimi göstereyim de, bana öğretmen sınıfta 'bu girişimci, atılımcı' desin. Öğretmen beni lider olarak görsün, sınıf başkanı seçsin veya şu kolda seçsin.' anlamında açık gözler de vardır. İşte onlar lider değildir." açıklamasında öğrencilerin gerçekten başarılı olan öğrencileri diğerlerinden kolaylıkla ayırt edebildiklerini ifade etmektedir. K-1'in gözlemlerine göre, konuşkan ve girişken öğrenciler değil ancak söyledikleri doğru ve anlamlı olan öğrenciler arkadaşları tarafından lider kabul edilmektedirler.

İlköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özelliklerine ilişkin olarak, aynı temada yer alan yüksek kavrama düzeyi ve üretkenlik boyutlarına değinen öğretmenler de söz konusudur. Bu öğretmenlerden K-7, *"Bu öğrencimizin, liderlik yapabilecek kapasitedeki öğrencilerimizin, gerçekten anlama ve algılamada diğer arkadaşlarına göre biraz daha önde olduğunu görüyoruz."* yorumunu yapmaktadır. K-14 ise konuya *"Ondan sonra, nasıl diyeyim, bilgiyi kavrama düzeyleri daha yüksek. Yani iki örnekte konuyu daha kolay kavlıyorlar bu liderlik özelliği olan çocuklar. Sonrasında hep, nedir, üretken çocuklar bana göre."* şeklinde değinmektedir. Yaptıkları açıklamalardan, ilköğretim öğrencilerinin bilgileri daha rahat kavrayabilen ve daha kolay öğrenebilen arkadaşlarını lider kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

K-14 ayrıca, bu çocukların üretken olduklarından bahsetmektedir. K-14'ün 'üretken' tabirinden ne anlatmak istediği yaptığı şu açıklamadan anlaşılabilir; *"Üretken çocuklar. Çünkü daha çok şey üretebiliyorlar. İşte diyoruz ki 'Şunu nasıl yapabiliriz?' Yani 'Bu konuyu nasıl örneklendirebiliriz ya da bu konuyla ilgili nasıl bir çalışma yapabiliriz?' dediğimizde hemen planlayabilen, hemen farklı örnekler getirebilen çocuklardır."* K-14 bu yorumunda üretkenliği konulara farklı örnekler verebilmek ve alternatif planlar ya da çözümler üretebilmek olarak betimlemektedir. Onun gözlemlerine göre ilköğretim öğrencileri, üretken ve yaratıcı zekâyâ sahip arkadaşlarını lider kabul etmektedirler.

3.1.2.5. Güvenilir olma

Dürüstlük, uyumluluk ve başkaları tarafından sevilme ve sayılma özelliklerini de kapsayan güvenilirlik teması, 7 öğretmen tarafından 11 ayrı ifadeyle dile getirilmektedir. Diğer bir ifadeyle, 7 öğretmen güvenilirliği ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen özellikler arasında saymaktadır. Söz konusu öğretmenlerden K-1 ve K-5, lider konumundaki öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerinin iyi olduğunu ve onlar tarafından sevildiklerini gözlemlediklerini belirtmektedirler. K-1 bu görüşünü *"Çevresi tarafından genel olarak sevilir."* cümlesiyle dile getirmektedir.

Aynı özelliğe dikkat çeken K-5 bir açıklamasında şöyle demektedir; *“Sınıftaki, en son bıraktığım sınıf da ki çocuğu düşünüyorum mesela sınıf başkanı olmak için adaylığını koymuştu ve olmuştu. Zaten lider olacağı belli gibiydi arkadaşları onu destekliyordu, seviyordu ve sevilen birisiydi.”* Bu açıklamasıyla lider öğrencilerin arkadaşları tarafından sevildiklerini ve liderliklerinin desteklendiğini dile getiren K-5, bir diğer açıklamasında sevilme ve lider kabul edilme ile etkili iletişim arasında bir ilişki gözlemlediğini belirtmektedir. K-5 bu bağlamda *“ Bir kere iletişimi çok iyi olmalı. Hani 1 ve 3. Sınıf arasını düşünürsek. Yani o çocukların özelliklerini göz önünde bulunduruyorum kesinlikle iletişimi daha iyi, arkadaşları tarafından daha fazla seviliyor.”* açıklamasını yapmaktadır. K-5, ilköğretim öğrencilerinin arkadaşları tarafından lider kabul edilmelerinde onlar tarafından seviliyor olmalarının etkisi olduğunu belirtirken, aynı zamanda onların bu sevgiyi ve dolayısıyla liderliği arkadaşlarıyla iyi iletişim kurabilme becerisiyle kendilerinin elde ettiğine de vurgu yapmaktadır. K-5’in bu yorumu, lider öğrencilerde etkili iletişim kurabilme özelliğini gözlemlediğini ortaya koyan önceki açıklamalarıyla uyumludur.

İlköğretimde kabul edilen öğrencilerin arkadaşları tarafından sevilen öğrenciler olduğunu gözlemlediğini belirten bir diğer öğretmen K-2’dir. K-2’ye göre ilköğretim öğrencileri sadece daha çok sevdikleri değil aynı zamanda güvendikleri arkadaşlarını lider kabul etmektedirler. Aslında gözlemine desteklemek için verdiği örnek 3. Sınıf öğrencilerine yöneliktir çünkü örneğindeki çocuklar *“3 yıldır kişiliklerini ortaya koymuş, sınıfın güvenini kazanmış, sınıf tarafından sevilen ve seçim sonucunda da sınıf başkanı seçilen lider tipli”* öğrencilerdir. Görüşme yapıldığı esnada K-2’nin 3. Sınıfa öğretmenlik yaptığı düşünüldüğünde bunun sebebi açıkça anlaşılmaktadır çünkü K-2, örnek olarak en net hatırladığı en yakın zamanlı bir olayı örnek vermektedir. Ancak öğrencilerin kişiliklerini ortaya koyup sınıfın güvenini kazanmak için belirli bir süreye ihtiyaçları vardır. Öyleyse henüz bu fırsatı bulamayacak kadar kısa süre bir arada bulunan diğer sınıflardaki öğrencilerin arkadaşlarının güvenini kazanabilmeleri nasıl mümkün olacaktır? K-2, bu konuya şu ifadeyle açıklık getirmektedir; *“Kararlı olması, güvenilir olmasını ve lider tipli öğrencilere değer verilmesini sağlıyor.”* Bu ifadeye göre, ‘kararlılık’ ilköğretim öğrencileri arasında güven tesis etmenin, değer görmenin ve böylelikle lider kabul edilmenin aracı olarak kabul edilmektedir. Öğretmene göre açıklamasında değindiği ‘değer’ olgusu, öğrenciler tarafından sözü edilen türdeki arkadaşlarının kararlılık ve güvenilirlik özelliklerine duyulan ‘saygıyı’ ifade etmektedir.

Arkadaşlarının güvenini kazanan öğrencilerin liderlik rolünü üstlendiğine dair gözlemini paylaşan bir başka öğretmen K-1’dir. K-1 bu görüşünü, *“Tüm öğrenciler ‘bizim*

hakkımızı bu arkadaşımız daha iyi savunur' ve 'yapacağı işlerde çevresindeki makamlara, yerel yönetimlere olsun gidip okulumuzla ilgili, sınıfımızla ilgili ne gereksinim varsa onları dile getirecek özelliktedir' deyip o kişiyi lider olarak seçer." sözleriyle dile getirmektedir. Bu gözleme göre ilköğretim öğrencileri, kendi 'haklarını' savunacak ve 'gereksinimlerini' dile getirecek ölçüde güvendikleri arkadaşlarını lider olarak seçmektedirler. Bu açıklamadan anlaşıldığı kadarıyla bahsedilen öğrenciler açısından liderlik, 'grubu temsil etme eylemi' olarak kabul edilmektedir.

Güvenilirlik temasının saygı duyulma ve uyumlu olma boyutlarına değinen öğretmenler de mevcuttur. Örneğin K-11, K-2 tarafından 'değer' kelimesiyle ifade edilen saygı duyulma konusunu insanları etkilemek ve onlar tarafından özenilmek açısından ele almakta ve bu gözlemini şöyle dile getirmektedir; *"Diğer arkadaşlarının da etkiliyorlar yani nasıl söyleyeyim diğer arkadaşları da o liderlik özelliği gösteren arkadaşlarına özeniyorlar mesela. Bu genelde hani ilkokul da öğretmene falan özenme gibi falan oluyor. Ama o arkadaş nasıl mesela davranıyor işte giyinmesi olsun şeyi olsun diğer arkadaşlarını etkileyebiliyor."* K-11'in gözlemlerini aktardığı açıklamasına göre lider öğrencilerin arkadaşları üzerinde çok güçlü bir etkisi vardır ve onlara ilham vermektedirler. Daha sonra araştırmacı tarafından kendisine yöneltilen 'etkiden kastının ne olduğunu açıklaması' yönündeki soruya ilişkin açıklamasında, lider çocukların üstün algılandıkları ve onlara saygı duyulduğu yönünde görüş bildiren K-11'in gözlemlerine göre lider öğrencilerin sadece davranışları değil giyim tarzları bile taklit edilmektedir. Bu etkinin kaynağının ne olduğuna dair doğrudan bir açıklama yapmamış olsa da, lider öğrenci özelliklerine ilişkin daha önceden dile getirdiği hırslı olma, özgüvenli olma ve ikna becerisi gibi özelliklerinden hareketle, kazanılan saygınlığın bahsi geçen özelliklerin bir neticesi olduğunu söylemek mümkündür.

Aynı tema altında sınıflandırılan 'uyumlu olma' özelliğinden K-11 dışında üç öğretmen tarafından daha bahsedilmektedir. Bunlardan K-12, *"Lider olan öğrenci arkadaşlarıyla çok uyumlu, iyi geçinen kişidir."* sözüyle uyumlu olmayı lider kabul edilmede etkili bir özellik olarak gözlemlediğini ifade etmektedir. K-12, uyumlu olmayı insanlarla iyi ilişkiler kurabilmek olarak betimlemektedir. Hâlbuki K-6 ve K-7, uyumlu olma özelliğine oldukça farklı açılardan yaklaşmaktadırlar. K-6, uyumlu olmayı işbirliği yapmakla ilişkilendirdiği konuşmasında şöyle demektedir; *"Hemen iş birliği yapabilirler. İş birliği yapabilirler yani diğer öğrencilerle. Topluma soyut değildir somut halde yaşarlar."* K-6, topluma somut olmayı toplumdan soyutlanmanın zıttı olarak dile getirmektedir ve bu bağlamda 'toplumla somut halde yaşamak', toplumla iç içe olmak ve toplumla uyum içerisinde yaşamayı ifade etmektedir. Başkalarıyla işbirliği yapabilmek anlamına gelen bu

özelliK K-6 tarafından lider konumundaki ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenmektedir. K-7 ise, uyumlu olmayı '*nerede nasıl davranacağını bilme*' şeklinde betimlemekte ve lider kabul edilen öğrencilerin buldukları ortamlara uygun tavır ve davranışlar sergilediklerini gözlemlediğini belirtmektedir.

3.1.3. Liderliğin öğretilebilirlik durumuna ilişkin bulgular

Bu kategori kapsamında, sınıf öğretmenlerinin liderliği öğretilebilir bir beceri olarak görüp görmedikleri ve bu konuya ilişkin düşünceleri incelenmektedir. Bu bağlamda oluşturulan temalar ve temaların açıklamaları aşağıdaki şekildedir:

1. Okulda öğretilebilir: Liderlik, formal eğitimle okulda öğretilebilir bir beceridir.
2. Aile ve çevre desteğiyle gelişir: Liderlik, aile ve çevrenin desteğiyle kazanılan ve gelişen bir beceridir.
3. Doğuştan var olan ilişkili özellikler geliştirilebilir: Liderlik, zaten var olan ilişkili özellik ve becerilerin ortaya çıkarılmasıyla geliştirilebilir bir beceridir.
4. Ancak kısmen geliştirilebilir: Tamamen öğretilemez, ancak bazı liderliği destekleyici beceriler (özgüven, vb) kazandırılabilir.
5. Öğretilemez ya da geliştirilemez: Liderlik, doğuştan var olan bir beceridir; öğretilemez ya da geliştirilemez.

Kategoride cevabı aranan 'Liderlik öğretilebilir mi?' sorusunun kapsamı itibariyle temaların iki uç noktasını birbirinin aksi ifadeler olan 'öğretilebilir' ve 'öğretilemez' cevapları oluşturmaktadır ve bu temalar çalışmaya araştırmacı tarafından doğrudan dâhil edilmiştir. Ancak diğer üç tema, yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda yapılan sınıflandırmalar neticesinde belirlenmiştir.

Tablo 5. Liderliğin öğretilebilirliği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Öğretilebilir mi?	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
Kesinlikle Okulda Öğretilebilir																		0
Ancak Aile/Çevre Tarafından Destekleniyorsa Öğretilebilir	√			√	√	√	√					√	√	√				7
Birey, Lider Özelliklerine Doğuştan Sahipse Ancak Bazı Özellikler Kazandırılabilir ve Geliştirilebilir Öğretilemez; doğuştan	√	√		√	√	√	√	√	√	√			√	√		√	√	12
Öğretilemez; doğuştan													√					1

Tablo 5'te liderliğin öğretilebilir bir beceri olup olmadığı hakkında görüş bildiren öğretmen çetelesi verilmiştir. İçeriğe ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.1.3.1. Liderlik öğretilemez ya da geliştirilemez

Bu tema, bahsi geçen beş temadan bir tanesi sadece 1 öğretmen tarafından dile getirilmektedir. K-10, "Bu doğuştan gelen bir yetenek olduğu için sonradan kazandırılabilen bir şey değildir." sözüyle liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu ve öğretilmesinin ya da geliştirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Tek bir öğretmen tarafından değinilmiş olsa da bu cevap, araştırmacı tarafından üzerinde durmaya değer görülmüştür. K-10, aynı zamanda Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmaktadır ve mesleğini hem akademik hem de uygulama boyutunda yapan bir öğretmendir. Dolayısıyla, programın öngördüğü ve öğretilmesini planladığı bir beceri konusunda öğretilemeyeceği ya da geliştirilemeyeceği yönünde görüş bildirmesi ilgi çekici bulunmuştur. Sözü edilen öğretmenle yapılan görüşme incelendiğinde, liderliğin öğretilemez olduğuna değil doğuştan gelen bir özellik olduğuna vurgu yapmaya çalıştığı anlaşılmıştır.

3.1.3.2. Doğuştan var olan liderlikle ilişkili özellikler geliştirilebilir

Liderliğin öğretilmeyeceği ve sadece doğuştan gelen liderlikle ilişkili özelliklerin geliştirilebileceği yönünde 12 öğretmen görüş bildirmektedir. Bu öğretmenlerden K-10, yukarıda verilen ilk açıklamasında liderliği öğretilemez ve geliştirilemez bir beceri olarak tanımladıysa da, sonradan yaptığı dört açıklamadan aslında liderliği geliştirilebilir bir beceri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. K-10, yaptığı açıklamalarda liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu ve okulda yapılanın sadece bu becerinin ortaya çıkarılması, keşfedilmesi ya da öğrenciye fark ettirilmesi olduğunu dile getirmektedir. K-10'un bu görüşü, sadece liderliğin öğretilbilir olup olmadığı sorusuna değil, aynı zamanda 'liderlik becerisinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı' ve 'liderlik becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programında yer alıp almaması' konularındaki açıklamalarından da çıkarılmıştır. Örneğin, 'Liderlik becerisini öğrencilerinize kazandırabiliyor musunuz?' sorusuna K-10, "Şimdi, ne derecede faydalı, etkili oluyor? Zaten var olan açığa çıkıyor olmayan da aynı şekilde devam ediyor." şeklinde cevap vermektedir. K-10, sadece bu beceriye zaten doğuştan sahip olan öğrencilerde bu bağlamda bir ilerleme gözlemlediğini ifade etmektedir. Öte yandan, doğuştan liderlik becerisine sahip olmayan öğrencilere bu beceri kazandırılmamaktadır.

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programında yer alması hususundaki görüşü sorulduğunda ise, "Bence olmalı. Kesinlikle olmalı neden diyeceksiniz şimdi bütün öğrenciler elimize işlenmemiş malzeme olarak geliyor. Çocuklarda liderlik vasıfları vardır ama nasıl ortaya çıkarabileceği konusunda belki nasıl ortaya çıkarabileceği konusunda yardımcı olabileceğizdir." cevabını veren K-10, becerinin programda yer alması gerektiği yönünde görüş bildirirken, buna gerekçe olarak da çocuklarda doğuştan var olan liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılmasını göstermektedir. Ona göre bütün çocuklarda liderlik özellikleri doğuştan vardır ve okulda yapılan bunların ortaya çıkarılmasıdır. Açıklamasında liderliği her ne kadar herkeste var olan bir özellik olarak görse de, sonuçta hala var olan bir becerinin keşfedilmesi ya da keşfettirilmesinden bahsetmektedir. Zaten 'Liderlik öğretilbilir mi?' sorusuna verdiği "Kendisinde olan bir özelliği fark ettirebiliriz." cevabı da bu yorumları doğrular niteliktedir.

Liderlik becerisinin 'içsel' bir özellik olduğunu savunan bir diğer öğretmen K-9, doğuştan sahip olmayan öğrencilere liderlik becerisi kazandırmanın çok zor olduğunu ifade etmektedir. K-9, öğrencilere liderlik becerisini kazandırabilmenin temel koşulunun onları motive etmek ve özgüven kazandırmak olduğunu ileri sürdüğü açıklamasında şöyle demektedir; "Öncelikle bu çocuğun içinde olmalıdır. Öğretmeye çalışır tabi ki her öğretmen. Ya da aile çocuğunu motive etmeye çalışır. Ya da farklı bir şekilde ortaya çıkarmaya çalışırlar

ama çocuğun içinde olması muhakkaktır. Çünkü içinde yoksa ne kadar sonradan yükleseniz de çocuğa liderlik özelliği kazandıramazsınız. Çocuğa sadece özgüven kazandırabilirsiniz.”. Açıklamaya göre, eğer öğrencinin içinde liderlik potansiyeli varsa ona liderlik becerisini kazandırmak mümkündür. Ancak içinde liderlik özellikleri olmayan öğrencilere, özgüven kazandırmaktan öteye geçemezsiniz.

K-9’un “*Özgüven kazandırabilirsiniz ama liderliği sonradan kazandırmak çok zordur. İçinde yoksa bir yerden sonra söner mutlaka.*” ifadesi de bu görüşünü destekler nitelikte bir diğer açıklamasıdır. K-9, bu konuda çevrenin ve ailenin özellikle önemli olduğunu vurgulayan açıklamalarda da bulunmaktadır. Bu bağlamda dile getirdiği “*Liderlik çok farklı bir özelliktir. Sonradan kazandırılması çok zordur. Çocuğun ailesinde özgüveniyle çevresiyle beraber oluşan bir kazanımdır liderlik ve bu çocuğun yapısında da vardır mutlaka. Varsa bunu hemen ortaya çıkarırsınız ama yoksa ortaya çıkarmak bunu çok zordur hatta yani belli yerlerde çıkarırsınız ama zamanla etrafı ve çevresi bunu söndürebilir. Okulda belki siz çıkartabilirsiniz ama etrafı ve çevresi söndürebilir.*” sözleriyle, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu ancak öğrencide doğuştan gelen bir liderlik potansiyeli olsa da ailesi ve çevresi tarafından desteklenmediği ve özgüven aşılmadığı takdirde çocuğun liderlik özelliklerinin gelişemeyeceğini ileri sürmektedir.

K-9 tarafından dile getirilen veyukarıdaki görüşünü destekleyen bir diğer açıklama şöyledir; “*Liderlik, özgüvenin devamında gelir. İçinde de varsa zaten devamında liderlik ortaya çıkar. Siz yok etmezseniz destek de verirsiniz mutlaka liderler çıkartırsınız sınıfınızdan.*” Liderliğin öğretilen bir beceri olup olmadığı konusunda ısrarla liderliğin temelinde yatan önemli bir özellik olarak özgüveni vurgulayan K-9, öğrencilerine liderlik becerisini kazandırıp kazandıramadıklarına yönelik soruya verdiği bir cevapta da aynı açıklamayı yapmaktadır. Bu bağlamda “*Evet özgüvenleri artıyor. Liderliği bastırılmış ve içinde olan çocukların liderlik becerileri ortaya çıkıyorlar ama tabii ki herkeste değil.*” diyen K-9, içsel bir liderlik potansiyeline sahip öğrencilerin özgüvenleri artırıldığında bu beceriyi kazanabildiklerini gözlemlediğini ifade etmektedir. Lider öğrencilerde gözlemlenen özellikler arasında özgüveni de dile getirdiği düşünüldüğünde, K-9’un özgüveni liderlikte ne kadar önemli bulduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Liderlik becerisini kazandırmada ya da geliştirmede özgüvenin önemine vurgu yapan başka öğretmenler de vardır. K-4, “*Özgüvenin alt kademelerinde liderlik sivrilecektir, varsa eğer öğrencimde o potansiyel. Bakarım ben Ahmet, Mehmet. Ahmet nerede yetenekli? Veli nerede yetenekli? Yeteneğini fark etmesini sağlarım. Bunun farkındalığını gerçekleştirdikten sonra ona özgüveni aşılarım.*” diyerek bir yandan öğrencide liderlik

potansiyelinin bulunması gerektiğine diğer yandan da yetenek ve özgüvene vurgu yapmaktadır. Açıklamasına göre, eğer öğrencide liderlik özellikleri doğuştan var ise o çocuğun herhangi bir yeteneğinden faydalanılarak bu özellik ortaya çıkarılabilir. Ancak ortaya çıkarılan bu özelliğin yerleşmesi ve geliştirilmesi için öğrenciye özgüvenin aşılması mutlaka gereklidir. K-4, bu görüşünün altını çizdiği bir başka konuşmasında şöyle demektedir; *“Bence öğretilemez. Özgüven verilir, yetenekleri fark ettirilebilir ama liderlik verilemez. O kişisel bir şey. Yani bu öğrencinin içinde var ise ve siz bunu fark edebiliyorsanız ancak yön gösterebilirsiniz. Ama yoksa yapamazsınız. Kayadan çiçek çıkmaz hocam.”* Bu söylemdeki ‘kayadan çiçek çıkmaz’ deyimini, liderliğin ancak doğuştan var olan bir beceri olarak görüldüğünü açıkça ortaya koymaktadır. K-4’e göre ancak özgüven, yetenek, vb özelliklerin desteklenmesiyle insanın içindeki liderlik becerisi geliştirilebilir. K-4, özgüveni öğrencilere ‘görev ve sorumluluk vererek’ desteklediğini ve böylece zaten onlarda ‘olan bir şeyi geliştirdiğini’ belirten bir açıklamada da bulunmaktadır.

Aynı yaklaşımı sergileyen K-15 yaptığı yorumda *“Liderlik aslında çok kolay öğretilebilen bir şey değildir. Yani daha doğrusu öğretilebilir demeyelim de doğuştan kazanılan bir özellik olması bence daha makul. Çünkü liderlik özelliği olmayan bir çocuğa liderlik şeyini kazandırmak o vasfı kazandırmak çok zor. Bir şekilde geliştirilebilir. Davranışları düzeltilebilir. Çekingense o biraz daha aşılabılır. Arkadaşlarla kaynaşabilmesi sağlanabilir yalnız tam bir liderlik şeyi verilemez. Liderlik özelliği olan bir çocuk onu doğuştan getirir bence, benim şahsi kararım doğuştan vardır. O, çocukla birlikte gelişir; bir çeşit huy gibi bir şey diyebiliriz.”* demektedir. Bu yoruma göre liderlik becerisine ilişkin özelliklere doğuştan sahip öğrencilerin bu becerisi geliştirilebilir. Ancak sahip olmayan öğrencilere bu beceriyi tam olarak kazandırmak mümkün değildir. Yalnızca özgüven kazandırılarak, öğretmenin tabiriyle ‘çekingenliği aşılarak’, bir noktaya kadar ilerleme kaydedilebilir. K-15 de liderlik kazanımını doğrudan özgüvenle ilişkilendirmektedir ki zaten kendisi, başka açıklamalarında lider öğrencilerde yüksek bir özgüven duygusu gözlemlediğini dile getirmektedir.

Liderliğin sonradan kazandırılacak bir beceri olmadığını savunan bir diğer öğretmen olan K-1 ise, liderliğin ‘genetik yapıyla’ ilişkili olduğunu ileri süren bir açıklama yapmaktadır. Bu bağlamda *“Şimdi liderlik aslında birazda anne babanın yani aileden gelen genetik yapıya da bağlıdır. Bak genetik yapıya bağlıdır. Birinci nedenimiz budur. Yani bir öğrencide eğer aileden, anne babadan gelen bu genetikte liderlik vasfı yoksa çok çok uğraşmakla, binde bir böyle bir tesadüfen bilgi yüklemeye, çalışmayla, hayat bilgisi ünite konularıyla ilgili yüklemelerle, şununla bununla belki olabilir.”* söyleminde bulunan K-1,

liderliği anne-babadan alınan kalıtsal bir beceri olarak betimlemektedir. Açıklamaya göre, genlerinde liderlik özelliği olmayan bir öğrenciye bu beceriyi kazandırmak oldukça zor ve ancak 'belki' mümkün olabilmektedir.

Liderlik becerisini genetik yapıyla ilişkilendiren bir başka öğretmen K-6'dır. Liderlik öğretiminin '*fitraten gelen özelliklerin üstüne bir takım donanımlarla o insana çok farklı bir lider özelliği, vasfı kazandırmak*' olarak betimleyen K-6, bu görüşünü "*Bir imajı oluyor çocuğun, bir imaj sahibidir yani. Mesela şu an birinci sınıfta da o tür imaja sahip çocuklar var yani. Nasıl oluyor? Yani, genetiğinden gelme bir şey gibi oluyor. Mesela hepsinde o şeyi, liderlik vasfını göremiyorsun. Öğretmen onu geliştirebilir ama ilk başta ailenin o donanımla geldiği için hemen sivriliyor o çocuklar yani.*" açıklamasıyla da desteklemektedir. K-6, liderliği genetik olarak aileden çocuğa aktarılan ve yalnızca doğuştan ilgili özelliklere sahip öğrencilerde geliştirilebilen bir beceri olarak tanımlamaktadır.

K-6'ya göre, doğuştan sahip olunan bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenlere de büyük rol düşmektedir. Öğretmenin öğrencide var olan bu özelliği harekete geçirmede kullandığı yöntem ve tekniklerin de çok önemli olduğunu vurgulayan K-6, bu görüşünü şu açıklamasıyla dile getirmektedir; "*Tabi ki yani bu öğretiliyor ben başta ama fitraten gelen bir şey var. Öğretiliyor da bu biraz eğitimciyle, öğretmenle ilgilidir; Öğretiliyor durumda verebiliyor mu onları yani kazandırabiliyor mu öğrenciye? Mesela küçük küçük grupsal faaliyetler çok olur. Mesela gruplara ayırıp, orda yetenekli liderlik özelliği vasfını çocukta ilk başta mesela kendisi şey yapamıyor ama onu harekete geçirme o vasıfları harekete geçirme yani her insanda vardır ama o bir şeyler onları öne çıkarmaktır yani o grupsal faaliyetlerimiz budur.*"

Liderliği doğuştan sahip olunan içsel bir beceri ve liderlik öğretimini zaten insanın içinde var olan bu beceriyle ilişkili çeşitli özelliklerin geliştirilmesi olarak betimleyen başka öğretmenler de bulunmaktadır. Hepsi birbirine benzer açıklamalarda bulunan bu öğretmenlerin görüşlerini dile getirdikleri açıklamaları aşağıda verilmektedir;

K-3:(1) Doğuştan var olması gerekir. Yani biraz yeteneği olması gerekir. Her ne kadar biz desteklese de kendi içinde aday olabilmeli. (2) Hayat Bilgisi dersinde bu örneklemelerle çocukta yetenek varsa bu beceri kazandırılabilir ama yeteneği yoksa ön plana çıkmıyor daha sonraki ileriki aşamalarda. (3) Yetenek yoksa biz bunu ne kadar işlese de ortaya çıkmaz.

K-7:(1) Bana göre liderlik sonradan kazanılabilecek bir özellik değildir. Çünkü insanın doğasında olan bir şey çünkü lider olamayacak bir insana ne kadar eğitim verilirse

verilsin belli bir vasatın üstüne çıkamıyor. Ancak eğer doğuştan bir liderlik vasfı varsa o insanda bunu işlediğimiz zaman işte bilgisini arttırdığımız zaman, tecrübesini arttırdığımız zaman ondan çok daha mükemmel bir lider ortaya çıkarabiliyoruz. (2) Bana göre öğretilebilir bir şey değil. Dediğim gibi belli bir yere kadar öğretilebilir ama ondan sonra üstün düzey bir lider arıyorsak ondan sonra tamamen doğuştan gelen özelliklerle gelen örüntülü bir şeydir. (3) Belli bir kapasitesi olacak, doğuştan gelen yetenekler olacak. Fakat bu yetenekler var diye kestirip atılmayacak. Direkt lider olarak kabul edilmeyecek. Onlara ekstra eğitimidir, tecrübedir, vb artık eğitim adına verilebilecek ne varsa verilerek onun liderlik vasıfları ekstra geliştirilecek.

K-11: Hani illaki doğuştan gelen bir vasıf olacak ama onu da mutlaka taçlandırmak lazım yani eğitim vererek daha iyiye getirmek lazım. Liderlik vasfını daha da ilerletmemiz lazım eğitim vererek.

K-13: (1) Bence liderlik eğitimlerle, bir konuşmayla yani konuşma üslubuyla işte insanları etkileme nasıl daha iyi konuşma yapılırsa bunların eğitimi alarak daha iyi yani varsa içinde insan içinde olan şeyi daha da geliştirerek olunabilir diye düşünüyorum. (2) Yani bir kekeme insan kolay kolay lider olamaz mesela. Baştan bir kısıtlılığa sahip olmaması gerekiyor yani hani konuşmasıyla fiziki görünümüyle yani insanlara itici gelmemeli ya da işte insanları etkileyebilmeli.

K-14: (1) Liderlik öğretilebilecek bir şey değil. Var olanı ortaya çıkarmaktır bana göre. (2) Şimdi liderlik becerilerini kazandırdıklarım çoğunlukla oldu. Zaten dedim ya, liderlik eğitimi var olanı ortaya çıkarmaktır. Kazandırmak demeyeyim de, var olanı ortaya çıkarabildim ve çoğunlukla çıkardım hocam. Var olanı ortaya çıkardım.

K-17: Eğer bir topluma lider olabilme vasfı yoksa bir öğrencide hani onu gün yüzüne çıkarıp da şey yapamayız. Yani, içinde olmayan bir şeyi çocuğa öğretemeyiz. Ama ki yani o varsa biz onu keşfedip desteklersek bir şeyleri geliştirebilirsek tabii ki olabilir.

3.1.3.3. Aile ve çevre desteğiyle gelişir

Bu temada belirtilen görüşün bir önceki temadaki görüşle ortak noktası, her iki görüşe göre de okulda liderlik becerisinin kazandırılabilmesi için çocukların bu beceriye ilişkin bazı özelliklere zaten sahip olmaları gerektiğidir. Ancak iki görüşü birbirinden ayıran önemli bir nokta, çocukların bu özellikleri nereden edindikleridir. Önceki görüşte liderlik becerisi, çocukların doğuştan sahip oldukları içsel bir beceri olarak betimlenmektedir.

Hâlbuki bu tema, liderlik özelliklerinin doğuştan var olup olmamasıyla ilgilenmemekte ve liderliği aile içindeki iletişim ve etkileşimin sonucunda ortaya çıkıp gelişen bir beceri olarak kabul etmektedir. Liderliğin aile ve çevre desteğiyle geliştirilebilecek bir beceri olduğu yönündeki bu görüşü destekleyen 7 öğretmen, bu düşüncelerini 12 farklı yerde dile getirmektedirler.

Bahsi geçen öğretmenlerden K-2, K-6 ve K-8, çocuğa liderlik becerisinin kazandırılmasında özellikle ailenin rolüne vurgu yapmaktadırlar. K-2, ilkokulu 'ikinci okul' olarak adlandırdığı açıklamasında şöyle demektedir; *"Şöyle, kısmen öğretilebilir. Bu şeyden geliyor, ilk aile, çocukların ailede görmüş oldukları, aile terbiyesi, ailede çocukların yüreklendirilmesi, ailede bir birey olarak kabul edilmesi, ondan sonra, biz hep deriz ya, burası ilkokul. Hayır, burası ilkokul değil, aslında ikinci okuldur."* Aile, çocuğu K-2 tarafından 'ikinci okul' olarak adlandırılan ilkokula hazırlamaktadır. Çocuğun liderlik becerisini kazanabilmesi de ancak ailede çocuğun özgüvenini destekler nitelikte bir iletişimin var olması ve aile bireylerinin uygun tutum ve davranışlar sergilemeleriyle mümkündür. K-2'nin aynı görüşü yineleyen bir diğer açıklamasına göre de aile çocuğu *'bir hamur topacı gibi şekillendirmediği'* sürece, çocuk yalnızca okulda aldığı eğitimle liderlik becerisini kazanamamaktadır. Ailede şekil verilmeyen hamur topacı *'fırına'* (okula) atıldığında iyi pişmemekte ve *'ekmek'* yapılamamaktadır. K-2 bu açıklamasıyla okulun önemini de ortaya koymakta olsa da, ailede onu lider olmaya hazırlayacak özgüven gibi özelliklerle donatılmayan, yüreklendirilmeyen ve birey olarak kabul görülmeyen çocuklara okulda liderlik becerisi kazandırmanın mümkün olmadığını ifade ederek aileyi daha öncelikli bir konuma yerleştirmektedir.

K-2 gibi ailenin önemine vurgu yapan K-6, çocuğun ailede ne gördüyse ve yaşadıysa onu örnek aldığını ve beraberinde taşıdığını ifade etmektedir. K-6'nın bir açıklamasına göre, *'ailenin bilgilendirmeye, kültürlendirmeye ve konuşmaya açık bir yapıda'* olması durumunda bu özellik *'çocuğa yansımakta'* ve dolayısıyla o çocuğa liderlik becerisinin kazandırılması mümkün olabilmektedir. Bir başka açıklamasında *"Liderlik vasfına sahip dediğimiz, lider dediğimiz baba hangi karakterde ise çocuk da onu söylüyor, onu rol alıyor. Bu sefer yani biz başta ailede bir liderliği oturtmalıyız ki bu da sınıfın içerisine yansısın daha sonrada öğretmen bunun üzerine bir şeyler katabilsin."* diyen K-6, çocuğun ailede lider rolünde gördüğü aile bireyinden, K-6 aile liderini 'baba' olarak dile getirmektedir, etkilendiğini ve onu örnek aldığını belirtmektedir. Benzer bir yaklaşım sergileyen K-8 ise, *'pasif bir aile ortamından gelen ve kendini ifade etmekte zorlanan'* ve *'baskı ve şiddetten oluşan bir durumun söz konusu olduğu'* aileden gelen çocuklara liderlik becerisinin kazandırılmasının çok zor olduğu

belirtmektedir. Açıklamasında K-8 de K-2 gibi, çocuğa özgüven kazandırılmasının gereğine değinmektedir. Bu durumda öğretmen çocuğa yabancı olduğu bir beceriyi kazandırmamakta, aslında aile liderinde uygun liderlik tutum ve davranışları gözlemleyen ve bu özellikleri kendi yaşantısında da örnek alan bir çocuğun mevcut liderlik özelliklerini geliştirebilmektedir.

K-8, bir başka açıklamasında ailenin yanı sıra çevrenin de çocuğa liderlik becerisi kazandırmada önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bu görüşünü *“Yani sadece okul ortamında değil çevre, aile bütün koşullar etkiliyor. Ben okulun da, öğretmenin de belli bir oranda öğretebileceğini düşünüyorum.”* sözleriyle dile getiren K-8’e göre sadece okulda verilen eğitimle liderlik becerisinin kazandırabilmesi mümkün olmamaktadır çünkü çocuk okuldan önce ailesi ve çevresinden etkilenmektedir. Dolayısıyla çocuğun liderlik özelliklerini kazanmasında aile ve çevresinin büyük rolü vardır. Aynı görüşü paylaşan K-1 *‘Çocukta bir altyapı olması gereklidir.’* demektedir ve *‘bu altyapının oluşabilmesi için ailenin sosyal, ekonomik durumunun ve sosyal çevrenin çok önemli’* olduğunu dile getirmektedir.

K-10 ve K-11 de okulun çocuğa liderlik becerisini kazandırabilmesi için çocuğun bunu destekleyen bir aile ve çevre içerisinde yetişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. K-11’ye göre liderlik becerisi ilkokula gelindiğine öğretilen bir beceri olmaktan ziyade, *‘iki-üç yaşlarından başlayıp bu özelliğin tam oturduğu zamana kadar geçen bir süreç’* içerisinde aile ve çevrenin de katkısıyla kazandırılacak bir beceridir. K-11 ise, liderlik becerisinin kazandırılabilmesi için *‘ailenin, toplumun, okulun, öğretmenin hepsinin aynı kültürden beslenmesi ve aynı amaca doğru ilerlemesi’* gerektiğini söyleyerek tüm bu paydaşlar arasındaki eşgüdümün önemine değinmektedir.

Bir yandan aynı görüşü paylaşırken, diğer yandan liderliği doğuştan gelen bir özellik olarak betimleyen öğretmenler de mevcuttur. K-1 bu görüşünü belirtmek üzere *‘kalıtsal’* ifadesini kullanırken, K-9 *‘içsel’* tabirinden faydalanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu öğretmenlerin aslında yalnızca *‘liderliğin doğuştan var olan özelliklerin geliştirilmesi yoluyla kazandırılabilceğini’* ileri süren önceki temayı savundukları düşünülebilir. Ancak her iki öğretmen de sadece bu özelliklere doğuştan sahip olmanın yeterli olmadığı ve bunların aile ve çevre tarafından desteklenmesi, ya da *‘söndürülmemesi’*, gerektiği yönünde açıklamalar yapmaktadırlar. Örneğin K-1, *“Gece gündüz hırsızlık yapılan bir ortamdan gelen bir çocuğa biraz önce dedim ya binde bir olur hani derler ya ‘âlimden zalim, zalimden âlim doğar’. Bu olabilir ama bu her lider eğitimle, şununla, bununla olacak şey değil. Yani önce bir kalıtsal olacak yani aileden gelecek bir, sosyal çevresi iyi olacak iki, ondan sonra çocuğun kendisinde bir çaba, beceri olacak üç.”* sözleriyle ‘kalıtsal’ bazı özelliklerin var olması gerektiğine

değınmekte, ancak bunu tek başına yeterli bir koşul olarak saymamaktadır. K-6'ya göre, istisnaları olabilese de, sosyal çevre de liderlik becerisinin kazandırılmasında etkili bir değışkendir. K-9 ise konuya daha çok özgüven açısından yaklaşmaktadır. K-9, *“Liderlik çok farklı bir özelliktir. Sonradan kazandırılması çok zordur. Çocuğun ailesinde özgüveniyle çevresiyle beraber oluşan bir kazanımdır liderlik ve bu çocuğun yapısında da vardır mutlaka. Varsa bunu hemen ortaya çıkarırsınız ama yoksa ortaya çıkarmak bunu çok zordur. Hatta yani belli yerlerde çıkarırsınız ama zamanla etrafı ve çevresi bunu söndürebilir. Okulda belki siz çıkartabilirsiniz ama etrafı ve çevresi söndürebilir.”* diyerek, ailenin ve çevrenin çocuğun liderlik becerisi üzerindeki etkisini özgüven duygusuyla ilişkilendirmektedir.

Bir diğer açıklamasında *“Liderlik değil özgüven kazandırırınız. Liderlik gerçekten içsel olan bir özelliktir ve çevrenin etrafın oluşumuyla çocukta söndürölmezse aslında her çocuk lider doğar. Ama çevre ve aile bu işte çok büyük bir etkendir. Çocuğa sürekli bağıırıyorsanız, susturuyorsanız, kendisini ifade etmesini engelliyorsanız, bir işte onu yalnız bırakmayıp her işi kendiniz yapmaya çalışıyorsanız, çocuğunuzu yalnız bırakıp bazı işlerde başarılı olmasını engelliyorsanız bu çocuğu lider yapmazsınız zaten. Bu çocuğu söndürölmüş bir karaktere döndürörsünüz.”* diyen K-9, çocukta ne kadar doğuştan liderlik özellikleri olsa da, o çocuğa ailesi ve çevresi tarafından özgüven duygusu aşılınmadığı sürece bu özelliklerin liderlik becerisine dönüştürölemeyeceğini savunmaktadır.

3.1.4. Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında yerine ilişkin bulgular

Liderlik becerisi, Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan ve öğrencilere bu ders kapsamında kazandırılması planlanan bir beceridir. Bu becerinin Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarına da dâhil edilip edilmemesi hususunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmaya çalışıldığı bu kategoride ‘Yer Almalıdır’, ‘Daha Sık Yer Almalıdır’, ‘Faydası Yoktur’, ‘Yer Almamalıdır’ ve ‘Kararsızım’ olmak üzere 5 tema bulunmaktadır. ‘Daha sık yer almalıdır’ teması olumlu anlam içermesi bakımından ‘Yer almalıdır’ temasıyla aynı doğrultuda olsa da bazı öğretmenler tarafından liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersinde yer alıp almamasına ilişkin soruya verilen cevaplarda özellikle dile getirilmiş olması sebebiyle ayrı bir tema gibi ele alınmaktadır. ‘Faydası Yoktur’ teması, gerekli olmadığı ve dolayısıyla programda yer almasının olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmayacağı yönünde görüşü ifade etmesinden hareketle, ‘Kararsızım’ ifadesine benzer

tarafsız bir yaklaşımı temsil etmektedir. ‘Yer Almalıdır’ teması ise olumsuz bir yaklaşımı dile getirmektedir.

Söz konusu temalardan ‘daha sık yer almalıdır’, ‘faydası yoktur’ ve ‘yer almalıdır’ görüşlerine hiçbir öğretmen tarafından değinilmemektedir. Diğer derslerin öğretim programlarında liderlikle ilişkilendirilebilen bazı temel beceriler bulunmakla birlikte, doğrudan liderlik becerisi yer almaması dolayısıyla daha sık yer alması yönünde görüş bildirilmemesi doğal karşılanabilir bir durumdur. Bir faydası olmadığı ya da yer almaması gerektiğine ilişkin görüşlerin olmaması da öğretmenlerin genel anlamda bu beceriyi öğretilbilir buldukları şeklinde yorumlanabilir. Zaten liderliğin öğretilbilir olup olmadığına dair görüşler incelendiğinde, sadece bir öğretmenin (K-10) bunu okulda öğretilmeyecek ve geliştirilemeyecek bir beceri olarak algıladığı görülmektedir. Bir öğretmen (K-16) ise liderlik becerisinin diğer derslerin öğretim programlarında yer alıp almaması konusunda kararsız olduğunu belirtmektedir.

Tablo 6. Liderlik becerisi ilköğretim programlarında yer alması hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisinin İlköğretim Programındaki Yeri	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLA	
Yer Almalıdır		√		√			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	13
Kararsızım			√																1

Tablo 6’da öğretmenlerin öğrenci liderlik becerisinin ilköğretim programlarında yer alması hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.4.1. Kararsızım (olumlu ve olumsuz yönleri olabilir)

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında yer alıp almaması konusundaki kararsızlığını “*Yeri var da yok da diye bilirim yani %50’ye %50.*” şeklinde dile getiren K-16, liderlik becerisinin diğer derslerde de bulunması durumunda bunun olumlu sonuçları olduğu gibi olumsuz sonuçları da olabileceğini belirtmektedir. K-16’ya göre, liderlik becerisinin diğer derslerde kazandırılmaya çalışılması esnasında kimi öğrencilerderslerdeki başarı durumlarına göre ön plana çıkarken kimileri çıkamayacaktır ve bu durum ‘*sınıf içerisinde kıskançlık olaylarının gelişmesine*’ yol açabilecektir. 3 öğretmen-

K-1, K-4 ve K-6- ise bu konuda olumlu ya da olumsuz herhangi bir görüş bildirmediklerinden bu konuda bir kararları olmadığı düşünülmektedir.

3.1.4.2. Yer almalıdır

Liderlik becerisinin sadece Hayat Bilgisi değil diğer derslerin öğretim programlarında da yer alması gerektiğini 13 öğretmen 16 farklı açıklamada dile getirmektedir. Bu öğretmenlerden K-2, K-11, K-12 ve K-14, liderlik becerisini tüm derslerde göz önüne alınmasını faydalı, hatta kaçınılmaz, buldukları yönünde görüş bildirmektedirler. K-2 *“Ama sadece Hayat Bilgisinde değil, genel olarak olmalı. Türkçe derslerinde örneğin; Türkçe derslerinde kullanılabilir mi evet kullanılabilir. Nasıl kullanılabilir? Bu liderlik konusuyla ilgili metinler işlenerek, bu metinlerin arkasından gelen etkinliklerinde de bu tür şeyler liderlikle ilgili sorular, etkinlikler olursa orada da kazandırılabilir.”* diyerek liderlik becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin derslerin içerik ve materyallerine uygun biçimde başka derslerde de, örneğin Türkçe dersinde, uygulanabileceğini dile getirmektedir. *“Burada önemli olan bir noktada disiplinler arası çalışmalar önemlidir yani. Bu sadece, liderlik öğretilen bir beceridir dedik az önce, sadece bu Hayat Bilgisi dersine değil de diğer derslerle de ilişkilendirilebilir. Bu Türkçe ile olur, Matematikle olabilir ve Müzikle olabilir. Diğer derslerle ilişkilendirilebilir ve ilişkilendirilip öğretilmesi bence gayet uygun olur yani.”* diyen K-12 de liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dışındaki derslerle ilişkilendirilmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Disiplinler arası çalışmadan bahseden K-12, bu ifadeyle aslında liderlik becerisinin farklı disiplinlerde, ya da derslerde, kazandırılmaya çalışılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir.

Liderliği doğuştan gelen ancak eğitim yoluyla geliştirilebilecek bir özellik olarak betimleyen K-11 ise, liderlik becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulama ve etkinliklerin diğer derslere de yayılmasının faydalı olacağını düşünmekte ve bu görüşünü şöyle dile getirmektedir; *“Bence alması lazımdır. Eğer hani çocukta ışık var ise dedim ya liderlik olunur mu doğulur mu gibi şeyde var. Hani illaki doğuştan gelen bir vasıf olacak ama onu da mutlaka taçlandırmak lazım. Yani her derste eğitim vererek daha iyiye getirmek lazım. Liderlik vasfını daha da ilerletmemiz lazım eğitim vererek.”*

K-14 ise her ne kadar her bir dersin alanı bir diğerinden farklı olsa da, liderliğin sadece bir dersle sınırlı kalmaması gerektiğini ifade etmektedir. *“Bir Matematik dersinin alanı farklı ya da bir Türkçe dersinin alanı farklıdır ama bu liderlik konusu zaten buralara da yansıyor bana göre. Yani sadece orada bir konu başlığı olarak yer alıyor olmalı mı, olmalı.”*

Olmalı ama bu sadece orda mı sınırlı kalıyor? Bana göre hayır. Çünkü bu Matematiğe de yansıyor Türkçeye de yansıyor.” açıklamasında aslında, liderlik becerisinin diğer derslerin öğretim programlarında yer alması gerektiği yönünde doğrudan bir ifade kullanmamaktadır. Zaten, *“Şimdi aslında bu diğer derslere de ana konu olarak hani işlenecek bir konu gibi görülmesi bana doğru gelmiyor. İşlenecek bir konu gibi değil. Zaten olması gereken, ortaya çıkarılması gereken bir şeydir.”* diyerek liderlik becerisinin bir ünite konusu olarak sınırlandırılmasına karşıt bir görüş dile getirmektedir. Ancak bu iki söyleminde de liderlik becerisinin eğitimin tamamına yayılması ve tüm derslerdeki uygulamalarda dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında da yer almasını faydalı bulan diğer öğretmenlerden K-5, K-7 ve K-8, bu görüşlerine sebep olarak liderlik becerisinin hayatın her alanında ‘ihtiyaç’ duyulan bir beceri olmasını göstermektedirler. Bu bağlamda K-5, liderlik becerisinin *‘küçük yaşlardan itibaren öğretilerek devam ettirilmesi gerektiğini’* çünkü *‘sosyal hayatı da göz önünde bulundurursak toplumun liderlere ihtiyacı olduğunu’* ileri sürmekte ve liderlik becerisinin diğer derslerin öğretim programlarında da ‘kesinlikle’ yer alması gerektiğini dile getirmektedir. K-8 ise, liderlik becerisi deyince akla sadece yönetici kavramının gelmemesi gerektiğini belirtmektedir. K-8’e göre *‘herkes işçi konumunda değildir ve ortaklaşa iş yapmak konusunda bazı kişilerin de işçileri organize eden kişi olması’* gerekmektedir. K-8, *“Bir işçi grubunda bile ortamı çevirecek, ortamı düzenleyecek kişilere daima ihtiyaç vardır.”* sözüyle liderliği, aslında liderlik özellikleri aranmadığı düşünülen işçiler arasında bile ihtiyaç duyulabilecek bir beceri olarak tanımlayarak hayatın her kademesinde çok önemli olduğuna vurgu yapmakta ve bu sebepten başka derslerde de kazandırılmaya çalışılması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak K-8’e göre çocukların liderlik becerisini kazanımında derslerden ziyade oyunlar daha etkili olmaktadır ve bu yüzden de liderlik becerisi, *‘içeriğinde daha çok oyun olan beden eğitimi dersi içine daha çok yakışır gibi görünmektedir’*. K-7 de *‘Liderlik sadece dersle alakalı değil, hayatımızda da çok önemli bir anlam yüklediğimiz bir kelimedir’* ifadesini kullanarak liderlik becerisinin *‘her anlamda yani her derste programa alınması gerektiği’* şeklinde görüş bildirmektedir.

K-7’nin bu görüşünü desteklemek amacıyla liderliğin önemine ilaveten ileri sürdüğü bir diğer sebep öğrencilerin farklı yeteneklere ve zekâ türlerine sahip olduklarıdır. Bu bağlamda *“Bulunmalı çünkü bizim gözlemlerimiz şu şekilde; atıyorum hayat bilgisindeki bir lider farklı iken, resim dersindeki lider farklı olabiliyor veya beden eğitimi dersine çıktığımız zaman oradaki lider bambaşka olabiliyor. Öyleyse insanların hangi alanda liderlik*

yapabileceğine bakmak gerekiyor. Burada o zaman ne yapmak gerekiyor? Alana göre lider seçmek gerekiyor.” açıklamasını yapan K-7’ye göre, her bireyin liderlik özellikleri sahip olduğu yetenek ya da zekâ türüne göre farklı alanlarda ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla, liderlik becerisi farklı alanlarda (derslerde) kazandırılmaya çalışılmalıdır çünkü farklı her alan ya da ders farklı bir yetenek ve zekâ türüne hitap edebilmektedir.

Bu yaklaşımı destekler nitelikte bir açıklama yapan bir diğer öğretmen ise K-10’dur. K-10, öğrencileri *‘liderlik vasıflarına sahip olanışlenmemiş malzeme’* olarak betimlemekte ve farklı derslerin öğretim programlarında liderlik becerisine yer vererek *‘liderlik vasıflarının nasıl ortaya çıkarabilecekleri konusunda yardımcı olunabileceğini’* ileri sürmektedir.

Liderlik becerisini hayatın her alanında ihtiyaç duyulabilecek bir beceri olarak algılayan diğer öğretmenler K-13, K-3, K-14, K-15 ve K-17’dir. K-13, kişinin *‘belki yüz kişinin karşısında konuşsa bile etkilenmeyeceği’* ve korku ya da çekingenliğe kapılmadan kendini rahatlıkla ifade edebileceği özelliklere liderlik becerisi eğitimiyle ulaşabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda dile getirdiği *“Çocuklar daha küçük yaşlardan lider olarak liderlik özelliklerini alarak belki bizim yaşadığımız bu acemilikleri hiç yaşamamış olacaklar. Bence programda da yer alması gayet mantıklı olur.”* ifadesinden anlaşılacağı üzere, insanlar liderlik becerisine sadece liderlik yapmak için değil aynı zamanda kendini ifade edebilmek ve K-13’ün de başına geldiği şekilde, *‘ders anlatmaya başladığında tir tir titrememek’* ya da *‘üç kişinin karşısında heyecandan dili kurumamak’* için de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ise, liderlik becerisine Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında da yer vererek karşılanabilecek bir ihtiyaçtır.

K-3 konuya hem özgüven hem de mücadele edebilme açısından yaklaşmaktadır. K-3’e göre lider, *‘toplumu ileri doğru taşıyabilmelidir’* ve bunun için de *‘kendine güvene ve ön plana çıkıp toplum için mücadele etme istek ve cesaretine’* ihtiyaç duyar. K-3, liderlik becerisinin öğretim programlarında yer almasını *‘faydalı’* bulmaktadır çünkü bu özelliklerin liderlik becerisi eğitimiyle kazanılabilecek özellikler olarak görmekte ve bu yüzden eğitimin geneline yayılması gerektiğini düşünmektedir.

K-14, aynı ihtiyacı *“Ondan sonra sınıf içerisinde kendini ortaya koyabilmeli diye düşünüyorum. Olmalı ve her derste nedir nasıl diyeyim öne çıkarılmalı, açığa çıkarılmalı bu özellik. Az da olsa nedir kullanabileceği kadar bir beceriyi oluşturması gerekir diye düşünüyorum ben.”* şeklinde dile getirmektedir. Bu ifadeye göre liderlik becerisi, öğrencilerin *‘kendilerini ortaya koyabilmeleri’*, ya da kendilerini ifade edebilmeleri, için ihtiyaç duydukları liderlik becerisinin *‘açığa çıkarılabilmesi’* amacıyla her derste öne

çıkarılmalıdır. Öğrenciler, lider olmasalar bile *'az da olsa kullanabilecekleri kadar bir beceriye'* ihtiyaç duyarlar ve bunu her öğrenciye sunabilmenin yolu bu beceriyi farklı alanlarda kazandırmaya çalışmaktır.

K-15 açısından ise öğrenciler, liderlik becerisine *'övgüven kazanma, toplum içinde konuşabilme ve arkadaşlarıyla sorunları aşabilme'* amacıyla ihtiyaç duyarlar ve bunları başarabilmeleri için liderlik becerisinin öğretim programlarında yer alması kesinlikle gereklidir. K-17, *"Ona bir iş, bir sorumluluk verdiğimiz zaman, en azından kendi o işin, kendisine o verilen görevin lideri olup onu nasıl yapacağına karar verip, yani böyle birine bağlı kalmaması."* diyerek, kişilerin sadece kendilerine ait işleri yapabilmeleri için bile bazı liderlik özelliklerine sahip olmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. K-17'ye göre, liderlik becerisini başka derslerin öğretim programlarına da dâhil etmek, öğrencilere *'kendi yararları anlamında bir şeyler'* katacağından kesinlikle faydalı olacaktır.

Liderlik becerisinin öğretim programlarında bulunması lehinde görüş bildiren son öğretmen olan K-9, okulda verilen eğitimin ailede yapılan yanlışları düzeltmesi gereğine vurgu yapmaktadır. Ona göre, liderlik özellikleri açısından *'kayıplarımızın ortaya çıkması ve ailede kaybedilen çocuklarımızın en azından okulda kazanılması'* için okulda yoğun bir çaba sarf edilmelidir. *'Liderlik becerisi aslında içsel bir şeydir ama ailesi bunu yok etmiş olabilir'* diyen K-9, ailenin olumsuz etkisinin ortadan kaldırılarak kaybedilen ya da bastırılan bu becerinin sınıfta yeniden ortaya çıkarılabilmesi için liderlik becerisinin tüm derslerde dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Özetle, görüşme yapılan 17 öğretmenin sadece bir tanesi kararsız olduğunu belirtirken, üç öğretmen bu konuda hiçbir fikir ortaya koymamaktadır. Öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (13 öğretmen) ise liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersinin yanı sıra diğer derslerin öğretim programlarında da yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmektedirler. Kimi öğretmenler bu görüşlerini liderliğin hayatın her alanında önemli bir beceri olduğu ve herkesin bu beceriye bir ölçüde ihtiyaç duyduğu iddiasıyla gerekçelendirirken, kimisi de ne kadar çok derste değinilirse o kadar çok öğrenci tarafından kazanılabileceği anlamında açıklamalar getirmektedirler. İkinci grup öğretmenler, farklı alanların farklı zekâ ve yetenek grubundaki öğrencilere hitap edebileceğinden hareketle, her bir öğrenciye liderlik becerisi kazanma fırsatı tanımanın yolunun bu beceriye bütün derslerin öğretim programlarında yer vermekten geçtiğini ileri sürmektedirler.

3.1.5. Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programında yerine ilişkin bulgular

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alması konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu kategori, beş temadan oluşmaktadır; 'Yer Almalıdır', 'Daha Sık Yer Almalıdır', 'Faydası Yoktur', 'Yer Almamalıdır' ve 'Kararsızım'. 'Daha sık yer almalıdır' temasının olumlu anlam içermesi bakımından 'Yer almalıdır' temasıyla aynı doğrultuda olduğu düşünüldüğünden, her iki tema 'Yer almalıdır' başlığı altında birarada verilmiştir. 'Faydası Yoktur' teması, gerekli olmadığı ve dolayısıyla programda yer almasının olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmayacağı yönünde görüşü ifade etmesinden hareketle, 'Kararsızım' ifadesine benzer tarafsız bir yaklaşımı temsil etmektedir. 'Yer Almamalıdır' teması ise olumsuz bir yaklaşımı dile getirmektedir.

Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde, hiçbir öğretmen kararsızlık bildirmediklerinden ya da liderlik becerisine Hayat Bilgisi öğretim programında yer verilmesini sakıncalı bulmadığından, tarafsızlık ifade eden 'Kararsızım' ya da olumsuz görüş bildiren 'Yer Almamalıdır' temalarına değinilmediği görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisi eğitimi vermenin bu becerinin kazanımına bir zararı olmadığı gibi bir faydası da olmayacağını ve dolayısıyla programda yer almasının gerekli olmadığını ileri süren sadece bir öğretmen (K-8) bulunmaktadır. Ayrıca bir öğretmen (K-6) bu konuda olumlu ya da olumsuz herhangi bir yorumda bulunmamaktadır. Öte yandan, 15 öğretmen liderlik becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programında yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmektedir. Görüş bildiren 15 öğretmenin 13'ü liderlik becerisinin programda 'yer alması' gerektiğini dile getirirken, 5'i daha sık yer alması gerektiğini ifade etmektedir. İki görüşü dile getiren öğretmenlerin 3'ü ortaktır. Diğer bir ifadeyle, 3 öğretmen her iki yönde de fikir beyan etmektedir. Hem bu durum hem de görüşlerin birbirleriyle çelişmeyip aksine ikisinin de olumlu yaklaşımları ifade etmeleri dolayısıyla, her iki temaya ait bulgular aşağıda aynı başlık (3.2.5.2.) altında verilmektedir.

Tablo 7. Liderlik becerisi Hayat Bilgisi öğretim programında yer alması hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisinin Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
(Daha Sık) Yer Almalıdır	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	15
Yer Alması Gerekmez												√						1

Tablo 7’de öğretmenlerin liderlik becerisinin Hayat Bilgisi öğretim programında yer alması hakkındaki görüşlerinin çetesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.5.1. Faydası yoktur (yer verilmesine gerek yoktur)

Aslında yalnızca bir öğretmen tarafından dile getirilmiş olsa da bu görüşe dair bulguların paylaşılmasında fayda görülmektedir. Çünkü liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer almasının olumsuz ya da olumlu bir etkisi olmayacağını dile getiren K-8, aynı becerinin diğer derslerde yer alması gerektiği yönünde fikir beyan etmektedir ve bu dikkat çekicidir. Zira Hayat Bilgisi dersinde kazandırılmaya çalışılması faydalı bulunmayan bir becerinin, başka derslerde neden faydalı bulunduğu sorusu araştırmacı tarafından merak uyandırabilecek bir konu olarak algılanmaktadır. Aslında K-8 tarafından yapılan açıklamaları detaylı biçimde incelendiğinde çelişkili bir durum ortaya çıkmadığı görülmektedir.

K-8, kendisine liderlik becerisinin başka derslerin öğretim programlarında yer alıp almaması sorulduğunda, liderlik becerisinin hayatın her alanında ihtiyaç duyulacak kadar önemli bir beceri olduğunu ve bu yüzden de mümkün olduğunca farklı derste değerlendirilmesinin faydalı olacağını söylemektedir. Ancak liderlik becerisinin özellikle Hayat Bilgisi dersinin öğretim programında yer alması konusundaki görüşü sorulduğunda, bunun çok da faydası olmadığını ifade ortaya koyan *“Ders olarak hayat bilgisi dersinde en çok demokrasi eğitiminin içinde biraz olabiliyor. Öne çıkma, oy kullanma, seçimde arkadaşlarını ikna etme, vb. Bir iki haftalık süreçte en çok orada kendilerini gösterebiliyor, öne çıkabiliyorlar ama ben en çok bunu oyunlarda görüyorum.”* cevabını vermektedir. Bu cevabın devamında yaptığı açıklama ise şöyledir; *“Oyunlarda bazı çocukların dediği yapıyor ve diğerleri ona uyuyorlar. Bu çocuk kendini kabul ettiriyor diğerlerine. Kızda da oluyor erkekte de oluyor bu. Bence bir derste sınırlamamak gerekiyor. Açıkçası daha çok oyun olan beden eğitimi dersi içine liderlik daha çok yakışır gibi geliyor bana.”* K-8, liderlik becerisinin özel olarak Hayat Bilgisi dersinde yer almasına değil, bunun derste kazandırılacak bir beceri olarak algılanmasına karşıdır. Ona göre liderlik becerisi, oyunlar ve seçimler gibi öğrencilerin aktif ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarını gerektiren etkinliklerin yer aldığı derslerde kazandırılabilir. Bu durumda K-8, başka dersler dendiğinde Beden Eğitimi gibi etkinlikler içeren dersleri düşündüğünden liderlik becerisinin yer almasının gerektiğini bildirirken, sadece Hayat Bilgisi dersinden bahsedildiğinde aklına sınıf içerisinde yapılan bilgilendirme

amaçlı bir ders gelmekte ve dolayısıyla liderlik becerisinin bu ders kapsamında verilmesini faydalı bulmamaktadır.

3.1.5.2. Yer almalıdır - daha sık yer almalıdır

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersinde yer alması gerektiğinden 15 öğretmen bahsetmektedir. Öğretmenlerin ortak görüşü, adından da anlaşılacağı üzere dersin öğrencileri doğrudan dış dünyaya, yani hayata hazırladığı yönündedir. İçeriği itibariyle *'sosyal hayatın alt dersi'* gibi gördükleri Hayat Bilgisi dersinin *'kişiler arası ilişkileri ön plana çıkardığı'*, çocuklarda *'yaşamda karşılaşacakları şeyler hakkında farkındalık'* oluşturduğu ve onlara *'mücadele etme becerisi kazandırdığı'* yönünde görüşler ileri sürmektedirler. Öğretmenler, liderliği insan ilişkilerinde ve hayatın doğal akışında kendiliğinden var olan bir beceri olarak algılamaktadırlar. Hayat Bilgisi dersinin de, kazandırmayı hedeflediği beceriler, kazanımlar ve özellikler açısından öğrencileri doğrudan hayata hazırlamayı amaçladığını düşündükleri için de liderlik becerisinin bu dersin öğretim programında yer almasını doğal ve hatta kaçınılmaz bulmaktadırlar.

Bu bağlamda, herhangi bir gerekçe ya da açıklama yapmaksızın sadece liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alması gerektiğini belirtmekle yetinen öğretmenler olduğu gibi, görüşlerini gerekçelendiren ve açıklayan öğretmenler de mevcuttur. Örneğin K-1, liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersinde özellikle yer almasının kaçınılmaz olduğunu çünkü bu ders vasıtasıyla liderde aranan özellikler olan *'konuşkan olmak, girişken olmak ve hakkını savunmak'* gibi özelliklerin öğrencilere kazandırılabilceğini ileri sürmektedir. K-5, liderliğin sosyal hayatla ve insan ilişkilerle ilişkili olması sebebiyle, *'liderlik becerisinin fen ağırlıklı derslerden ziyade sosyal derslerde yer alması'* gerektiğini ve bunun için de ilkökulda en uygun dersin Hayat Bilgisi dersi olduğunu ifade etmektedir. K-7 ise, *'toplum yaşantısında iç içe olduğumuz saygı kurallarından evdeki hal ve hareketlerimize, komşular ile olan ilişkilerimizden trafik kurallarına, işte toplu taşıma araçlarında nasıl oturup kalkacağımızdan tutun da bütün alanlarla ilgili bilgi verdiğimiz'* bir ders kapsamında liderlik becerisinin de *'kesinlikle olması gereken bir konu başlığı'* olduğunu belirtmektedir. K-4 ise *'sosyal hayatın alt dersi gibi görüyorum'* dediği Hayat Bilgisi dersinin çocukları *'okulun dışındaki dünyaya, sosyal hayata hazırladığını'* dile getirmekte ve bu sebepten dolayı, onlarda kendilerinin de lider olabileceği şeklinde bir önsezi, farkındalık yaratabilmesi bakımından liderlik becerisini kazandırmaya uygun bir ders olduğunu ifade etmektedir.

Görüşünü gerekçelendiren bir diğer öğretmen K-11, konuya doğrudan liderlik değil programda liderliğin üst becerisi olarak yer alan 'özyönetim' becerisi bağlamında yaklaşmaktadır. Ona göre Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan özyönetim becerisi '*insanların yaşarken kazanacakları bir davranıştır ve yaşamla ilişkili konuların en çok karşılaşılabacağı*' ve dolayısıyla en uygun olduğu ders Hayat Bilgisidir. Bu sebepten, özyönetimin bir alt becerisi olarak liderlik becerisinin de bu ders kapsamında kazandırılması gayet doğaldır. K-12, liderlik becerisinin de '*çocukların öz bakım becerilerinden tutun işte doğayla, çevreyle, canlılarla ve kişisel becerilerle ilgili konulara*' kadar yaşamla doğrudan ilişkili olduğunu ve zaten bu yüzden, doğal olarak, programda yer aldığını dile getirmektedir. K-15, Hayat Bilgisi dersini sadece bilgilerin öğretildiği bir ders olarak görmemektedir. Ona göre Hayat Bilgisi dersi okul ile gerçek yaşam arasındaki bir bağlantı noktası, köprü gibidir çünkü amacı sadece bilgi vermek değil, öğrencilere aynı zamanda, '*kitaplardan öğrenilmez, hayatta yaşanılarak öğrenilir*' dediği iletişim becerisi gibi becerileri yaşatarak kazandırmaktır. Bu anlamda, kitaplardan öğrenilemeyecek bir beceri olarak liderliğin de Hayat Bilgisi dersinde yer almasını gerekli görmektedir. K-16'ya göre Hayat Bilgisi dersi, içeriği ve amacı itibarıyla '*öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden getirdikleri özelliklerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaştıkları ve birbirleriyle etkileşime girebildikleri*' bir derstir. Dolayısıyla, hayatın kendisini temsil eden bir derstir ve insanlar arası paylaşım ve etkileşimle doğrudan ilişkili bir beceri olarak liderlik becerisi bu derste kaçınılmaz olarak yer almaktadır.

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersinin öğretim programında yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri ortaya koymak üzere öğretmenler tarafından dile getirilen diğer ifadeler aşağıda verilmektedir:

K-1: Yer almalıdır çünkü ilkokulda Hayat Bilgisi dersi, adı üzerinde hayatın bilgisidir. Ya bu çocuk hayattan ve hayatın bilgisinden bihaberse, liderlik basamağının daha birinci basamağına basmamış gibidir.

K-2: Liderlik tek bir konu başlığı olarak sınırlı kalmamalı. Hayat Bilgisinin genelinde değinilmeli.

K-3: Hayat Bilgisi dersinde olmalı çünkü zaten dersin adı hayatla ilişkili. Burada önemli olan çocuğu hayata hazırlamak, mücadele etme becerisini kazandırabilmek.

K-4: Hayat Bilgisi dersi çocuğu dünyaya ya da dış dünyaya diyeyim ben size. Okulun dışındaki dünyaya, sosyal hayata hazırlıyor. Sosyal hayatın alt dersi gibi görüyorum ben

Hayat Bilgisi dersini. Matematik de lazım tabii alışverişte şurada burada. Ama Hayat Bilgisi dersi öğrencilere daha çok farkındalık kazandırıyor.

K-5: Diğer dersleri göz önünde bulundurursak bunun en kolay verilebileceği öğrenim alanı olarak da düşünürsek Hayat Bilgisi dersi. Hani o dersin içeriğinde programında olması daha doğal olması gerekir.

K-7: Doğru bir yaklaşım bana göre çünkü Hayat Bilgisi dersi tamamen hayatı anlatan bir ders.

K-9: Yani diğer derslerde tabii ki olur ama yani Hayat Bilgisi programında yer almalı yine. Hayat Bilgisinde olmasını doğru buluyorum ben. Yani Hayat Bilgisinde olmalı.

K-10: Biraz daha kişisel gelişimi ön plana çıkardığı, hayatı öğrettiği, adı üstünde hayatı öğrettiği ve kişiler arasındaki ilişkiyi ön plana çıkardığı için Hayat Bilgisi dersinden olması gereken bir şeydir.

K-11: Hayat Bilgisinde bizim çocuğun hayatta, yaşamda karşılaşacağı şeylerden daha çok ilişkili olan konular var. Bundan dolayı da Hayat Bilgisi dersinde olması mutlaka kaçınılmazdır.

K-12: Özellikle Hayat Bilgisinde olması normaldir bu becerinin. Tabii ki Hayat Bilgisi dersinde olması gerekiyor.

K-14: Olsun elbette. Çünkü Hayat Bilgisi dersi deyince dediğim gibi alanı farklı geliyor. Aslında hani Hayat Bilgisinde ana konu ama diğer derslerde de sığdırılan bir konu gibi düşünebiliriz.

K-15: Tabii Matematiktir, Türkçedir, Fendir; bu derslerde bu kazanımları vermemiz daha zordur. Ama Hayat Bilgisi adı üstünde bu ders daha uygundur.

K-16: Hayatın kendisi olduğu için orada yer alması normaldir.

K-17: (1) Yani bir şekilde Hayat Bilgisinde çocuğu böyle hani hayata hazırlamak ya da yani hayattan bir şeyleri farkına vartırmak amacıyla olduğu için yani yerinde bir şey bence de. (2) Yani dediğim gibi işte yerinde çünkü yani hayatla ilgili bir şey olduğu için liderlik, kendi lideri ya da toplumun lideri, yani Hayat Bilgisinin de amaçlarına uygun olduğu için yerinde.

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden K-2, K-3, K-4, K-13 ve K-14, aynı zamanda programda bu beceriye daha da çok yer verilmesi yönünde de görüş bildirmektedirler. K-3, "Liderlik

konusunda ders saati biraz kısa; 2 ders saati yerine 4 saat olmalı ki biraz daha liderlik konuları, kavramları daha çok işlenebilsin.” diyerek programda liderlik becerisine ayrılan yer ve sürenin artırılması gereğine vurgu yapmaktadır. Böylece, liderlik becerisini kazandırmaya yönelik daha çok ve farklı metot ve yöntemlerin kullanılabileceğini ve bunun da faydalı olacağını ifade etmektedir. K-4, *“Hayat Bilgisi dersimizde biz liderlik konusunu sadece Atatürk’le işliyoruz. Bunun dışında hani dedim ya yetersiz diye. Öğrencinin işte öz becerileri, temel ihtiyaçları, barınması, dünü bugünü yarını ünitelerimizde işlediğimizde işte biz liderliği sadece Atatürk konularında işliyoruz. Onun dışında işlemiyoruz. Yetersiz kalıyor.”* sözleriyle, programda liderlik becerisinin yetersiz ve sadece Atatürk’le ilgili konularla sınırlı kaldığını dile getirmektedir. Ona göre, öğrencilere lider olabilecekleri yönünde bir farkındalık kazandırılabilmesi için liderlik becerisi Hayat Bilgisi öğretim programında kesinlikle artırılmalıdır.

K-14 ise liderlik becerisinin birkaç ders saatinde kazandırılmaya çalışılan bir beceri olarak algılanmasını yanlış bulmakta ve bu becerinin programın geneline temaların ve konuların özelliğine uygun biçimde yerleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. K-14 bu bağlamda şu sözleri dile getirmektedir; *“Bir konu olarak iki ya da üç ders saatine sığdırılacak bir konu gibi kalmış. Şimdi aslında bunun diğer derslerde de ana konu olarak hani işlenecek bir konu gibi görülmesi bana doğru gelmiyor. İşlenecek bir konu gibi değil. Zaten olması gereken, ortaya çıkarılması gereken bir şeydir bu. Daha geniş alınmalı mı diyelim? Hani her temada bunu ortaya temanın özelliğine göre ortaya çıkaracak şekilde bir iki kazanım. O yöne hitap edecek konulmalı mı? Konulursa iyi olur.”*

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında daha sık yer alması gereğine değinen diğer iki öğretmenden biri olan K-2, liderlik becerisinin sadece bu konu başlığı altında kazandırılmaya çalışılmasının yeterli olmadığını dile getirmektedir. Ona göre bu beceri, ilişkili başka konuların içerisinde de yer almalı ve yıllık programa dağıtılmalıdır. K-2, liderlik becerisinin programdaki yetersizliğine defalarca değinerek, bu becerinin kazandırılmasına verdiği önemi de ortaya koymaktadır. K-2’nin bu bağlamda kullandığı ifadeler şöyledir;

K-2: (1) Ben liderlik konusunun ders programında yer almasından memnunum. Bence daha da çok olmalı. (2) Bence daha sık yinelenmeli. Yani diğer konularda, sadece liderlik başlığı altında değil de diğer konular içerisinde de liderlik ifadesine çok sık yer verilmeli (3) Hocam Hayat Bilgisi dersinde yer almalı. Bence diğer buna yakın konularda da bu liderlik konusu alttan alttan işlenmeli de. Neden diye sorarsanız; adı üstünde Hayat Bilgisi. (4) Hayat Bilgisi dersinde sadece bir iki derse değil de, bence yıl içine dağıtılarak

daha fazla işlenmeli diye düşünüyorum. (5) Sadece Hayat Bilgisi dersinde öğretilecek bir konu olduğuna inanmıyorum liderliğin. Tamam, olmalı mutlaka. Bu ders Hayat Bilgisi dersinde işlenmeli. Gerekli olduğuna inanıyorum ama sadece bir kaç dersle bu liderlik konusunun çocuklara kazandırılacağına inanmıyorum.

Diğer öğretmen K-13 ise sadece ders saatlerinin yetersizliğinden değil, liderlik becerisini kazandırmaya yönelik kazanımların sayısının azlığından da bahsetmektedir. K-13'e göre liderlik becerisi Hayat Bilgisi öğretim programında '*daha geniş ele alınabilir*' ve bu, '*çok dar ve çok sınırlı olan kazanım sayısı ile liderliğe ayrılan sadece birkaç ders saatinin*' artırılması ile sağlanabilir.

3.1.6. Hayat Bilgisi öğretim programında, liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan öz yönetim dışındaki temel becerilere ilişkin bulgular

Hayat Bilgisi öğretim programında, liderlik becerisini içinde bulunduran öz yönetim becerisinin yanı sıra 13 tane daha temel becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Söz konusu beceriler şunlardır; 'Eleştirel Düşünme', 'Yaratıcı Düşünme', 'Araştırma', 'İletişim', 'Problem Çözme', 'Bilgi Teknolojilerini Kullanma', 'Girişimcilik', 'Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma', 'Karar Verme', 'Kaynakları Etkili Kullanma', 'Güvenlik ve Korumayı Sağlama', 'Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma' ve 'Temalarla İlgili Temel Kavramları Tanıma'. Bu becerilerden bazıları, görüşme yapılan öğretmenler tarafından liderlik tanımı ya da liderlik özellikleri arasında sayılan bazı temalarla örtüşmektedir. Örneğin; iletişim, karar verme, kaynakları etkili kullanma ve problem çözme temel becerileri aynı zamanda liderlik tanımları arasında sayılmaktadır.

Benzer biçimde iletişim, problem çözme ve girişimcilik temel becerileri genel olarak liderlerde bulunan özellikler arasında da sayılırken, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile problem çözme, araştırma, iletişim, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma da ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özelliklerinin bir kısmıyla aynılık göstermektedir. Kategori kapsamında bulunan temalardan en çok dile getirilen beceriler iletişim, problem çözme ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma temel becerileridir. Söz konusu becerilerin liderlik becerisinin kazanımına katkısı olduğu ve bu beceriyi etkilediği yönünde 9'ar öğretmen görüş bildirmektedir.

Tablo 8. Liderlik becerisine katkı sağladığı düşünülen öz yönetim dışındaki temel beceriler hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisine Katkı Sağladığı Düşünülen Öz Yönetim Dışındaki Temel Beceriler	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
İletişim	√						√	√		√			√	√	√	√		8
Problem Çözme		√	√				√			√	√		√	√	√		√	9
Girişimcilik	√	√	√			√	√			√	√				√			8
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma		√	√			√	√			√			√	√	√	√		9

Tablo 8’de öğretmenlerin Liderlik becerisine katkı sağladığı düşünülen öz yönetim dışındaki temel beceriler hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.6.1. *İletişim becerisi - Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi*

Hayat Bilgisi öğretim programında kazandırılması amaçlanan 14 temel beceri arasında bulunan becerilerden ikisi ‘İletişim’ ve ‘Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma’ becerileridir. İletişim, çalışmanın liderlik tanımları kategorisinde insan ilişkilerini ve etkileşimi de kapsayan geniş bir başlık olarak ele alınmaktadır. Ancak doğası itibariyle dil kullanımını da içerdiği için; çünkü dil bir iletişim aracıdır, bulguların birbirleriyle ilişkili olabilecekleri düşünüldüğünden iki beceriye ait bulguların bir arada verilmesi uygun görülmüştür. Zaten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu kararın isabetli olduğu söylenebilir. İletişimi 8 öğretmen etkili görürken, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini ise 9 öğretmen etkili ve işlevsel görmektedir. Her iki beceriyi de liderlik becerisinin kazanımında etkili ve önemli beceriler olarak kabuleden öğretmenlerin 6 tanesi aynı öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, 6 öğretmen her iki becerinin de liderlik becerisine katkısı olduğunu dile getirmektedir.

‘Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma’ becerisine değinmeyip yalnızca ‘İletişim’ becerisinden bahseden öğretmenlerden birisi K-1’dir. K-1, “*Belli bir yerde iletişim olmazsa, alt grubuyla iletişim yapamazsa, karşı grupta iletişim yapamazsa, o kendini ifade edemezse nasıl lider olduğunu belirtecek?*” diyerek bireyin kendini lider olarak kabul ettirebilmesi için öncelikle grupta, insanlarla iletişim kurabilmesi ve kendini ifade edebilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Konuşmasının devamında ülkedeki siyasi liderlerden örnekler veren K-1, insanlara hitabet tarzının, ses tonunun ve uzun süreli güvenilir ilişkiler kurabilecek

düzyeyde kendini ifade edip iletişim kurabilmenin örnek liderlik özellikleri olduğuna değinmektedir. Açıklamada iletişim kurabilme becerisi liderlik becerisinin vazgeçilmez bir ön koşulu olarak görölmektedir. Aslında K-1, liderlik becerisinin tanımında ya da ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri arasında iletişim becerisini saymamakta ve genel liderlik özellikleri arasında iletişim becerisinden bahsederken de konuya ikna edici olmak anlamında yaklaşmaktadır. Benzer biçimde, iletişim becerisini kendini ifade edebilme ve etkili konuşma açısından ele almaktaysa da, ilköğretim öğrencilerinde sözlü ifade kolaylığı ve Türkçeyi etkili kullanma özelliğinin gözlemlendiğinden bahsetmemektedir.

İletişim becerisinin liderlik becerisinin kazanımına katkı sağladığını düşünön öğretmenlerden bir diğeri K-9'dur. Bu görüşünü "*En önemlisi bence burada iletişimdir. Çocuğun etraftakilerle iletişimi önemlidir. Yani mutlaka diyorum iletişimi düzgün olmayan çocuk lider değildir zaten. İletişimi kuramayan çocuk, zaten iletişim kurmuyorsa kimseyle, tek başına ise, içine kapanık kapalı bir bireydir zaten. Ama iletişim öncelikli bence.*" açıklamasıyla dile getiren K-9 da lider olabilmenin bir ön koşulu olarak iletişim kurabilmeyi ve böylece toplum içine girebilmeyi vurgulamaktadır. K-9'un açıklaması, liderlik tanımları ile hem genel anlamda hem de ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özelliklerine ilişkin yaptığı açıklamalarla da örtüşür özelliktedir. Zira K-9 iletişim becerisini aynı zamanda liderliğin tanımları ve liderlik özellikleri arasında da dile getirmektedir. Söz konusu temalara yönelik ifadelerinde K-9, iletişimi insanları etkilemenin ve etrafında toplamanın bir aracı olarak betimlemektedir.

Türkçenin kullanımından bahsetmeyip sadece iletişim becerisini liderlik becerisinin kazanımında etkili bir unsur sayan son öğretmen K-15'dir. Bu düşüncesini '*İletişim çok önemli bir beceridir. Arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, diğer personelle iletişimi düzgün olan birisi doğrudan liderlik özelliğine sahip olmuş oluyor.*' sözleriyle ortaya koyan K-15, insanlarla düzgün iletişim ve iyi ilişkiler kurmanın lider olmanın doğal öncülleri olduğunu dile getirmektedir. K-15'in bahsettiği iletişim ve iyi ilişkiler ile liderlik arasındaki bağlantı, kendisinin liderlik tanımına yönelik yaptığı açıklamalara bakıldığında anlaşılmaktadır. K-15, liderlik özellikleri arasında iletişime dair bir ifade kullanmamakta ancak liderlik tanımlarından bahsederken iletişim temasını ikna ve grubu hareket geçirme boyutlarıyla ele almaktadır. K-15 iletişimi, insanları ikna etmenin ve bir hedef doğrultusunda harekete geçirmenin, dolayısıyla liderlik yapmanın, bir vasıtası olarak kabul etmektedir.

K-1, K-9 ve K-15'in aksine, iletişim becerisinden değil de Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasından bahseden öğretmenler de mevcuttur. Bu öğretmenlerden K-3,

programda yer alan diğer pek çok becerinin yanında Türkçenin etkili kullanılması becerisini de saymakta ancak bu konuda herhangi bir açıklama yapmamaktadır. Görüşünü *'Şimdi eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, Türkçeyi doğru kullanma, etkili bir dil kullanma, bilimin temel kavramlarını, yeniliğe açık olma, etik davranma; bunları alt alta sıraladığınızda diğer şeylerden bunlar daha ön plandadır.'* şeklinde dile getiren K-3, görüldüğü üzere bir yorum yapmamakta ve sadece bazı becerileri alt alta sıralamaktadır. Aslında kendisine yapılmak zorunda kalınan bir hatırlatma sonucunda, hatırlatılan becerileri tam da programda olduğu sırada saymakta ve hatta yanlışlıkla öz yönetim becerisinin alt becerilerinden biri olan etik davranma becerisini bile temel beceriler arasında saymaktadır. Zaten K-3, ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri arasında da 'sözlü ifade kolaylığı ve Türkçeyi etkili kullanma' becerisine değinmemektedir. K-3, şahsen dilin kullanımının önemli olduğunu ifade etse de, bu beceriyi çok da etkili kabul etmemektedir.

Türkçenin etkili kullanılmasını liderlik becerisinin kazanımında katkısı olan bir beceri olarak kabul eden bir diğer öğretmen olan K-6, bu düşüncesini *'Evet, bütün bunların başında Türkçeyi doğru, etkili kullanmak yatıyor. Aslında bütün şeylerin başında Türkçeyi doğru ve etkili kullanmak yatıyor aslında, ana şey o. Kendini düzgün ifade edecek ki karşıdaki anlansın.'* sözleriyle ortaya koymaktadır. K-6, Türkçenin doğru ve etkili kullanımını kendini ifade edebilmenin ve böylece lider olabilmenin bir ön koşulu olarak kabul etmektedir. Zaten K-6, aynı beceriyi lider konumundaki ilköğretim öğrencilerinde gözlemlediğini söyleyen öğretmenler arasındadır. K-6'nın lider öğrencilerin *'konuşmaya açık'* oldukları ve *'çok güzel konuşabildikleri'* yönündeki gözlemleri de liderlik becerisinin kazanımında dilin etkili kullanımına yüklediği önemi açıklar niteliktedir.

Liderlik becerisi kazanmada Türkçenin etkili kullanılması becerisine vurgu yapan üçüncü öğretmen K-16'dır. *'Güzel konuşma, etkileyici konuşma gerçekten liderde olması gereken şeyler hocam.'* diyen K-16, bu beceriyi lider olabilmek için sahip olunması gerekli bir beceri olarak tanımlamakta fakat bir gerekçe sunmamakta ya da herhangi bir açıklama getirmemektedir. K-16, ilköğretim öğrencilerinde gözlemlediği liderlik özellikleri arasında da Türkçenin etkili kullanılması özelliğine değinmemektedir. Dolayısıyla, K-16'nın aslında bu beceriyi vazgeçilmez bir unsur olmaktan ziyade arzu edilen ve önerilen bir etken olarak gördüğünü söylemek doğru olacaktır.

Görüldüğü üzere, iletişim ve Türkçenin etkili kullanılması becerilerinden yalnızca birisine değinen 3'er öğretmen bulunmaktadır. Hâlbuki 6 öğretmen, her iki beceriyi de liderlik becerisi üzerinde etkili önemli unsurlar olarak kabul etmektedirler. Bunlardan bir

tanisi K-13'tür. İletişim becerisini liderlik becerisine katkı sağlayan bir özellik olarak belirten bir diğer öğretmen K-13, bu düşüncesini "*İletişim kesinlikle önemlidir. Öğrenciler arasında yani lider dediğiniz insanın iletişimi kuvvetli olması gerekiyor zaten.*" ifadesiyle dile getirmektedir. Liderlik tanımı ya da ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri bağlamında iletişim becerisinden bahsetmeyen K-13, bu beceriye genel liderlik özellikleri arasında ise "*Tabii insan ilişkileri iyi olacak diğer insanlarla, yani belli bir güven sağlayacak.*" ifadesiyle değinmekte ve iyi iletişimin insanlar üzerinde belirli bir güven sağlamak açısından gerekli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, "*Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma mesela. İyi çocuklar lider konumundakiler işte güzel konuşuyorlar.*" söyleminde de bulunan K-13, aynı zamanda bu kategorideki 'Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma' temasına da değinmektedir. Dil, bu tema kapsamında bu dil Türkçedir, bir iletişim aracıdır. Özetle, K-13 iletişimin liderlik becerisine sağladığı katkı konusunda doğrudan bir açıklama getirmemektedir. Ancak, genel liderlik özellikleri bağlamında değindiği iletişimin insanların güvenini kazanmadaki rolü ile aynı zamanda bir iletişim aracı olduğu bilinen dilin, bu tema kapsamında bu dil Türkçedir, doğru ve etkili kullanılmasına dair yaptığı açıklamalar aslında K-13'ün iletişimin liderlik açısından sahip olduğu etki ve öneme dair görüşlerine ışık tutar niteliktedir.

Benzer biçimde K-7 de '*İletişim kurabilme önemlidir.*' demekte ancak buna dair herhangi bir açıklama getirmemektedir. K-7, programda yer alan becerilerin pek çoğunun liderlik becerisi üzerinde etkili olduğunu düşünmekte ve iletişime özel bir vurgu yapmamaktadır. Zaten ne liderliği bir iletişim eylemi olarak tanımlamakta ne de genel liderlik özellikleri ya da ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri arasında iletişimden bahsetmektedir. Aslında K-7, Türkçeyi güzel ve etkili kullanmanın liderlik becerisi açısından çok önemli olduğunu söylemekte ve bu bağlamda '*Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma kesin olması gerekir.*' ifadesini kullanmaktadır. Dil bir iletişim aracıdır ve bu bağlamda K-7'nin iletişimi liderlik becerisi üzerinde etkili bulduğunu söylemek olasıdır. Ancak, bu etki K-7 tarafından insan ilişkileri açısından değil sadece güzel ve etkili konuşarak insanları etkileme bağlamında ele alınmaktadır. Kaldı ki 'Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma' adı altında ayrı bir tema zaten bulunmaktadır ve, her ne kadar doğrudan 'iletişim' kelimesini kullandığı için iletişim becerisini etkili saydığı kabul edilse de, K-7'nin aslında doğrudan 'Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma' temasına gönderme yaptığını söylemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

K-11 ve K-12 de liderlik becerisinin kazanımına katkısı olan beceriler arasında iletişimi saymakta ancak öncelikli bir vurgu yapmamaktadırlar. K-11 açısından iletişim ve

beraberinde hitabet yeteneği, lider olabilmenin vazgeçilmez unsurlarındandır. Görüşünü ilk önce *“Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işte iletişim; bunlar liderliğin olmazsa olmazı zaten. Hitabet önemlidir.”* ifadesiyle ortaya koyan K-11, kendisinden liderlik becerisini etkileyen becerileri etki ve önem sırasına göre belirtmesi istendiğinde *“Yaratıcı düşünme ile karar verme ilk sıralarda iletişim ha keza üçüncü sıraya koyabiliriz.”* diyerek iletişimi, yaratıcı düşünme ile karar vermenin ardından üçüncü sırada dile getirmektedir. Her iki açıklamada da iletişim, en öncelikli önem ve etkiye sahip olmasa da liderlik becerisinin kazanımında gerekli bir ön koşul ve özellik olarak betimlenmektedir. Bu önem ve etkiye ayrıca bir açıklama getirmese de hem kullandığı ilk ifade hem de genel anlamda liderlik özellikleri ve ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri kapsamında yaptığı açıklamalar bu konuya açıklık getirir niteliktedirler. Örneğin, ilk söyleminde kullandığı *‘hitabet’* kelimesinden anlaşıldığı kadarıyla K-11, iletişimi Türkçenin doğru ve etkili kullanımı vasıtasıyla insanları etkileme olarak ele almaktadır. Aslında kategori kapsamında *‘Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması’* teması zaten mevcuttur ve K-11 bu ifadeyle doğrudan buna gönderme yapar görünmektedir. Ancak ayrıca *‘iletişim’* kelimesini kullanmış olması her iki temayı da dikkate aldığını gösterir niteliktedir. Ayrıca K-11, ister genel anlamda isterse ilköğretim öğrencileri bağlamında olsun iletişimi, bireyin kendi belirlediği hedefe insanları yönlendirebilme aracı olarak betimlemektedir. Bu görüşünün de iletişimi sadece hitabet değil aynı zamanda insan ilişkileri bağlamında da önemli ve etkili gördüğünün bir kanıtı olduğu düşünülmektedir.

Benzer bir görüşe sahip olan K-12, *‘Aslında bütün becerilerin ilişkisi vardır.’* diyerek 13 becerinin tamamının liderlik becerisi üzerinde çeşitli biçimlerde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ancak bunları örneklendirmesi ya da önem ve etki sırasına göre belirtmesi istendiğinde K-12, *“Yaratıcı düşünme, sonra iletişim becerisi gelir. Az öncede söylemiştik iletişimi güçlü olacak. Sonra Türkçeyi doğru etkin kullanma ondan sonra karar verme, lider aynı zamanda karar verme becerisine de sahiptir.”* söyleminde de görüldüğü üzere, iletişim becerisini yaratıcı düşünmenin ardından sıralamaktadır. K-12, iletişimin ne açıdan ve nasıl güçlü olması gerektiği konusuna bir açıklama getirmemektedir. Ancak sıralama yaptığı ikinci söyleminde kullandığı Türkçenin doğru ve etkin kullanılmasına dair görüşünün bu konuya dair bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir. K-12 bu söylemiyle aynı zamanda *‘Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması’* temasına da değinmekte ve iyi bir hitabetin liderlik becerisinin kazanılmasında etkili bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Ancak dil bir iletişim aracıdır ve K-12 iletişimi hem genel hem de ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri arasında da dile getirmektedir. K-12 iletişimi, genel liderlik özellikleri

bağlamında bir motivasyon aracı olarak görmekteyken, ilköğretim öğrencilerinde ise iletişimi insanlarla iyi ilişkiler kurma ve uyum sağlama açısından ele almaktadır. Özetle, K-12 için iletişim hem hitabet hem de insan ilişkileri anlamında önemli ve liderlik becerisine katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir.

Programda yer alan becerilerin *'birçoğunun gerçekten liderliğe hizmet ettiğini'* söyleyen ve iletişim becerisini tek başına ele almayı, başka birkaç beceri içerisinde aynı cümle içerisinde dile getiren bir başka öğretmen K-5'dir. K-5, iletişimden kastını *'kullandığınız dile hâkim olmak'* biçiminde özetlerken, *'bu şekilde insanları etkilemeniz ve bir amaç etrafında örgütleyebilmeniz daha kolay olacaktır'* diyerek iletişimi liderlik becerisini kazanmayı kolaylaştırıcı bir etken olarak betimlemektedir. *'Zaten liderlik özelliğine araştırma, iletişim, problem çözme hizmet ediyor.'* ifadesinde ise iletişimi liderlik becerisi üzerindeki tek etken olarak görmediğini ortaya koymaktadır.

K-5'in iletişimi ön plana çıkarmayıp sadece liderliği kolaylaştırıcı bir etken olarak gören yaklaşımı, daha önceden yaptığı açıklamalarla da uyumlu görünmektedir. Zira liderliğin tanımları ya da genel liderlik özellikleri arasında iletişim ifadesine değinmeyen K-5, iletişimi sadece ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri bağlamında dile getirmekte ve burada da farklı temaları temsil eden 'sözlü ifade kolaylığı' ile 'sevilme ve uyumlu olma' özelliklerini destekleyen bir özellik olarak değinmektedir. K-5'in sözlü ifade kolaylığı bağlamında ele alınabilecek bir diğer söylemi şöyledir; *'Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalı kesinlikle çünkü iletişim çok önemli liderlik için. Eğer kullandığınız dile daha iyi hâkim iseniz diğer insanları etkilemeniz ve bir amaç etrafında örgütleyebilmeniz çok daha kolay olacaktır.'* K-5, aynı zamanda 'Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması' becerisini de liderlik becerisinin kazanılmasında etkili bir beceri olarak kabul etmektedir. Öte yandan K-5, Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasının önemli görmesinin sebebi olarak iletişimin önemini göstermektedir. Bu oldukça anlaşılır bir yaklaşımdır çünkü dil bir iletişim aracıdır. Özetle, tüm bu söylediklerinden anlaşıldığı kadarıyla K-5 Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı iletişimin, iletişimi ise insanları etkileyip bir amaç etrafında toplayabilmenin bir aracı olarak görmektedir.

Liderlik becerisinin kazanımında etkili beceriler olarak 'iletişim' ve 'Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma' becerilerine değinen bir diğer öğretmen K-10'dur. *'Türkçeyi güzel kullanıp konuşma önemlidir. Siyasete girmiş olmak istemiyorum ama başbakan iyi bir lider profili çiziyor Türkçeyi etkili ve doğru, düzgün kullandığı için belki de.'* söyleminde bulunan K-10 açısından hitabet, liderlik becerisi bağlamında oldukça önemli, etkili ve hatta verdiği örnekten anlaşıldığı kadarıyla ayırt edici bir unsurdur. Zaten K-10, iletişim temasının

etkisine değindiği açıklamasında da dilin etkili kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda *'İletişimden bahsettik. Kendini ifade edemeyen birisi karşısındaki ikna edemez ve ikna demeyen birisi de insanları etkileyip sivrilemez bu açık bir şeydir.'* ifadesini kullanan K-10'a göre iletişim kendini ifade edebilme biçiminde algılanmaktadır. K-10'ın bu yaklaşımı, iletişimi insanları ikna etmenin ve etkilemenin vazgeçilmez bir ön koşulu olarak kabul etmektedir. Görünüşe göre K-10 da K-5'in kurduğuna benzer bir denkleme gönderme yapmaktadır. Bu denkleme göre Türkçenin doğru ve etkili kullanımı iletişimi, iletişim de insanları ikna etmeyi ve etkilemeyi mümkün kılmaktadır.

3.1.6.2. Problem çözme becerisi

Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan 14 temel beceri arasında 'problem çözme' becerisi de bulunmaktadır. Görüşme yapılan 9 öğretmenler, bu beceriye sahip olmanın liderlik becerisi kazanımında katkısı olduğunu savunmaktadır. Aslında problem çözme becerisine sahip olmayı liderlik becerisi bağlamında önemli ve etkili gören öğretmen sayısının fazla olması oldukça dikkat çekicidir. Zira görüşme yapılan öğretmenlerden hiç birisi liderlik tanımlamasında problem çözmeye değinmemektedir. Ayrıca sadece 2 öğretmen, K-10 ve K-15, problem çözme becerisini genel liderlik özellikleri arasında saymaktadır. Dahası, lider konumundaki ilköğretim öğrencilerinde problem çözme becerisini gözlemlediğini ifade eden yalnızca bir öğretmen mevcuttur ve o da problem çözme becerisinin liderlik becerisi üzerinde etkili bir unsur olduğunu sayan öğretmenlerden birisi değildir. Yine de bu beceriye değinen öğretmen sayısının fazlalığı, bu temaya ait bulguların ortaya konulmasını gerektirmektedir. Problem çözme becerisini liderlik becerisinin kazanımına etkili bir beceri olduğunu savunan öğretmenlerden kimisi gördükleri bu etki ve öneme ilişkin kısa da olsa açıklama yaparken, 5 öğretmen görüşlerini açıklayıcı ve destekleyici herhangi bir gerekçe ya da açıklama sunmamakta ve sadece problem çözmenin liderlik bağlamında önemli bir beceri olduğunu söylemekle yetinmektedirler.

Sadece problem çözme becerisinin önemine değinip bu anlamda herhangi bir açıklama yapmayan öğretmenlerin başka ortak özellikleri de bulunmaktadır. Örneğin, bu öğretmenlerin hiç birisi liderliği bir problem çözme eylemi olarak tanımlamamaktadırlar. Ayrıca yine hiçbir öğretmen, ne genel liderlik özellikleri arasında ne de ilköğretim öğrencilerinde gözlemledikleri liderlik özellikleri arasında problem çözme becerisine yer vermemektedirler. Bir diğer ortak yönleri de problem çözme becerisini özellikle ele

almayıp, başka pek çok beceriyi de içeren bir listenin parçası olarak saymalarıdır. Söz konusu öğretmenlerin problem çözme becerisinin liderlik becerisinin kazanımında önemli bir etken olduğunu ileri sürdükleri söylemleri aşağıdaki şekildedir;

K-3: Şimdi eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, Türkçeyi doğru kullanma, etkili bir dil kullanma, bilimin temel kavramlarını, yeniliğe açık olma, etik davranma; bunları alt alta sıraladığınızda diğer şeylerden bunlar daha ön plandadır.

K-7: Bana göre derslerde gözlemlediğimiz kadarıyla eleştirel düşünme bizim işimizi görüyor. Yaratıcı düşünce evet, araştırmacı olma evet, iletişim kurabilme evet önemli, problem çözme çok önemlidir.

K-11: Yaratıcı düşünme ile karar verme ilk sıralarda iletişim ha keza üçüncü sıraya koyabiliriz. Bu üçü bir şeye bağlı kalmayıp hani yani tek taraflı düşünmezsek oda herhalde eleştirel düşünmeye girer. Problem çözme yani şimdi ben sıralamaya koyduğum zaman olmazsa olmazlar arasında geliyor.

K-12: Aslında bütün becerilerin ilişkisi var. Burada yaratıcı düşünme, sonra iletişim becerisi, az öncede söylemiştik iletişimi güçlü olacak sonra Türkçeyi doğru etkin kullanma ondan sonra karar verme, lider aynı zamanda karar vermesine sahiptir. Problem çözme becerisi örneğin.

K-16: Eleştirel düşünmede kesinlikle var ki eleştiriye kalkan çocuk zaten birini eleştirecekse kendi donanımını ortaya koyuyor. Lider öğrencilerde o yaratıcı düşünmeyi gözlemleye biliyoruz. O var. Araştırma var, kesinlikle var hocam. İletişim katkı yapar. Problem çözme kesinlikle katkı sağlar.

Yukarıda görüşlerine değinilen öğretmenlerden farklı olarak, problem çözme becerisinin liderlik becerisi üzerindeki etkisine dair kısa da olsa açıklamalar getiren öğretmenler K-5, K-10, K-15 ve K-17'dir. Söz konusu öğretmenlerden K-5 ve K-17'nin ortak bir başka yönleri daha bulunmaktadır. Her ne kadar problem çözmeyi liderlik becerisi üzerinde etkili bir unsur olarak gördüklerini söyleseler de ne K-5 ne de K-17, genel ya da ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri kategorilerinde problem çözme becerisinden bahsetmemektedirler. Ayrıca ikisi de liderliği bir problem çözme eylemi olarak da tanımlamamaktadır. K-5 düşüncesini *'Eleştirel düşünemiyorsanız, olayın öncesinde sonrasında ne olacağını düşünemiyorsanız ya da buna yaratıcı bir çözüm getiremiyorsanız lider olmanız beklenemez.'* diyerek dile getirmektedir. Bu durumda liderin görevlerinden biri sorunun ne olduğunu belirleyerek ona yaratıcı çözümler getirmektir ve bunun başaramayan bir bireyin liderliğinden bahsedilemez. K-17 ise problem çözme becerisini

lider olabilmenin vazgeçilmez bir gereği olarak değil, liderlik becerisini destekleyen ve kolaylaştıran bir beceri olarak kabul etmektedir. K-17'nin bu bağlamda yaptığı açıklama şöyledir; *'Yeni şeyler üretebilen çocuk, probleme hemen çözüm yolu bulabilen, çözüm yolu üretebilen, çocuk lider olabilir. Yani liderlik anlamında destek sağlar bu şeyler, bu beceriler bence.'*

Diğer iki öğretmenden birisi olan K-10, problem çözme becerisine iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin ardından değinmektedir. K-10'a göre bireyin başkaları tarafından lider kabul edilebilmesi için sorunlara yaratıcı çözümler getirebilmesi gereklidir. K-10 düşüncesini şu sözlerle ifade etmektedir; *'Eleştirel düşünceyi bir kenarı atmamak istiyorum herkes eleştirebilir ama önemli olan bence yaratıcı olup problem çözebilmedir. Ben eleştirebilirim arkadaşlarım eleştirebilir ama bu eleştirilen sorunu yaratıcı çözüm bulabilerek çözüyorsa bu kişi bence liderdir arkadaşları arkasından bu lidermiş diyebilir.'* K-15 ise öncelikle problem çözme becerisinden bahsetmekte ve ardından iletişim ve girişimcilik özelliklerine değinmektedir. K-15'e göre *'problem çözme becerisi liderlik becerisiyle direkt alakalıdır'* ve birey lider olabilmek için *'o problemi tespit edebilmeli, problemin ne olduğunu ve o problemi nasıl çözebileceğini tespit edebilmelidir'*. K-15, *'Zaten problem çözme becerisini kazanan bir öğrenci liderlik becerisine sahip olmuş olur.'* ifadesiyle problem çözme becerisini liderlik becerisinin öncülü olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. K-10 ile K-15'in problem çözme becerisine yükledikleri önem dışında başka ortak yönleri de mevcuttur. İki öğretmen de liderliği problem çözme eylemi olarak tanımlamamakta ya da lider ilköğretim öğrencilerinde bu beceriyi gözlemlediklerinden bahsetmemektedirler. Ancak K-5 ve K-17'den farklı olarak bu iki öğretmen, genel anlamda liderlerin sahip oldukları özellikler arasında problem çözme becerisine değinmektedirler. Buradan hareketle, bu beceriye diğer 7 öğretmene kıyasla daha fazla önem verdiklerini söylemek mümkündür.

3.1.6.3. Girişimcilik becerisi

Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan temel becerilerden birisi olan girişimcilik becerisi, aynı zamanda liderlik özellikleri ve ilköğretim öğrencilerinde liderlik özellikleri kategorilerinde bulunan özgüven temalarının kapsamında da 'girişkenlik' adıyla yer almaktadır. Dolayısıyla, problem çözme becerisinin liderlik becerisinin kazanılmasına katkı sağlayan önemli bir etken olduğunu ileri süren 8 öğretmenin görüşleri, söz konusu temalar da dikkate alınarak incelenmektedir.

Bu bağlamda ilk olarak, ne genel anlamda ne ilköğretim öğrencileri anlamında liderlik özellikleri arasında girişken ve girişimci olmaktan bahsetmeyen öğretmenlerin görüşleri ele alınmaktadır. Bu öğretmenlerden K-5 görüşünü, *'Girişimcilik kesinlikle şart çünkü lider olan kişilere lider olan kişi diğer insanların uyabilmesi için lider olarak görebilmesi için kesinlikle daha önde daha atılğan olaylara girişimci olarak yaklaşması gerekiyor.'* diyerek açıklamaktadır. Sözlerinden de anlaşılacağı üzere K-5 girişimciliği ve girişken (atılğan) olmayı diğer bireylerin gözünde lider görülebilmeyen kesin şartı olarak kabul etmektedir. K-5'e göre lider, diğer insanlardan bir adım ileride olabilmek durumundadır.

Girişimcilik becerisine yalnızca bu kategori kapsamında değinen bir diğer öğretmen K-6 ise girişimcilik becerisini insanlarla iletişim bağlamında ele almaktadır. Düşüncesini *'Bence lider insan girişimci insandır yani. İnsani süreç içerisinde gruplarla, toplumla, yani herkesle muhatap olacak yani o zaman liderlik özleri ortaya çıksın.'* söylemiyle ortaya koyan K-6, kişinin liderlik özelliğini kazanabilmesi ve lider kabul edilebilmesi için 'herkesle' iletişim kurabilecek derecede girişken olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. K-6'nın girişimcilik anlayışı K-5 gibi insanlardan önde olmaya değil, insanlarla iletişim kurabilecek kadar özgüvenli olabilmeye karşılık gelmektedir. Girişimcilikten sadece bu kategoride bahseden son öğretmen K-12 ise, K-5 ve K-6 gibi görüşüne bir açıklama getirmemekte ve sadece *'Girişimcilik becerisi aynı zamanda liderde özel olması gereken becerilerden birisidir.'* demekle yetinmektedir.

Girişimcilik becerisini yukarıda ismi geçen öğretmenler gibi yalnızca liderlik becerisine katkı sağlayan beceriler arasında saymayıp, aynı zamanda genel liderlik özellikleri içerisinde de dile getiren üç öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden K-7, girişimciliği cesaret açısından ele almakta ve bu görüşünü *'Girişimcilik zaten başlı başına bir cesaret işidir ve otomatikman liderin cesaretini gösteriyor. Mutlaka olması gerekir.'* sözleriyle dile getirmektedir. K-7'nin genel liderlik özellikleri bağlamında değindiği özgüven teması içerisinde girişimcilik de bulunmaktadır ve K-7 o konuda yaptığı açıklamada da girişimciliği cesaret ve risk alma anlamında ele almaktadır.

Bir diğer öğretmen K-16'nın konuya ilişkin yaptığı ilk açıklama şöyledir; *'Girişimcilik, bu biraz şey hocam, yani aile yapısıyla da alakalıdır. Her çocuk girişimci olamıyor. Mesela her çocuk girişken değil.'* Bu açıklamayı yaptığı konuşmasında bazı becerilerin liderlik becerisine katkı sağlayacağından bahsederken, girişimciliği liderlik becerisi açısından etkili ve önemli bir beceri olarak tanımlamamaktadır. Ancak araştırmacı tarafından girişimcilik ile liderlik becerisi arasındaki ilişkiye yönelik bir açıklama getirmesi istendiğinde K-16, *'Etkiler tabi ki etkiler.'* cevabını vermektedir. Zaten K-16 genel liderlik

özellikleri bağlamında *'Lider girişkendir, lider kendinden emindir, arkadaşlarını yani grubundaki kendine grup yapacağı kişileri o kadar ikna edicidir ki ikna edicidir.'* sözleriyle girişkenliği ve dolayısıyla girişimciliği ikna edicilik anlamında lider özellikleri arasında saymaktadır.

K-1 ve K-3 de girişimciliğin liderlik becerisinin kazanımında etkili bir beceri olduğunu belirtmektedirler. Ancak onlar, girişimcilik becerisini genel liderlik özellikleri bağlamında değil ilköğretim öğrencileri bazında gözlemlediklerinden bahsetmektedirler. Girişimcilik becerisini bireyin kendisini bir gruba kabullendirmesi açısından önemli gören K-1 bu görüşünü *'Örneğin girişimcilik var. Konuşkan olacak, girişken olacak yani kendini bir ne yapacak, kabullendirecek.'* diyerek belirtmekte ve *'girişimcilik özelliğinin desteklenmesi'* gerektiğinden bahsetmektedir. K-1, ilköğretim öğrencilerinde gözlemlediği özellikler arasında girişimcilik becerisini de içeren özgüven temasına değinmektedir. Buradaki açıklamasında girişimcilik anlamında ele alınabilecek özgüvenden kaynaklı bir girişkenlikten ve sürekli önde olma arzusundan bahsettiğinden hareketle, K-1'in girişimciliği cesur ve girişken olmak şeklinde algıladığını söylemek mümkündür.

K-3 de ilköğretim öğrencilerde gözlemlediği liderlik özellikleri bağlamında girişimciliği özgüvenli ve girişken olmak biçiminde ele almaktadır. Ancak liderlik becerisini etkileyen temel becerilere ilişkin söylemi göz önüne alındığında, girişimciliğe özel bir anlam ya da önem atfetmediği anlaşılmaktadır. K-3'ün girişimciliği sadece diğer bazı beceriler arasında saymakla yetindiği açıklaması şöyledir; *'Şimdi eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, Türkçeyi doğru kullanma, etkili bir dil kullanma, bilimin temel kavramlarını, yeniliğe açık olma, etik davranma; bunları alt alta sıraladığınızda diğer şeylerden bunlar daha ön plandadır.'* Açıklamada görüldüğü üzere K-3 girişimciliğin diğer bazı becerilerle birlikte ön planda olduğunu söylerken, Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan Öz Yönetim dışındaki 13 becerinin çoğunu saymaktadır.

Girişimcilik becerisinin liderlik becerisi üzerinde etkili olduğunu ileri süren son öğretmen olan K-15, aynı zamanda genel liderlik özellikleri ile ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri bağlamında da girişimciliğe değinmektedir. Genel liderlik özellikleri kapsamında yaptığı açıklamada girişimciliğe özgüven, cesaret ve girişkenlik açısından yaklaşmakta olan K-15'e göre *'Girişken olmayan birisi liderlik yapamaz'*. K-15'in ilköğretim öğrencilerinde girişimciliği gözlemlediğine dair görüşü de yine özgüvenle ilişkilendirilebilir. Açıklamasında lider öğrencilerin *'tavırları rahat vedüşüncelerini açıklamaktan çekinmeyen'* çocuklar olduklarından bahseden K-15'e göre bu çocuklar, *'bilmedikleri soruya bile cevap vermek için parmak kaldıracak'* kadar girişkendirler. K-15,

liderlik özelliklerini sorgulayan iki kategoride girişimciliğe değinmesinin yanı sıra, liderliğe etki eden beceriler arasında da girişimcilik becerisinden bahsederek bu beceriye atfettiği önemi bir bakıma yeniden vurgulamaktadır. Söz konusu kategori kapsamında yaptığı *'Hayat bilgisindeki bu beceriler birbiriyle çok ilişkili ancak girişimcilik çok önemli bir beceridir. Girişimci olmayan bir öğrencinin liderlik özelliğine sahip olması zordur.'* Açıklamasına göre K-15, girişimcilik becerisini liderliğin bir ön koşulu olarak görmese de fazlasıyla önemli olduğunu düşünmektedir.

3.1.7. Hayat Bilgisi öğretim programında, öz yönetim alt becerisi olan liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan diğer öz yönetim alt becerilerine ilişkin bulgular

Hayat Bilgisi öğretim programında kazandırılması planlanan becerilerden bir tanesi Öz Yönetim becerisidir ve bu becerinin alt becerileri olarak da tanımlanabilecek 12 adet beceri söz konusudur. Söz konusu 12 alt beceri şunlardır; 'Etik Davranma', 'Eğlenme', 'Öğrenmeyi Öğrenme', 'Amaç Belirleme', 'Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme', 'Duygu Yönetimi', 'Kariyer Planlama', 'Sorumluluk', 'Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama', 'Katılım-Paylaşım-İşbirliği ve Takım Çalışması', 'Farklılıklara Saygı Duyma' ve Liderlik'. Görüldüğü üzere liderlik becerisi de beraberindeki diğer 11 beceri ile birlikte Öz Yönetim temel becerisini oluşturmak üzere programda yer almaktadır. Dolayısıyla söz konusu 12 becerinin herhangi birisinin Öz Yönetim becerisine katkı sağlayıp sağlamadığı konusunu irdelemek ancak eğitim programlama uzmanlarının konusuna gireceğinden, bu konu araştırmanın kapsamına girmemektedir.

Öğretmenlere liderlik becerisi ile diğer 11 beceri arasındaki ilişkiye dair bir soru yöneltilmiş ve öğretmenlerden hangi beceri ya da becerilerin liderlik becerisinin kazandırılmasında etkili olabileceği ya da buna katkı sağlayabileceği konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda 8 öğretmen 'sorumluluk' temasına değinirken, 7 öğretmen 'işbirliği ve takım çalışması' ve 5'er öğretmen de 'farklılıklara saygı duyma' ile 'kendini tanıma' temalarının liderlik becerisinin kazanımında etkili olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

Tablo 9. Liderlik becerisine katkı sağlayan öz yönetim alt becerileri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisine Katkı Sağlayan Öz Yönetim Alt Becerileri	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
	Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme		√	√							√	√			√			
Sorumluluk	√					√	√		√	√	√						√	7
Katılım, İşbirliği ve Çalışması Yapma							√	√			√	√		√	√	√		7
Farklılıklara Duyma		√	√								√	√			√			5

Tablo 9’da öğretmenlerin liderlik becerisine katkı sağlayan öz yönetim alt becerileri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.7.1. Sorumluluk

Sorumluluk temasına 7 öğretmen değinmektedir. Aslında sorumluluk alabilme özelliği, genel liderlik özellikleri kategorisinde bulunan ‘özgüvenli olma’ temasında ve ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri kategorisinde bulunan ‘planlı olma’ teması içeriğinde de yer almaktadır. Mevcut kategori kapsamında sorumluluk almanın liderlik becerisinin kazanımında etkili olduğu yönünde görüş bildiren sadece 2 öğretmen genel liderlik özellikleri kapsamında sorumluluk özelliğinin bulunduğu ‘özgüvenli olma’ temasına değinmektedirler. Ancak söz konusu öğretmenlerin ikisi de konuya sorumluluk alma boyutuyla yaklaşmamaktadırlar. Dolayısıyla, sorumluluk alma ile liderlik becerisi arasındaki ilişkiye yapılan göndermeler sadece mevcut kategori kapsamında 7 öğretmenin yaptıkları yorumlardan ibarettir.

Söz konusu yorumlardan bir tanesi K-1 tarafından yapılmaktadır. K-1 sorumluluk duygusunun ya da sorumluluk almanın liderlik bağlamında ne kadar önemli bir etken olduğuna dair görüşünü *‘En basitinden sorumluluk önemlidir. Liderliğin bir vasfı da sorumluluktur. O lider olduğun, liderlik yaptığın gruba karşı senin bir sorumluluğun var. O gruptan belli bir kesim zarar gördüğünde, olumsuzluk yaşadığında “Bana ne ya, bana ne.” dersin. O sorunları çözme çabası içinde olmazsan, o kitleyi çok çabuk kaybedersin. Kitleyi kaybeden bir liderin de, liderlik vasfı kendiliğinden otomatikman düşer.’* sözleriyle dile getirmektedir. K-1’e göre lider sadece grubu yöneten yetki sahibi kişi değil, aynı zamanda

gruba karşı sorumlulukları olan ve herhangi bir olumsuzluk anında grup tarafından o soruna çözüm getirmesi beklenen kişidir. Bir anlamda grubu korumakla yükümlü olduğu anlaşılan lider kişi, grubun ihtiyaçlarını ve sorunlarını dikkate almadığı takdirde liderlik rolünü de kaybedecektir. K-1'in bakış açısına göre sorumluluk duygusu ve sorumluluk alabilmek gruba liderlik yapabilmenin ön koşuludur ve bu yüzden liderlik becerisinin kazanımında etkili bir özelliktir.

Sorumluluk temasına değinen ve konuya gruba karşı sahip olunan sorumluluk açısından yaklaşan bir diğer öğretmen K-5'dir. K-1 gibi K-5 de liderliğin yalnızca bir grubu yönetmek ve grup üzerinde yetki sahibi olmak anlamına gelmediğini düşünmektedir. *'Sorumluluk en başta; hem kendisinin hem de liderlik yaptığı topluluğun grubun sorumluluğunu alması gerekiyor. Çünkü eğer lider ise o toplumu yönlendiriyorsa onlarla beraber onlar adına karar alıyorsa o kararın o grubun sorumluluğunu almak zorunda.'* diyen K-5, liderin yönettiği grubun aynı zamanda sorumluluğunu da taşıdığını bilmesi ve buna uygun hareket etmesi gerektiğini ifade etmektedir. K-5'e göre lider gruptan ayrı değil grupla beraber grup adına karar almaktadır ve bu anlamda aldığı kararlar grubu gözetir ve korur özellikte olmalıdır. K-5 bu sebepten, çocuklara sorumluluk duygusunun kazandırılmasının onların liderlik becerisini kazanmalarında da etkili olacağını düşünmektedir.

Öğrencilere sorumluluk kazandırmanın liderlik becerilerine de etki edeceğini savunan diğer öğretmenlerden birisi olan K-6, konuya örnek olma ve insanlar üzerinde etkili bir izlenim bırakma açısından yaklaşmaktadır. Düşüncesini *'Sorumluluk alıp o sorumluluğunu yerine getiren çocuklarda öğretmen şöyle de bakar yani, 'ya bu çocukta liderlik falan şeyi özelliği var bu çocukta' der? Niye? Lider aynı zamanda örnek değil midir? Örnek insan demektir lider yani. Sorumsuz bir şeyin kimse peşinden gitmez yani. O nedenle ilk başta gelen sorumluluk duygusunu kazanmış, o sorumluluğu yerine getirebilen insan olsun yani. Büyük veya küçük olsun fark etmiyor. Herkesi etkileyebiliyor. Liderliğin de ana temelini oluşturuyor diyebilirim.'* sözleriyle ortaya koyan K-6, liderin gruptaki diğer bireylere örnek teşkil ettiğini ifade etmektedir. K-6'ya göre ancak sorumluluklarını yerine getiren bireylere toplum tarafından saygı duyulur ve gruba liderlik yapabilmek için grubun saygısını ve güvenini kazanmış olmak gerekmektedir. K-6, sorumluluğu liderliğin bir ön koşulu olarak görmekte ve programda sorumluluk duygusunu kazandırmanın aynı zamanda liderlik becerisine de katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Liderin örnek teşkil eden birey olduğunu ve bu anlamda sorumluluk duygusunun liderlik açısından çok önemli olduğunu belirten başka 2 öğretmen K-8 ve K-9'dur. K-8, *'sözünü tutan, sorumluluğunu bilen öğrencinin çevreden daha çok güven aldığını'* ifade ettiği

konuşmasında sorumluluğun *'liderliğe direkt etki ettiğini'* ileri sürmektedir. Benzer şekilde K-9 da sorumluluğun önemine değindiği bir açıklamasında *'Sorumluluklarını yerine getirdiğinde etrafındakileri de kendisini inandırabilir.'* demektedir. K-9 tarafından *'Lider, kendi sorumluluğunu yerine getirmelidir ki diğerlerine de sorumluluk verebilsin.'* şeklinde özetlenen düşünceye göre lider etrafındakiler tarafından örnek alınan kişidir ve yönettiği grupta görev ve sorumluluk dağılımını yapabilmesi için önce kendisi üzerine düşenleri yapmak durumundadır. K-8 ve K-9, örnek insan olma açısından var olduğunu düşündükleri sorumluluk ve liderlik arasındaki bu ilişkiden dolayı, öğretim programında yer alan 'sorumluluk' konusunun liderlik becerisini kazanmada oldukça etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Sorumluluk ve liderlik arasındaki ilişkiye değinen başka öğretmenler de söz konusudur. Örneğin K-15, *'Bunun yanında sorumluluk çok önemlidir. Sorumluluk duygusu olmayan bir çocukta liderlik özelliği geliştirmek çok zordur.'* diyerek bu ilişkiden bahsetmektedir. K-15, sorumluluk duygusunu liderlik becerisi açısından olmazsa olmaz bir etken olarak görmemektedir. Ancak lider bir birey yetiştirebilmek için öncelikle sorumluluk duygusunu kazandırmanın önemine de vurgu yapmaktadır. K-17 de benzer bir yaklaşım sergilemekte ve sorumluluk duygusunu, lider bireylerin doğal olarak sahip oldukları bir özellik olarak betimlemektedir. K-17'ye göre, adil olmanın ve amaç belirleyebilmenin beraberinde sorumluluk duygusu da varsa, birey zaten liderlik vasfına da 'otomatikman' sahip kabul edilmektedir. Dolayısıyla sorumluluk, K-17 tarafından liderlik becerisinin kazanımında katkısı olan özellikler arasında sayılmaktadır.

3.1.7.2. Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma

İşbirliği ve takım çalışması yapma becerisi, aynı zamanda liderlik tanımları kategorisinde de insan yönetimi teması kapsamında yer alan bir beceridir. Liderlik becerisinin kazanımına katkı sağladığı düşünülen becerilerin sorulduğu kategori bağlamında işbirliği ve takım çalışması becerisinden bahseden 7 öğretmenden 6 tanesi, liderlik tanımları arasında bu beceriyi de içeren insan yönetimi temasına değinmektedir. Ancak söz konusu öğretmenlerin 1 tanesi bahsi geçen temanın insanlar arasında eşgüdüm sağlama boyutuna ve tamamı ise insanları yönlendirme ve yönetme boyutuna değinmekteyken, hiçbiri işbirliği yönüne gönderme yapmamaktadırlar. Her ne kadar 'eşgüdüm sağlama' yönetim süreçlerinden birisi olsa da, hiçbir öğretmen liderlik tanımında doğrudan 'işbirliği ve takım çalışması yapma' ifadesini kullanmadıkları için insan

yönetimine ilişkin görüşleri ile mevcut tema arasında bir bağlantı olduğu düşünülmemektedir. Bu sebepten, burada sadece liderlik becerisine katkı sağlayan özyönetim alt becerileri kategorisi kapsamında elde edilen bulgulara değinilmektedir.

Söz konusu kategori bağlamında işbirliği ve takım çalışmasına gönderme yapan öğretmenlerden birisi olan K-7 bu görüşünü *'Takım çalışmasına çok önem veriyorlar.'* şeklinde dile getirmektedir. K-7, lider konumunda gördüğü öğrencilerin özelliklerinden yola çıkmakta ve söz konusu öğrencilerin takım çalışması yapmaya önem veren kişiler olduklarından hareketle bu becerinin liderlik becerisine katkı sağlayacağı sonucunu çıkarmaktadır.

K-8 de *'Takım arkadaşı olarak yarın da siz birlikte çalıştıklarınızı seçmeyeceksiniz. Uyumlu çalışma, birbirini idare etme, planlı, programlı herkesin bir şekilde katkı sunarak bir şeyler eklemesi gerekiyor.'* ifadesinde 'herkesin bir şekilde katkı sunması' sözleriyle ortak çalışma, paylaşım ve dolayısıyla işbirliği yapabilme becerisinin önemine değinmektedir. K-8, aynı grup içerisinde yer alan insanların kişilik, yetenek, vb açılardan birbirlerinden farklı olabileceklerine ve liderin, grup üyelerini farklılıklarından faydalanarak belirli bir plan ve program dâhilinde bir arada ve uyum içerisinde çalıştırabilmek durumundadır. Bu görüşünü *'Bir lider takım çalışmasını, iş birliğini becerebilen bir kişi olmalıdır. Yoksa kendi başına bir iş kendi lideriymiş gibi oluyor ve bu da bir liderlik olmuyor. Aslında bir ekibi olacak liderin.'* sözleriyle destekleyen K-8, işbirliği ve takım çalışması yapabilme becerisi liderlik becerisini kazanma sürecinde önemli bir etken olarak kabul etmektedir.

Bir başka öğretmen K-5, liderlik becerisine katkı sağlayan beceriler içerisinde önce sorumluluğun önemli olduğunu söylemekte ve ardından *'Katılım, paylaşım ve iş birliği önemlidir.'* diyerek işbirliğinin önemine değinmektedir. Kendisinden görüşüne açıklık getirmesi istendiğinde liderin görev dağılımı yapma görevine ve dolayısıyla takım çalışması yapabilme becerisine dikkat çeken şu açıklamayı yapmaktadır; *'Görev dağılımı yapıyor. Takım çalışması yapıyor. Mesela bu şeylerde de görüyoruz. Bazı performans görevlerini falan çocuklara grup halinde veriyoruz. Haliyle bir öğrenci hani doğal süreçte liderlik özelliğinden dolayı o seçiliyor. İşte mesela kimin evinde toplanılacak, hangi malzeme lazım olacak bu ödev için o kişi daha çok bu ödevin yapılmasında derlenmesinde toplanılmasında hani katılımı ve paylaşımı sağlanmasında sağlıyor.'* K-5'in bu söylemine göre lider, grupta birlikte yapılan aktivitelerde bireyler arasındaki eşgüdümün sağlanmasında ve görevlerin dağılımında etkili olan bireyler arasından çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle K-5, işbirliği yapabilmeyi ve eşgüdümü sağlayabilmeyi liderlik özellikleri olarak kabul etmekte ve dolayısıyla bir öğrenciye liderlik becerisinin kazandırılabilmesi için çocuğun bu özelliklerini geliştirmeye

yönelik çalışmaların önemli olduklarına vurgu yapmaktadır. Zaten K-5, her ne kadar yön verme ve yönlendirme boyutunu özellikle dile getirmiş olsa da, liderliği eşgüdüm sağlama ve işbirliği yapma becerilerini içeren insan yönetimi temasıyla tanımlamaktadır.

K-9, takım çalışmasının doğası itibariyle liderlikle ilişkili olduğu savunmaktadır. Zira her takımın o takımı yöneten bir lideri olmak durumundadır. K-9, çocuklardaki liderlik becerisini ortaya çıkarmak amacıyla grup çalışmaları yaptıklarından bahsetmektedir. Çünkü lider özelliğine sahip çocuklar grup etkinliklerinde ön plana çıkarak kendilerini göstermektedirler. Liderlik ve grup çalışması arasında kurduğu bu bağlantıdan yola çıkarak K-9'un, işbirliği ve takım çalışması yapabilmenin liderin özelliklerinden biri olarak kabul ettiğini ve dolayısıyla liderlik becerisinin kazanımına katkı sağladığına inandığını söylemek mümkündür. Görüşünü '*Şimdi zaten bir takım çalışması yapma dediğimiz zaman bir takımın lideri oluyor. Orada birlikte bunları biz genelde zaten ortaya gruplar kurarak ya da farklı gruplarla etkinlikler yaparak ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Orada da liderler yine ön plana çıkıp o takımı yönetmek istiyorlar. Bunlar da ön plana çıktığında bence liderliğe buranın faydası olacağını düşünüyorum takım çalışması kazanımının.*' sözleriyle dile getiren K-9, liderliği insan yönetimi olarak tanımlamakta ve liderlik ile takım çalışması yapabilme arasında doğrudan bir ilişki olduğuna vurgu yapmaktadır. Zaten işbirliği yapabilme, liderlik tanımları içerisinde yer alan insan yönetimi temasının kapsamı içerisinde yer almaktadır ve K-9'un hem tanım hem de liderliğe etkili alt beceriler kapsamında aynı yönde açıklamalar yapması konuya atfettiği önemi ortaya koymaktadır. Öte yandan, işbirliği ve takım çalışmasının liderlik becerisinin kazanımı açısından faydalı olduğunu ileri süren K-9, liderlerin sahip oldukları ya da olmaları gerekli genel liderlik özellikleri bağlamında bunlara değinmemektedir. Liderliği gruba yön vermek olarak tanımlayan K-11 de, takım çalışmasının liderlik becerisi üzerinde '*direkt etkili*' olduğunu belirtmektedir.

İşbirliği ve takım çalışmasının liderlik becerisine katkı sağladığından bahseden son iki öğretmen K-12 ve K-13'tür. K-12, '*Lider tek başına diktatör değildir, yani tek başına karar verme ya da iş yapma yetkisi onda değildir.*' diyerek grup içerisinde her bireyin söz hakkı olduğunu anlatmaktadır. Ona göre '*diğer öğelerle işbirliği yapabilen*' ve '*katılımı ne kadar çok sağlarsa o kadar gruba hâkim olan*' bireyler lider olabilirler. K-12, kişinin takım çalışması yapmayı diğer bireylerin kararlara ve uygulamalara katılımını sağlamadığı takdirde lider değil ancak diktatör olacağını düşünmektedir. Dolayısıyla, takım çalışması ve işbirliğini liderliğin doğal bileşenleri olarak kabul etmekte olan K-12, liderlik becerisinin kazanılabilmesi için önce takım çalışması ve işbirliği yapabilme becerisinin geliştirilmesi gereğine vurgu yapmaktadır.

K-13 ise konuya grup çalışmalarında eşgüdümün sağlanması açısından yaklaşmaktadır. Görüşünü *'İşbirliği; çocuklar kendi aralarında grup mesela ödevler yapıyor. Birlikte yapmaları gereken ödevler veriyorsun. Mesela arkadaşlarını biri organize ediyor. Mesela grup çalışması, iş birliği yapıyorlar.'* sözleriyle ortaya koyan K-13, öğrencilere yaptırılan grup çalışmalarında eşgüdümü sağlayan kişinin lider olduğunu ve grubun örgütlenmesi ile bireyler arası eşgüdümün sağlanmasında işbirliğinden faydalandıklarını ileri sürmektedir. K-13'e göre işbirliği ve takım çalışması yapabilme becerisi, liderlik yapabilmenin etkili bir aracıdır ve bundan dolayı oldukça önemlidir.

3.1.7.3. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme

Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan Öz Yönetim becerisinin alt becerileri arasında bulunan 'kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme' becerisi, 5 öğretmen tarafından liderlik becerisi bağlamında etkili ve önemli kabul edilmektedir. Aslında liderlik tanımları kategorisinde de kişinin kendini tanımasına ilişkin bir tema mevcuttur. Liderliğin 'kaynak kullanma' olarak tanımlandığı tema, aynı zamanda kişisel yetenekleri de birer kaynak olarak kabul etmekte 'kişisel yetenekleri kullanma' tanımını da içermektedir. Ancak bireyin kendini tanımasını ve kişisel gelişimini izlemesini liderlik açısından önemli bir beceri olarak yorumlayan 5 öğretmenin hiçbirisi, liderliği kişisel yeteneklerini kullanmak olarak tanımlamamaktadır.

Söz konusu öğretmenlerden K-3, K-12 ve K-8, liderin kendini tanımasının ve artı-eksilerini bilmesinin önemli olduklarını ileri sürmekte ancak konuya dair herhangi bir açıklama ya da gerekçe sunmamaktadırlar. Örneğin K-3 *'Şimdi kendini tanıma var. Amaç belirlemeli. Ayrıca kendini tanıyacak.'* dedikten sonra 'duygu yönetimi', 'zamanı ve mekânı doğru algılama' ve 'karşıt durumlara saygı duyma' gibi kendisine hatırlatılan alt becerilerin bir kısmını sırayla listelemekte ancak hiçbirisine herhangi bir açıklama eklememektedir. K-12 ise konuya kişinin eksiklerini tamamlaması açısından yaklaşmakta fakat o da bu eksikliklerin neden tamamlanması gerektiğine ya da bunun liderlik açısından ne fayda sağlayacağına ilişkin bir açıklama yapmamaktadır. Zaten liderin *'Kendi özelliklerini de bilmesi lazımdır.'* ve *'Artı yönleri nedir, eksi yönleri nedir ve neresi üzerine çalışması gerekir? Bunları öğrenebilmelidir.'* diyen K-12'ye göre söz konusu bilgi *'liderlikle dolaylı olarak ilişkilendirilebilir'*. Benzer biçimde K-8 de, *'Kendini tanıma, kişiyi kendini bilmesi de bu konuya bence liderlik özelliğine etki sağlar.'* diyerek liderlik becerisinin kazandırılmasında

kendini tanımanın öneminden bahsetmekte ancak ikisi arasındaki ilişkiye dair herhangi bir açıklamada bulunmamaktadır.

Liderlik becerisi açısından kendini tanımanın önemine değinen diğer iki öğretmenden birisi olan K-15, gerekçe olarak özgüvenli olabilmeyi sunmaktadır. Görüşünü '*Çocuk kendi duygularını bilmeli. Ne hissediyor bir konu hakkında, bir düşünce, ailesiyle yaşadığı bir problem, arkadaşlarıyla yaşadığı bir problem ya da okulla yaşadığı problemler hakkında duygularını bilmeli. Çocuk kendine güvenmeli ve ne olduğunu bilmeli.*' cümleleriyle ifade eden K-15 aynı zamanda duygu yönetimine de gönderme yapmakta olsa da bu tema kapsamında kendini tanımayı çocuğun kendine güven duymasıyla, özgüvenle, ilişkilendirmektedir. Özgüven, K-15' in hem genel anlamda hem de ilköğretim çocukları bağlamında gözlemlendiğini ileri sürdüğü bir özelliktir. K-15 mevcut tema kapsamında da liderlik açısından özgüvenin önemine gönderme yapmakta ve özgüvenin kazanılması noktasında bireyin kendini tanımasının etkili bir araç olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durumda liderlik özgüven gerektirmektedir ve bireyin özgüvenli olabilmesinin bir şartı kendini tanımasıdır. Bu sebepten, liderlik becerisini kazandırmayı amaçlayan bir öğretim programında öğrencilerin kendilerini tanımalarına yönelik bir alt becerinin de bulunması doğaldır ve aynı zamanda faydalıdır.

Diğer öğretmen K-16 ise konuya insanlarla barışık olma açısından yaklaşmaktadır. K-16, '*Kendini tanıyan, kişisel gelişimini izleyen bir çocuk arkadaşlarına bakarken daha pozitif bakar*' derken 'kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme' becerisinin liderlik becerisi üzerindeki önemi ve etkisine gerekçe olarak 'insanlara pozitif bakmayı' göstermektedir. Hâlbuki insanlara pozitif bakma ile liderlik becerisi arasındaki ilişkiye dair herhangi bir açıklama yapmamaktadır. Sonradan sorulduğunda da kendiyile ya da başkalarıyla barışık olma anlamında ifadeler kullanan K-16, yalnızca bireyin kendini tanımasının kendine ve diğer insanlara pozitif yaklaşmasını sağlayacağını belirtmekte ancak bu durumun liderlikle bağlantısına yine de net bir açıklama getirmemektedir.

Aslında insanlara pozitif bakma ve onlarla pozitif ilişkiler kurma anlamında ele alınabilecek hem genel hem de ilköğretim çocuklarında gözlemlenen liderlik özellikleri mevcuttur. Örneğin, genel liderlik özellikleri kategorisinde bulunan 'farlılıklara saygı' teması aynı zamanda insan ilişkilerinin hoşgörülü ve uyumlu olma boyutlarını da içermektedir. Benzer biçimde, ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri kategorisinde yer alan 'güvenilirlik' teması yine insanlarla iyi ilişkiler bağlamında ele alınan saygı duyma-duyulma, sevme-sevilme ve uyumlu olma boyutlarını kapsarken, aynı kategoride bulunan 'yardımseverlik' teması da insanlara pozitif yaklaşma bakımından ele

alınabilecek bir özelliktir. Ancak K-16, bahsedilen özellikleri gözlemlediğinden hiçbir söyleminde bahsetmemektedir. Bu durumda K-16'nın kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme becerisi ile liderlik becerisi arasında nasıl bir ilişki kurduğu maalesef anlaşılamamaktadır.

3.1.7.4. Farklılıklara saygı duyma

Öz Yönetim alt becerilerinden biri olarak 'farklılıklara saygı duyma' becerisi de liderlik becerisinin kazanımında etkili olduğu ileri sürülen bir beceridir. Bu anlamda 5 öğretmen tarafından değinilen beceri genel liderlik özellikleri kapsamında da ayrı bir tema olarak yer almaktadır. Ancak söz konusu 5 öğretmenden sadece bir tanesi, K-3, her iki temada da farklılıklara saygının liderlikle doğrudan ilişkili bir beceri ya da özellik olduğuna dair bir yaklaşım sergilemektedir. 'Hoşgörülü', 'açık' ve 'demokrat' olmayı liderliğin vazgeçilmez özellikleri arasında sayan K-3, bu iddiasını liderliğin kazanımını etkileyen alt beceriler kategorisinde de *'Karşıt durumlara saygı duymayı zaten hep söylerim. Çünkü eğer ona saygı duymazsa, liderlik kavramlarının hepsini at çöpe.'* diyerek desteklemektedir. Açıklamasından da anlaşılacağı üzere K-3, liderlik becerisinin kazanımında her şeyden önce kişiye 'her kesimin fikrine saygı gösterme' özelliğinin kazandırılması gerektiğini çünkü o olmaksızın diğer tüm liderlik becerilerinin ve özelliklerinin etkisiz ve değersiz olduklarını savunmaktadır. Bahsedilen her iki kategoride de farklılıklara saygı duyma temasına değinmesi ve dolayısıyla kendi içinde tutarlı görünmesi sebebiyle K-3'ün bu yorumları öncelikle ele alınmıştır.

Genel liderlik özellikleri kapsamında farklılıklara saygı duyma özelliğinden söz etmeyen fakat K-3 ile benzer bir yaklaşım sergileyerek bu özelliği liderlik becerisinin kazanımında önemli bir beceri olarak gören diğer 4 öğretmen K-5, K-8, K-12 ve K-16 öğretmenlerdir. Söz konusu öğretmenler, grup üyelerinin kişilik, duygu, düşünce, vb açılardan birbirlerinin aynı olmalarının beklenemeyeceğini ifade etmektedirler. Onlara görev lider, bu farklılıkları dikkate alan bir yönetim şekli ve iletişim tarzı belirlemek durumundadır. Sadece kendi düşünceleri ve doğruları peşinde koşan kişinin lider kabul edilemeyeceği yönünde görüş bildiren öğretmenlere göre lider, üyelerin saygısını kazanmak ve onları ortak bir amaç etrafında toplayabilmek için kendi duygu ve düşünceleriyle çelişmeler de her görüş ve kesimi dikkate almak zorundadır. Öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan ifadeleri şöyledir:

K-5: Sanırım farklılıklara saygı duyma o da bu özenti içerisinde o da liderliğe hizmet ediyor diye düşünüyorum. Şu şekilde; sonuçta her insan birbirinin aynısı değil herkesin duygu düşünce dünyası var. Bunun farklılığın doğal olduğunu görüp o şekilde davranması ve herkesin tek düze olmadığını kabul etmesi gerekir.

K-8: Farklı gruplara saygı da bence önemli çünkü grupta lider olan kişinin kendisi dışında farklı insanlar olduğu için kendisinin tasvip ettiği, sevdiği-sevmediği özellikleri olan insanlarda olabilir. Tabi bunlara da saygı duyma becerisi kazanmışsa bir lider, onun liderliği perçinlenir.

K-12: Lider diğer o farklı düşünen kişilerin de düşüncelerini önemsemeli. Onların farklı düşüncelerine onlara saygı duymalıdır.

K-16: Farklılıklara saygı duyma da bir liderde olması gereken özelliktir. Herkes aynı düşünmeyebilir, herkes aynı konuyu sevmeyebilir, herkes bir noktada toplanmayabilir, farklı farklı uçlar çıkabilir. Öyle durumlarda saygıyla davranma, onları elde edebilmek için liderde olması gereken bir özelliktir.

3.1.8. Liderlik alt becerilerinin yeterliliğine ilişkin bulgular

Hayat Bilgisi öğretim programında, 12 adet liderlik alt becerisi yer almaktadır. Programda, bu alt becerilerin hepsi kazandırıldığı takdirde liderlik becerisinin kazandırılmış olacağı varsayılmaktadır. Daha somut ve uygulamaya yönelik ifadelerden oluşan bu alt beceriler şöyle sıralanmaktadır:

1. Vizyon ve Amaç Belirleme, Bunları Tasarlama
2. Grubu Bir Fikre ya da Duyguya İnandırma
3. Grup Üyeleri Arasındaki Anlaşmazlıkları Çözme Ve Müzakerecilik
4. Üyeleri Ortak Amaç Doğrultusunda Güdüleme ve Yol Gösterme
5. Ödüller Belirleme
6. Grup hakkında Olumlu Bir İmaj Yaratma ve Başka Grupların desteğini Sağlamak İçin Sağlam Bir Temel Oluşturma
7. Eleştirilere Karşı Grubu Savunma
8. Başka gruplarla İş Birliği Oluşturma ve Diğer Gruplardan Destek Sağlama

9. Akranlarıyla ya da Küçüklerle Çalışırken Etkili Gözetim/Yönetim Becerilerini Kullanma
10. Bir Görevin Tamamlanması İçin Sorumluluk Alma
11. Belli Amaçlara Ulaşmak İçin İnsanları Örgütleme
12. Liderin, Dürüstlüğü ve Yeterliliği İle Grubunda Güven ve İnanç Kazanması

Araştırmada öğretim programında yer alan söz konusu becerilerin liderlik becerisine gerçekten katkı sağlayıp sağlamadıkları ya da bu konuda gerçekten yeterli olup olmadıkları sorgulanmamaktadır. Zira bu yaklaşım program değerlendirme alanına girer ki bu ne araştırmacının alanıdır ne de araştırmacının amacı program değerlendirmesi değildir. Konuya, araştırmacının amacı doğrultusunda öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve gözlemleri açısından yaklaşmaktadır. Öğretmenler bu becerileri öğrencilere kazandırmak amacıyla öğretim programının uygulanmasından sorumlu değişim ajanlarıdır ve onların bahsedilen alt becerilerin uygulanabilirlikleri ya da yeterlilikleri konusundaki gözlem ve görüşleri önemli kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere, her bir beceri ayrı ayrı olmak üzere, liderlik alt becerilerinin liderlik becerisinin kazanımı açısından işlevsel olup olmadıkları sorulmaktadır.

Görüşme esnasında öğretmenler söz konusu alt becerileri başlangıçta hatırlayamamışlar ve ancak görüşmeci tarafından yapılan hatırlatmalar neticesinde anımsamaları mümkün olabilmıştır. Görüşmeler öncesinde 'işlevseldir/amaca hizmet eder' ve 'işlevsel değildir/amaca hizmet etmez' olmak üzere iki cevap belirlendiyse de, görüşmelerde 'öğretmenin işleyiş tarzı belirleyicidir' şeklinde üçüncü bir yaklaşım ortaya çıkmış ve bu da temalara eklenmiştir.

Becerilerden sadece iki tanesi konusunda 1'er öğretmen tarafından işlevsel olmadıkları ve amaca hizmet etmedikleri yönünde olumsuz görüş bildirilmektedir. K-4, 'ödülleri belirleme' alt becerisinin liderlik becerisinin kazanımı anlamında '*pek de fonksiyonu olmayabileceği*' şeklinde bir görüş bildirmektedir. K-4'ün bu yaklaşımı liderlik tanımı ya da liderlik özellikleri kategorileri kapsamında ortaya koyduğu görüşleriyle de uyumlu görünmektedir. Ödül, bir motivasyon aracı olarak ele alındığında ödüller belirleme de doğal olarak bireyleri motive edebilmenin bir yolu olarak kabul edilebilir. Motivasyon ise hem liderlik tanımları kategorisinde hem de genel ve ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri kategorilerinde yer alan bir temadır. Ödüller belirlemeyi liderlik becerisinin kazanımı bağlamında işlevsel görmeyen K-4, bu yaklaşımıyla örtüşür biçimde,

liderliği motivasyon eylemi olarak tanımlanamakta ve liderlerde bireyleri motive edebilme özelliğini gözlemlediğinden bahsetmemektedir.

K-5 ise ‘Grup hakkında olumlu bir imaj yaratma ve başka grupların desteğini sağlamak için temel oluşturma.’ alt becerisinin sınıftaki uygulamalarda ‘doğrudan kullanılmadığını’ ve kullanılsa da liderlik becerisinin kazanımı anlamında bir işlevi olup olmayacağı konusunda ‘emin olmadığını’ ifade etmektedir. Bir anlamda grup adına çalışma olarak özetlenebilen bu temanın liderlik tanımları kategorisindeki karşılığı ‘grubu temsil etme’ temasıdır ve K-5 bahsedilen temayı da bir liderlik tanımı olarak ele almamaktadır. Dolayısıyla K-5’in her iki kategorideki yorumları da birbirleriyle örtüşür görünmektedir.

Tablo 10. Liderlik becerisinin kazandırılmasında liderlik alt becerilerinin yeterliliği ve işlevselliği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisinin Kazandırılmasında Yeterli ve İşlevsel Görülen Liderlik Alt Becerileri	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
	Vizyon ve Amaç Belirleme, Bunları Tasarlama		√		√	√								√				
Grubu Bir Fikre ya da Duyguya İnandırma		√			√					√	√							4
Üyeleri Ortak Amaç Doğrultusunda Güdüleme ve Yol Gösterme					√	√				√	√							4

Tablo 10’da öğretmenlerin liderlik becerisinin kazandırılmasında liderlik alt becerilerinin yeterliliği ve işlevselliği hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

Liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde işlevsel olmadıkları yönünde 1’er öğretmen tarafından görüş bildirilen bahsedilen iki liderlik alt becerisi dışındaki on becerinin tamamı çeşitli öğretmenler tarafından işlevsel görülmekte ve işlevsellikleri öğretmenlerin dersi işleyiş tarzı ile ilişkilendirilmektedir. Bunlar arasında daha çok sayıda öğretmen tarafından işlevsel görülen alt beceriler ‘vizyon ve amaç belirleme’, ‘grubu bir fikre ya da duyguya inandırma’ ve ‘üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme’ becerileridir ve bu sebepten Tablo 10’da sadece bu üç alt beceriye yer verilmiştir. Söz konusu üç beceri 4’er öğretmen tarafından işlevsel ve amaca hizmet eder nitelikte bulunurken, sadece K-14 tüm alt becerilerin işlevselliklerini öğretmenin ders işleyiş tarzına bağlamaktadır.

Liderlik alt becerilerinin genel olarak yeterlilikleri konusunda yorum yapan 8 öğretmenden sadece bir tanesi, K-8, bu becerilere ilave yapılmasını önermektedir. Bu bağlamda *'İkna kabiliyeti olabilir, sevecenlik olabilir çünkü biz daha çok kuralcı katı insanların değil de arkadaşları iyi ilişkiler kuran sevecen yani olumlu duyguları yüksek olan egosunu yenmiş, kendine güvenen, eleştirilere açık bunlarda liderliği pekiştiren unsurlar.'* açıklamasında bulunan K-8 bir beceri olarak sadece ikna kabiliyetinden bahsetmektedir. Hâlbuki bu beceri zaten 'insanları bir fikre ya da duyguya inandırma' becerisi kapsamında ele alınmaktadır. Kullandığı diğer ifadeler (sevecen, egosunu yenmiş, kendine güvenen, eleştirilere açık) ise birer beceri olmaktan ziyade birer kişilik özelliğine karşılık gelmektedir.

K-8 ile aksi görüş bildirerek söz konusu liderlik alt becerilerine ilave yapılmasına gerek olmadığını çünkü bunların tam da olması gerekli beceriler olduğunu ileri süren 7 öğretmen söz konusudur. Ancak tüm bu öğretmenlerin verdikleri cevaplar sadece ilaveye gerek olmadığını ya da becerilerin yeterli olduğunu dile getiren oldukça kısa cevaplardır ve ileri sürülen görüşleri destekleyecek hiçbir açıklama yapılmamaktadır. Bu durum araştırmacı tarafından, öğretmenlerin bu konuyu daha önceden düşünmedikleri ve liderlik alt becerileri üzerine kafa yormadıkları biçiminde yorumlanmaktadır.

3.1.8.1. Vizyon ve amaç belirleme, bunları tasarlama

Vizyon ve amaç belirleme alt becerisini toplamda 4 öğretmen işlevsel bulmaktadır. Bu öğretmenlerden K-3 ve K-4, sadece becerinin liderlik becerisinin kazanımı anlamında amaca hizmet eden gerekli bir beceri olduğunu ifade etmekte ancak bunun sebebine dair herhangi bir açıklama yapmamaktadırlar. Zaten her iki öğretmen de liderlik tanımları kategorisinde verdikleri cevaplarda liderliği ortak bir amaç ve vizyon belirleme eylemi olarak tanımlamamaktadırlar. Söz konusu beceri hem genel hem de ilköğretim çocuklarında gözlemlenen liderlik özellikleri arasında da yer almaktadır. K-3, etkili iletişim kurabilmeyi ve ikna edebilmeyi insanları idare edebilmenin aracı olarak görmektedir. Zaten K-3 liderliği yön verme ve yönlendirme eylemi olarak tanımlamaktadır. Liderlik bağlamında işlevsel gördüğü vizyon ve amaç belirleme becerisi de bu yönlendirmenin yönünü gösterir niteliktedir. Farklı kategorilerdeki bu görüşlerine göre K-3, insanları yönlendirme eyleminin belirli bir amaca yönelik olması gerektiğini ve bu amaç ile vizyonu belirlemenin de liderin işi olduğunu savunmaktadır. Bu iddiası ise vizyon ve amaç belirleme alt becerisini liderlik becerisinin kazanımı bağlamında işlevsel görmesinin sebebini açıklamaktadır.

K-4 ise, sadece vizyon ve amaç belirleme alt becerisinin değil, 'ödülleri belirleme' dışındaki tüm alt becerilerin liderlik becerisinin kazanımında işlevsel olduklarını ileri sürmektedir. *'Ödüller belirlemenin fonksiyonu olmayabilir ama diğer maddeleri kesinlikle şart ve olması gereken maddelerdir.'* diyerek bu görüşünü dile getiren K-4, hiçbir becerinin işlevselliği konusunda bir gerekçe sunmamaktadır. Bu sebepten araştırmacı, K-4'ün verdiği bu cevabın geçerliliğini görüşme boyunca yaptığı yorumlarla ne kadar tutarlı olduğuyla ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda, bu kategori kapsamında dörder öğretmen tarafından işlevsel görülen üç beceriye ait veriler incelenirken, becerilerin diğer kategorilerdeki karşılıkları da ele alınmakta ve K-4'ün her beceriye gerçekte nasıl bir işlev yüklediği irdelenmektedir.

İlk olarak, mevcut tema olan vizyon ve amaç belirleme alt becerisinin K-4 tarafından gözlemlendiği ifade edilen liderlerdeki genel liderlik özellikleri arasında da yer aldığı görülmektedir. K-4, genel liderlik özelliklerinden birisi olarak vizyon ve misyon sahibi olma özelliğinin yer aldığı söz konusu temaya değinmektedir ancak konuya kararlı ve planlı bir birey olmak açısından yaklaşmaktadır. K-4, ayrıca ilköğretim öğrencilerinde gözlemlendiği liderlik özellikleri arasında da ortak amaç belirlemeyi kapsayan temaya değinmekte ancak bu kez temanın etkili iletişim kurabilme boyutuna odaklanmaktadır. Aslında K-4 burada yaptığı açıklamasında etkili iletişim kurabilmeyi, liderin diğer bireyleri kendi belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket ettirebilmesinin bir aracı olarak kabul etmektedir. Onun bu açıklaması, liderlik alt becerilerinin yeterliliği konusunda vizyon ve amaç belirleme becerisine yüklediği işlevin gerekçesini de karşılar nitelikte kabul edilebilir.

Vizyon ve amaç belirlemenin liderlik becerisi bağlamında amaca hizmet ettiği yönünde görüş bildiren diğer iki öğretmenden birisi olan K-7, bu düşüncesini *'Vizyon ve amaç belirleme liderde olması kesinlikle gereken bir özelliktir çünkü amaç olmadan nereye gideceğimizi bilmezsek liderlik yapmamız da mümkün değildir. Sonuç elde edebilmek için amacımızı bilmemiz lazımdır.'* sözleriyle dile getirmektedir. K-7 vizyon ve amaç belirleme becerisini liderlik becerisinin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir. Bireyler liderin arkasından bir hedefe ulaşmak amacıyla gitmektedirler ve ortak bir amaç olmadığı takdirde liderin rolü ve gerekliliği de ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla, kişiye liderlik becerisi kazandırılmak isteniyorsa öncelikle kazandırılması gerekli alt becerilerden bir tanesi vizyon ve amaç belirleyebilme becerisidir.

Diğer öğretmen K-10 da benzer bir yaklaşım sergilemektedir. *'Vizyon ve amaç belirleme ve bunları tasarlama becerisini öğrencilere sürekli kazandırmaya çalışıyoruz. Nasıl? Hayal ettiriyoruz öncelikle, sonraki yaşantılarını yani ileriki yaşlarında nerede*

bulunacaklarını hayal ettiriyorum.' diyen K-10 konuya daha bireysel temelde yaklaşmaktadır. Ona göre her birey bir amaç ve vizyon sahibi olmak ve geleceğe dair hedefler belirlemek durumundadır. K-10, kendi amaç ve vizyonu olmayan bir bireyin başkalarıyla ortak ve amaçlar belirleyemeyeceğini ve dolayısıyla liderlik yapamayacağını düşünmektedir.

3.1.8.2. Grubu bir fikre ya da duyguya inandırma

Liderlik tanımları bağlamında 'iletişim' teması içeriğinde yer alan 'ikna biçimi' ifadesiyle değinilen inandırma eylemi, genel ve ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri kapsamında da 'etkili iletişim kurabilme' teması altında 'ikna edici olma' özelliğiyle ifade edilmektedir. Grubu bir fikre ya da duyguya inandırma becerisinin liderlik becerisinin kazanımında etkili ve işlevsel olduğunu ileri süren 4 öğretmen K-3, K-4, K-5 ve K-15'dir. Bu öğretmenlerden K-4, sadece ilköğretim öğrencilerinde gözlemlendiği liderlik özellikleri arasında ikna etme ve dolayısıyla inandırma becerisine değinmektedir. Lider özellikli ilköğretim öğrencilerinin '*sınıfa hâkim*' ve '*kendilerini çocuklara dinlettirebilen*' öğrenciler olduklarını söyleyen K-4, ne liderlik tanımları ne de genel liderlik özellikleri bağlamında ikna etme ya da inandırma becerisine değinmemektedir. K-5 de aynı K-4 gibi yalnızca ilköğretim öğrencilerinde gözlemlendiği liderlik özellikleri arasında ikna edici ve inandırıcı olma becerisinden bahsetmekte ve bu görüşünü '*Belli amaçlara ulaşmak için insanları örgütleme. Ya da grubu bir fikre ya da duyguya inandırma. Zaten birbirine benziyor.*' sözleriyle dile getirmektedir. Ancak K-5 liderliği bir ikna biçimi olarak kabul etmemektedir.

K-3 ise '*Grubu bir fikre ya da yargıya inandırma da amaca hizmet eder çünkü kişi zaten grubu inandıramazsa lider olamaz.*' diyerek söz konusu alt becerinin liderlik becerisi açısından vazgeçilmezliğine vurgu yapmaktadır. K-3 sadece ilköğretim öğrencilerinde değil aynı zamanda genel anlamda gözlemlendiği liderlik özellikleri arasında da sözünü dinletebilme ve ikna edebilme becerisinden bahsetmektedir. Ancak o da liderliği bir ikna biçimi olarak tanımlamamaktadır.

Grubu bir fikre ya da duyguya inandırma becerisini liderlik becerisinin kazanımı açısından işlevsel kabul eden son öğretmen K-15 bu konuda en geniş açıklamayı yapmaktadır. K-15, '*Örnek verecek olursak, grubu bir fikre, bir düşünceye inandırma becerisi bu amaca bence hizmet eder. Çünkü öncelikle bir kere ikna edici olmalı lider. Bir grubu bir fikre, bir duyguya inandırmalı, ikna etmeli. Onların da desteğini sağlamalı. Bu desteği sağlamaz ise boşa kürek çekmiş olur. Yani toplumu yönlendiremez. Bir grubu yönlendiremez.*'

yorumuyla inandırma ve ikna etme becerisinin liderlik açısından önemini altını çizen K-15, zaten liderliği bir ikna biçimi olarak da tanımlamaktadır. Öte yandan, ne genel ne de ilköğretim öğrencilerinin liderlik özellikleri arasında inandırıcılık ve ikna edicilik özelliklerini gözlemlediğinden bahsetmemektedir.

3.1.8.3. Üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme

Liderlik tanımları ve liderlik özellikleri kategorilerinde de değinilen 'üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme' becerisinin liderlik becerisinin kazanımı anlamında işlevsel olduğunu ve bu kazanıma hizmet ettiğini ifade eden 4 öğretmen K-4, K-5, K-7 ve K-15'dir. Liderlik, iletişim temasının bir boyutu olarak güdüleme (motivasyon), yapıyı harekete geçirme ve etkileme ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Liderlik tanımları kategorisinde ortaya konulan öğretmen görüşleri incelendiğinde, liderliği sadece K-15'in bir motivasyon ve yol gösterme eylemi olarak tanımladığı görülmektedir. K-15 liderliğin '*ortak bir amaç etrafında yönlendirebilme*' olduğunu söylemekte ve liderin '*sözleriyle, yani çalışmasıyla onlara örnek olmasıyla*' bireyleri motive edebileceğini ileri sürmektedir. Ancak kendisi, genel ya da ilköğretim öğrencilerinde böyle bir liderlik özelliği gözlemlediğinden bahsetmemektedir. K-4, '*Arkadaşlar şurada şöyle yapılacak dediği zaman herkes bakabilir ona.*' diyerek sadece ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri bağlamında bu beceriye değinmekte ve lider öğrencilerin arkadaşlarını bir amaç doğrultusunda yönlendirebilme becerisine sahip olduklarını ifade etmektedir.

K-5 de lider özellikli ilköğretim öğrencilerinin arkadaşlarını kendi istedikleri herhangi bir amaç doğrultusunda yönlendirebildiklerini ileri sürmekte ve bu görüşünü '*İşte o çocuk ne isterse o oynanıyor. Onun istediği oynanıyor mesela. Ya da işte şuraya gidelim derse herkes onunla beraber hareket ediyor o yüzden. Diğerleri, o ne derse onu yapıyor doğal bir süreçle.*' sözleriyle dile getirmektedir. K-4 ve K-5, insanları bir fikre ya da duyguya inandırma ile insanları bir amaç doğrultusunda yönlendirme becerilerini birbirleriyle ilişkili ve hatta iç içe geçmiş beceriler olarak algılamaktadırlar.

Bahsedilen üç öğretmenden farklı olarak K-7 ise, ne liderlik tanımları ne de liderlik özellikleri bağlamında insanları ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yönlendirme becerisine değinmemektedir. Bu durumda, K-7'nin liderlik alt becerilerinin yeterliliği kategorisi bağlamında bu alt beceriyi işlevsel ve amaca hizmet eder olarak adlandırması diğer kategorilerdeki ilgili temalarla desteklenmemektedir. Ancak K-7'nin mevcut kategori kapsamında yaptığı '*Yine hedefe ulaşırken ortak amaç doğrultusunda grup üyelerine*

güdülemesi ve onlara yol gösterici vasıflara sahip olması gerekiyor. Çünkü onların göremediği şeyleri görerek yol gösterirse o grubun hedefe ulaşması daha kolay olur diye düşünüyorum.' açıklaması araştırmacı tarafından yeterince inandırıcı kabul edilmektedir. Zira K-7 liderliği bir hedefe ulaşma etkinliği olarak tanımlamakta ve bu görüşünü *'Lideri, toplumu amaca en uygun yöntemlerle ulaştıran ve kendisine liderlik yapabilecek yeterli donanım bilgi ve tecrübe olan kişi olarak tanımlayabilirim.'* sözleriyle ortaya koymaktadır. Her iki açıklamaya göre K-7, liderin grubu amaca ulaştırabilme araçları olarak insanları güdüleyebilmesi ve onları yönlendirebilmesini göstermektedir.

3.1.9. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri-modellerine ilişkin bulgular

Liderlik becerisinin kazandırılma sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan strateji ve modellerin neler olduklarını belirlemeyi amaçlayan bu kategoride bulunan temalar Eraslan (2011, s. 110) tarafından düzenlenen 'Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler' tablosu esas alınarak hazırlanmış ve bunlara bir öğretmenden alınan cevap neticesinde 'Hepsini kullanırım' teması ilave edilmiştir. Kategoride yer alan strateji ve modeller şöyledir:

1. İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları
2. 7E-5E Modeli
3. Kubaşık öğrenme modeli
4. Buluş yoluyla öğretim stratejisi
5. Yapılandırmacı öğretim modeli
6. Çoklu zekâ modeli (Sosyal zekâ alanı)
7. Araştırma-İnceleme Stratejisi
8. Hepsini kullanırım

Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri, kategoride yer alan öğretim strateji ve modellerinden 3 tanesini kullanmamaktadırlar. Öğretmenler tarafından kullanılmadığı ifade edilen söz konusu öğretim strateji ve modelleri 'Kubaşık öğrenme modeli', '7E-5E' ile 'Çoklu zekâ' modelleridir. Bir öğretmen (K-16), herhangi bir modeli esas almadığını belirtmekte ve görüşünü *'Bunlar bir liderin liderlik özelliğini arttırmak için hepsinin birlikte hareket edilmesi gerekir. Eğitim-öğretimde bir şeyi işlerken bütün metot ve teknikleri*

kullanırsınız. Hepsini aynı anda kullanırsınız. O yüzden ayrı, bağımsız düşünemem bunları.’ diyerek ortaya koymaktadır. K-16, öğretim yöntem ve tekniklerini herhangi bir modele dayandırmamaktadır.

Bir öğretmen tarafından kullanılan diğer bir strateji ‘Buluş yoluyla öğretim’ stratejisidir. K-7, soru-cevap ya da tartışma teknikleri kullanarak ve örnek olaylar kurgulayarak liderin sahip olması gereken özellikleri öğrencilerin kendilerinin bulmalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenlediğinden bahsetmektedir. 2 öğretmen ‘Araştırma-İnceleme’ stratejilerini kullandıklarından bahsederken, ders gözlemi esnasında 1 öğretmenin daha bu tekniği kullandığı gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerden K-6, internet benzeri kaynakların kullanımı konusunda öğretmenlerin dikkat etmeleri ve öğrencileri ‘hazırı elde etme değil de daha çok beynini, hafızasını çalıştıracak’ metotlar kullanacakları şekilde yönlendirmeleri gerektiği yönünde görüş bildirmektedir. K-6’ya göre öğrenciler araştırmaya yönelik çalışmalar yapmaya teşvik edilmelidir ve zaten öğretim programı da buna ağırlık vermektedir.

Görüş bildiren diğer öğretmen K-14 cevabında ‘İşte araştırma verdim. Yani size göre lider nedir? Ya da en çok beğendiğiniz lider kimdir? Bir araştırın. Lider olarak gördüğünüz Türkiye de hizmet yapmış liderler kimledir? Beğendiğiniz birinin hayatını araştırın. Araştırma verdim.’ diyerek öğrencileri ödevler aracılığıyla araştırma yapmaya yönlendirdiğinden bahsetmektedir. Yapılan bir gözlem kaydında da K-9’un, öğrencilere “araştırma ödevleri vererek”, onların liderliğin doğasını araştırmalarına olanak tanıdığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim stratejileri-modelleri hakkında görüş bildiren ve gözlemlenen öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Öğretiminde Belirtilen Stratejileri-Modelleri	Becerisi Kullanıldığı Öğretim	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları		√						√		√		√		√	√			√	7
Yapılandırmacı öğretim modeli			√							√		√	√						4
Buluş yoluyla öğretim								√											1
Araştırma-İnceleme							√		√	√									3
Hepsini kullanırım				√															1

Tablo 11’de öğretmenlerin liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim stratejileri-modelleri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.9.1. Yapılandırmacı öğretim modeli

Görüşmelerde en çok öğretmen tarafından kullanıldığı belirtilen stratejiler ‘Yapılandırmacı’ ve ‘İşbirliğine dayalı’ öğretim modelleridir. Hayat Bilgisi öğretim programı da yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Hâlbuki sadece 4 öğretmen liderlik becerisini kazandırma sürecinde yaptıkları etkinliklerde ve kullandıkları yöntem ve tekniklerde yapılandırmacı öğrenme modelini esas aldıklarından bahsetmektedir. Bu öğretmenlerden K-8, *‘Şimdi sınıf sistemine göre sistem yapılandırmacı tabi en çok tercih ettiğimiz model.’* sözleriyle aslında sadece öğretim programının temelinde yatan modelin ne olduğunu ortaya koyan bir durum değerlendirmesi yapmaktadır. Kullanmış olduğu *‘ettiğimiz’* ifadesi, K-8’in doğrudan kendi öğretim sürecinden bahsederek bu süreçte kullandığı uygulamalara gönderme yapmadığına işaret etmektedir. Ayrıca kendisinden konuya dair açıklama getirmesi istendiğinde yapılandırmacı model ve bunun sınıfta kullanılması bağlamında herhangi bir açıklama ya da örneklendirme yapmamaktadır.

K-8’den farklı olarak K-3, yalnızca yapılandırmacı öğretim modelini kullandığından bahsetmemekte, aynı zamanda yapılandırmacı modelin temel ilkesine ve uygulanmasına yönelik açıklamalar da getirmektedir. K-3, *‘Yapılandırmacı öğretim şekli liderliğe daha uygundur. Önceden öğretmen liderdi, daha önceki programlarda. Şimdi program öğrenci merkezlidir. Öğrenci merkezli olduğu için kendilerini liderliğe hazırlayabiliyor.’* diyerek modelin öğretmen değil öğrenci merkezli olduğunu ve bu anlamda öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında ve liderlik özelliklerini geliştirmelerinde en etkili model olduğunu ileri sürmektedir.

K-3, modeli öğretim sürecinde nasıl kullandığına ilişkin olarak ise şu açıklamayı yapmaktadır: *‘İşte ben dedim ki -kendileri yaşadılar, kendileri yaptılar pankartları-sloganlarına hiç yardımcı olmadım. Sadece yardımcı olabileceğim imla hatalarını düzelttim ve -şöyle yazmayın böyle yapın-dedim.’* K-3 öğretmenleri, öğrencileri gerçek hayata ilişkin durumlar içerisinde kendi başlarına çalışmaya teşvik eden ve çalışmalar esnasında sadece öğrencilere yardımcı ve gerektiğinde yol gösterici bireyler olarak görmektedir.

Yapılandırmacı öğretim modelini kullandığını ileri süren diğer bir öğretmen K-5 da konuya ilişkin açıklamasına öncelikle bir durum değerlendirmesi yaparak başlamaktadır.

Bu bağlamda *'Yapılandırmacı yaklaşım zaten hani dersin gereği idi. Hani programın yapısında da olduğu için kullanıyoruz. Her derste kullanıyoruz.'* diyen K-5, öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı esas aldığı için ister istemez söz konusu modeli kullandığını ve bunun sadece liderlik becerisinin öğretiminde değil dersin bütününde geçerli olduğunu ifade etmektedir. Konuşmasının devamında yapılandırmacı öğretim modelinin öğrenci merkezli bir model olduğuna dair açıklamalar yapan K-5 görüşünü *'Hani kendi öğrenmelerinden kendileri sorumlu olsunlar bu da zaten liderliğe hizmet ediyor. Eğer dersin tamamını ben anlatıyor olunca çocuklar açısından kendisini ifade etmek gibi, liderlik özelliği gibi özellikler ortaya çıkamıyor. O yüzden öğrenciden daha aktif olduğu yöntemler uygulamaya çalışıyorum.'* sözleriyle dile getirmektedir. K-3 gibi K-5 de yapılandırmacı öğretim modelini liderlik becerisinin kazanımına doğrudan hizmet eden bir model olarak görmektedir. K-5'e göre, bu modeli esas alan uygulamalar sayesinde öğrenciler aktif biçimde kendilerini ifade etme fırsatı bulabilmekte ve böylece liderlik özellikleri ortaya çıkabilmektedir.

Çocuklara liderlik becerisinin kazandırma sürecinde yapılandırmacı öğretim modelini temel aldığını doğrudan söylemese de, yaptığını söylediği uygulamalar öğretmeden çok öğrenmeyi öncelediğini ve öğrenmede deneyim ile araştırmanın önemini onayladığını gösterir niteliktedirler. Bu bağlamda *'Ondan sonra oyun oynarken mesela beden eğitimi dersinde uygulamalı yapılırken işte çocukları serbest bıraktım oyun kurun. İşte erkekler oyunlarını kurabildiler çünkü liderleri belliydi ama kızlarda daha çok liderlik özelliği olanlar vardı her biri bir yere çaktı bir şey yapamadılar oyun kuramadılar. Peki, neden kurulamadı?'* sözleriyle yaptığı uygulamaları örneklendiren K-14, öğrencilere gerçek deneyimler yaşatmaya ve onların bu deneyimlerinden anlamlar çıkartmalarını sağlamaya çalışmaktadır.

3.1.9.2. İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları (kubaşık öğrenme modeli)

Tabloda bulunan 'İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları' ile 'Kubaşık öğrenme modeli' birbirinin yerine kullanılabilen ifadelerdir. Yine de orijinal tabloya dokunulmadan ikisi de temalar arasında yer almıştır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde 7 öğretmenin işbirliğine dayalı öğretim model ve uygulamalarını kullandıklarını belirttikleri ancak hiçbir öğretmenin kubaşık öğrenme modelinden bahsetmediği görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerden yalnızca bir tanesi (K-12) işbirliğine dayalı öğrenme modeliyle kubaşık öğrenme modeline birlikte değinmektedir.

Liderlik becerisinin kazandırılması konusunda *'işbirliğine dayalı öğrenme modelini aynı zamanda kubaşık yani birlikte öğrenme modelini uyguluyoruz'* diyen K-12, zaten her iki temanın da aslında aynı modeli ifade ettiğini anlatmaktadır. Liderlik becerisini kazandırma sürecinde en yaygın olarak başvurduğu stratejinin işbirliğine dayalı öğretim modeli olduğunu ileri süren K-17, uygulamasının gerekçesini *'çocuklar birlikte öğrenirken daha etkin oluyor'* ifadesiyle açıklamaktadır.

İşbirliğine dayalı öğretim modelini esas alan uygulamalar yaptığını dile getiren bir diğer öğretmen olan K-15, konuya öğrencilerin öğretimin her aşamasında kararlara katılımı açısından yaklaşmaktadır. K-15 görüşünü *'İşbirliğine dayalı öğretim modeli kullandığımız yöntemlerden birisi. Bir kere dersi biz işbirliği yöntemiyle yürütmeye çalışıyoruz. Yani çocuklarla beraber yaptığımız tüm eğitimlerde, bütün etkinliklerde ve hatta verdiğimiz ödevlerde bile çocuklarla işbirliği içerisindeyiz.'* diyerek açıklamaktadır. Açıklamaya göre K-15, ister sınıf içi uygulamalar olsun isterse ödev ya da sosyal etkinlikler gibi sınıf dışı uygulamalar olsun, yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerle ortak karar aldıklarını ifade etmekte ve işbirliğini bu şekilde algılamaktadır.

K-11 de işbirliğine dayalı öğretim modeli bağlamında ödev konusuna değinmektedir. *'Genelde zaten ödevli kısımda işbirliğine dayalı işbirlikli, kubaşık öğrenme dediğimiz öğrenme stratejisini uyguluyoruz.'* diyen K-11, modeli sınıf içi öğretim uygulamalarından ziyade öğrenciler tarafından sınıf dışında gerçekleştirilen ödev faaliyetlerinde temel aldığını belirtmektedir. Ayrıca K-11, işbirliğine dayalı öğretim modeli ile kubaşık öğrenme modelinin aynı modeller olduklarına da işaret etmektedir. Bu açıdan K-11, iki temanın aslında aynı modele karşılık geldiğini ima eden K-12'ten sonraki ikinci öğretmendir.

İşbirlikli öğrenme modelini liderlik becerisinin kazanımında kullandığını bildiren bir diğer öğretmen K-8 açısından liderlik önemli bir beceridir çünkü *'Belli düzeylerde liderlik herkese gereklidir; sonuçta ileride evinin lideri olacaktır.'* Ayrıca K-8'e göre *'Liderlik becerilerini kazanabilmek için en önemli ortam işbirlikçi grup çalışmalarıdır.'* ve K-8 bu yüzden öğretim etkinliklerinde söz konusu modeli kullanmakta ve öğretim sürecinin pek çok aşamasında işbirliğine önem vermektedir. K-8 modeli esas alan uygulamalarını şöyle açıklamaktadır; *'Bir araya gelmeler, iş paylaşımları, görev paylaşımları, planlar yapma, programlar yapma, toplantılar düzenleme ve bu gibi şeyler gerçekten bazı kişilerin yani bütün grup üyelerinin olmasa da bazı kişilerin liderlik becerilerini hemen ortaya çıkartıyor.'* İşbirlikli çalışmanın, görev paylaşımının ve kararlara katılımın kimi öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya çıkacağını savunan K-8, aslında liderliği kısmen öğretilebilir bir beceri olarak kabul

etmektedir. Bu bağlamda *'Yani sadece okul ortamında değil çevre, aile bütün koşullar etkiliyor. Ben okulun da, öğretmenin de belli bir oranda öğretebileceğini düşünüyorum.'* diyen K-8'e göre okulda işbirlikli öğrenme modelini esas alan uygulamalar liderlik becerisinin kazandırılmasında etkilidir ancak yine de aile ve çevre koşulları bunu destekler özellikle olmayan öğrencilerde istenilen etkiyi sağlamak her zaman mümkün olamamaktadır.

K-8'in sözlerinde eksik kalan ve açıklama getirilmeyen bir husus, grupların nasıl kuruldukları ve görev dağılımlarının nasıl yapıldığıdır. Hâlbuki K-1 ve K-7, işbirliğine dayalı öğretim modelini kullandıklarına ilişkin yaptıkları açıklamalarda bu konuya da açıklık getirmektedirler. K-1 sadece liderlik becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı Hayat Bilgisi dersi kapsamında değil diğer derslere ait uygulamalarda da söz konusu modeli esas aldığını belirtmektedir. K-1 yaptığı uygulamayı *'Şimdi ben sınıfta bütün derslerde bir Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe değil de bütün derslerde öncelikle çocuklarımızı gruplara ayırıyorum. Bu gruptaki çalışma tekniklerimiz işte görevlendirmeler veririz, bu görevlendirmelerde o grubun görevi şudur, bu grubun görevi budur diyerek paylaşımını yapar, bu görevleri kendi aranızda paylaşarak görevlendirmelerinizi kendiniz dağıtacaksınız, kendiniz yapacaksınız der bir beş dakika süre veririm.'* sözleriyle tanıtmaktadır. Grup görevlerini kendisi dağıtan K-1, grup içi görev dağılımı konusunda kararı grup üyelerinin bizzat kendilerine bırakmakta ve bu şekilde öğrencilerin birlikte çalışmayı öğrenirken aynı zamanda liderlik özelliklerinin de ortaya çıkacağını öngörmektedir. Grup içi görev dağılımı için neden 'beş dakika' verildiğine ilişkin olarak ise herhangi bir cevap vermese de bunun etkinliği ders süresi içerisinde bitirmek amaçlı bir zaman yönetimi uygulaması olduğu düşünülebilir.

Liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde işbirliğine dayalı öğretim modelini kullandığını ifade eden son öğretmen K-7, K-1'den farklı olarak grupları kendisi oluşturmamaktadır. Yaptığı uygulamayı *'Her öğrencimiz kendisinden hariç 9 tane öğrenci belirliyor çalışmak için ve 4 tane grup oluşturarak 4 gruplu bir küme çalışması yapıyoruz.'* sözleriyle ortaya koymaktadır. Öncelikle gruplarını oluşturmaları için dört öğrenci belirleyen K-7'denbu öğrencileri nasıl seçtiğini açıklaması istendiğinde, lider özellikli öğrencileri tercih ettiğini bildirmektedir. Söz konusu öğrenciler birlikte çalışacakları grup üyelerini kendileri belirlemektedirler. Grupların oluşturulmasının ardından görev dağılımı konusunda kararı kendisinin verdiği dair bir açıklama yapmadığından hareketle, grup oluşturma görevi verilen öğrencinin sorumluluğunun burada da devam ettiğini söylemek mümkündür. Öte yandan, çalışmaların yapılması ve grup çalışmalarının işleyişi noktasında grupların kendi başlarına bırakılmadıkları ve işbirliğine öğretmenin de katıldığı, K-7'nin söyleminde birinci çoğul şahıs özne (yapıyoruz) kullanmasından açıkça bellidir.

3.1.10. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bulgular

Yöntemler kategorisinde öğretmenlerin, liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde hangi öğretim yöntemlerine başvurdukları sorgulanmaktadır. Kategori kapsamında 10 yöntem yer almaktadır. Söz konusu yöntemlerin belirlenmesinde Eraslan (2011, s. 110) tarafından alan yazın incelenerek düzenlenmiş olan 'Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler' esas alınmıştır. Kategoride bulunan 10 öğretim yönteminden 5 tanesi Eraslan (2011, s. 110) tarafından hazırlanan listede yer alan 'Tartışma ve Tartışma Teknikleri', 'Problem Çözme', 'Proje', 'Örnek Olay' ve 'Ekip Çalışması' yöntemleridir. Diğer 5 yöntem ise öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğretmenler tarafından dile getirilen 'Soru-Cevap', 'Deneme-Yanılma', 'Farkındalık', 'Görev ve Sorumluluk Verme' ve 'Anlatım' yöntemlerinden oluşmaktadır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde her bir yöntemin en az 1 öğretmen tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Verilere göre, en az sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı ileri sürülen öğretim yöntemleri 'Problem Çözme', 'Deneme-Yanılma' ve 'Farkındalık' yöntemleridir. Bu öğretim yöntemleri sadece birer öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Az sayıda öğretmenin kullandığı yöntemlerden bir diğeri olan 'Proje' yöntemi ise sadece 2 öğretmen tarafından kullanılmaktadır. 'Tartışma ve Tartışma Teknikleri' teması da yalnızca 4 öğretmen tarafından dile getirilen bir yöntem olarak liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde az sayıda öğretmenin başvurduğu yöntemler arasında bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin dörtte birinden daha azı tarafından kullanılmaları dolayısıyla Tablo 12'de bu yöntemlere yer verilmemiştir. Bu yöntemler dışında kalan beş yöntemden dört tanesi 7'er öğretmen ve bir tanesi de 8 öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Ayrıca, 7 öğretmen tarafından görüşmelerde dile getirilen iki yöntemden birisi olan anlatım yönteminin, görüşmeler esnasında bu yöntemi kullandığını ifade etmeyen üç öğretmen (K-4, K-9 ve K-14) tarafından aslında kullanılmakta olduğu ders gözlemleri esnasında gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu yöntemi 10 öğretmenin kullanmakta olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 12. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim yöntemleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisi Öğretiminde Kullanıldığı Belirtilen Öğretim Yöntemleri	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
	Ekip çalışması	√		√		√	√	√			√		√	√				
Örnek olay				√		√	√	√	√						√		√	7
Soru-Cevap	√	√					√	√	√			√		√				7
Görev ve Sorumluluk Verme			√		√		√	√		√	√		√					7
Anlatım					√		√	√	√		√	√	√	√	√	√		10

Tablo 12’de öğretmenlerin liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.10.1. Örnek olay yöntemi

Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini öğrencilere kazandırmak amaçlı olarak kullanıldığı 7’er öğretmen tarafından ileri sürülen yöntemlerden birisi ‘Örnek Olay’ yöntemidir. Eraslan’ın (2011, s. 110) listesinde de yer alan bu yöntemi kullandığını söyleyen öğretmenlerden birisi olan K-2, çocukların *‘yakından uzağa doğru bir öğrenme süreci’* olduğundan bahsetmektedir. K-2’ye göre çocuğun bir şeyi öğrenebilmesi ya da kazanabilmesi için o şeyi *‘görmesi, izlemesi ya da önceden yaşaması gerekir’*. Anlatmak istediğini *‘Yani bir çocuğa sınıftaki lideri öğretmeden, sınıf başkanının o grubun lideri olduğunu sen bu çocuğa anlatmadan, cumhurbaşkanının cumhuriyetin lideri olduğunu anlatamazsın.’* sözleriyle açıklayan K-2, çocuğa liderliğin ve liderin ne olduğunu öğretmek amacıyla sınıf başkanı seçimi ve benzeri somut uygulamalardan faydalandığını söylemektedir.

K-2, bahsi geçen uygulamalar aracılığıyla güncel hayatta ve okul hayatında liderin kim olduğu konusuna açıklık getirmekte ve böylelikle öğrencilere somut örnekler sunmaktadır. Benzer bir biçimde, tutulan gözlem kaydında da *“sınıf başkanı ve yardımcısının işlevleri yoluyla, liderliğin önemi konusunda farkındalık yaratıldığı”*(K-9) belirtilmektedir. Burada öğretmen, öğrencilerin en yakınındaki bir olaydan hareketle liderliğin işlevini açıklayarak, onlara liderliğin doğasını yakın çevrelerindeki somut bir örnek olayla açıklamaya çalışmıştır.

Konuya K-2 ile benzer biçimde yaklaşan K-7 de çocukların günlük hayatlarından somut, basit ve daha anlaşılır örneklendirmeler yaptığını belirtmektedir. Yaptığı uygulama ve etkinlikleri ‘ *Beden eğitim dersini düşünelim orada lider kim? –Öğretmenim biz ip atlıyoruz, Ayşe hangi öğrencinin ipi tutacağını, hangisinin sırayla atlayacağına karar veriyor, orada lider Ayşe oluyor. Futbol oynuyoruz, kaptan kimse lider o diyebiliriz. Daha böyle onların anlayabileceği şekilde liderlik kavramını onlara vermeye çalışıyoruz.*’ söylemiyle açıklayan K-7, ip atlama ya da futbol gibi çocukların günlük hayatlarında aşına oldukları etkinlikler yoluyla liderin kim olduğu ve ne yaptığını dair somut örnekler verdiğiinden bahsetmektedir. K-7, bu örnekler üzerinden öğrencileri bir liderlik tanımına ulaştırmaya çalışmaktadır.

Araştırmacı tarafından tutulan bir gözlem kaydında ise, “*K-9, öğrencilerin Atatürk’ün kişiliği konusundaki görüşlerini alarak, konuyu Atatürk üzerinden liderliğe bağladı. Atatürk’ün özellikleri yoluyla liderliği düşündürdü.*” denilmektedir. Burada öğretmen, yukarıda alıntılanan ifadelerle paralel bir biçimde öğrencilere somut ve tanıdık bir örnek vermekte ve bu örnek üzerinden öğrencilerin liderliğin doğasını kavramalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmen, bu şekilde somut ve tanıdık bir örnek vererek, öğrencilerin liderliğin işlev ve doğasına ilişkin birincil elden bir tanımlamaya ulaşmalarını sağlamaya çalışmaktadır.

Çocukların bir beceriyi edinmesinde önemli bir unsurun konuyu çocukların günlük hayatlarındaki örnekleriyle ilişkilendirmek olduğunu savunan ve iddiası sınıf gözlemiyle de desteklenen K-9, konuya ilişkin ilk ifadesinde öncelikle çocuğun öğretilmesi ya da kazandırılması amaçlanan konuya ilgisinin çekilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Konuya ‘*çocuğun hayatında olan şeyle örnekle başlamalısınız önce*’ diyen K-9’a göre, çocuğun dikkatini çekmek için ‘*kendi hayatınızdan, onun hayatından, bir önceki dersten ya da teneffüsten örnekler*’ verilebilir. Görüşmenin bir başka noktasında da aynı yöntemle değinen K-9, burada da öğretime hayattan örneklerle başlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Görüşünü ‘*Yani çocuklara sadece anlatmak yetmiyor. Öncelikle hayattan örneklerle başlıyorsunuz. Ben öyle başlıyorum. Daha sonra görsel destekler, videolar, projeksiyon veriyorsunuz. Anlatımlar, resimler gösteriyorsunuz, sorulu cevaplı şekilde ve konuyu tekrar aynı videolu şeylerle anlatıyorsunuz. En son kendi hayatlarından örnekler dinliyorsunuz çocukların. Mutlaka herkesin hayatından bir örnek almalısınız.*’ sözleriyle dile getiren K-9’a göre, konuya hayattan örneklerle başlamak ve öğretim sürecini görsel materyallerle destekleyerek daha gözle görülür ve somut bir hale getirmek önemlidir. Ancak K-9, her bir çocuğun bizzat kendi hayatından bir örnekle konuyu örneklendirmeyi öğretim sürecinin vazgeçilmez bir yöntemi olarak görmektedir.

Liderlik becerisini kazandırma sürecinde günlük hayattan gözlem ve örneklerden faydalandığını ileri süren bir diğer öğretmen K-14, liderlik becerisini K-7 gibi oyunlar aracılığıyla tanıtmakta ve K-9 gibi görsel materyaller yoluyla örnekler vererek pekiştirmektedir. K-14, kullandığı yöntemi *'Ya da ondan sonra örneklemelere geçiyoruz. Ne yapabiliriz, gözlem yapabiliyoruz. İşte oyun oynarken, işte bir futbol takımını izlerken. Sonra dediğim gibi slaytlar olmalı. Slaytlar izlettiriyoruz. Mesela ne oldu göçmen kuşları mesela izlettim ben; göçmen kuşların uçuşunu. 'V' şeklinde önde bir lider var ya? Oradan giriş yaptım mesela; göçmen kuşlardan. Ondan sonra işte yakından uzağa ilkesinden başladık biz. Yakından uzağa. Hani bir ilgilerini çekmek için göçmen kuşları izlettim. Sonra bir futbol maçı; kaptan ne yapıyor ya da bir basketbol takımının koçu ne yapıyor. Onlarla başladık. Ondan sonra oyun oynarken mesela beden eğitimi dersinde uygulamalı yapılırken işte çocukları serbest bıraktım oyun kurun. İşte erkekler oyunlarını kurabildiler çünkü liderleri belliydi ama kızlarda daha çok liderlik özelliği olanlar vardı her biri bir yere çekti bir şey yapamadılar oyun kuramadılar. Peki, neden kurulamadı?' şeklinde açıklamaktadır. K-14, özellikle oyunlar olmak üzere hayatın farklı yönlerinden somut ve basit örneklerden yola çıkarak çocukları liderin ve liderliğin tanımına ve işlevine ilişkin bir yargıya vardırırmaya çalışmaktadır. Beden Eğitimi dersinde çocukları doğrudan konuyla ilişkili örnek bir olay içerisinde bırakarak, lideri ve liderliği bizzat tecrübe etmelerini ve böylece konuya ilişkin bir yargıya ulaşmalarını amaçlayan K-14, programın esas aldığı yapılandırmacı öğretim stratejisine de uygun bir öğretim yöntemi kullanmaktadır.*

K-14 gibi K-17 de çocuklara liderlik becerisini kazandırabilmek amacıyla öncelikle konuya dair günlük hayattan örnekler verdiğiinden bahsetmektedir. K-17'ye göre *'örnek olaylar aynı zamanda içlerinde birer problem barındırmaktadırlar'*. Bu görüş bağlamında K-17, önce günlük yaşamdan bir örnek olay ele almakta ve bu örnek olay ile içinde barındırdığı problemin çözümü üzerinden çocukları liderin ve liderliğin tanımına ya da işlevine ilişkin bir sonuca ulaşmaya teşvik etmektedir. Detaylı bir uygulama tasviri yapmamış olsa da, K-17 de beceriyi öğrencilere kazandırmak için öncelikle günlük yaşamdan somut ve anlaşılır örneklendirmeler yapılması gerektiğini savunmaktadır.

Bilindik ve somut örneklerden yola çıkarak öğrencileri liderlik becerisinin tanımına ulaştırmaya çalışan bir diğer öğretmen K-12, amacına ulaşmak için Atatürk'ün hayatından yararlanmaktadır. K-12, öğrencilere Atatürk'ün hayatını anlatırken *'nasıl başarılı olduğundan, çalıştığından, lider olduğundan'* bahsettiğini söylemektedir. Anlatımını ayrıca Atatürk'ün hayatından bazı kesitlerine ilişkin örneklerle desteklediğini belirten K-12, böylece lideri ve liderliği öğrencilerin gözünde somut ve anlaşılır bir beceri haline getirmeyi

amaçlamaktadır. K-12 de, öğrencilerin gerçek hayatta yaşanan örnek olayları ve deneyimleri yorumlayarak lider ve liderlik tanımlarına daha kolay ulaşabileceklerini düşünmektedir.

Öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılma sürecinde örnek olay ve durumların rolüne değinen son öğretmen K-6'dır. *'Aslında çocuklara ilkokulda liderlik öğretilirken, liderlik kavramı soyut kalıyor.'* diyen K-6, bunu olumsuz bir durum tespiti olarak ortaya koymaktadır. K-6'ya göre ilköğretim çocuklarının bu beceriyi kazanabilmeleri için becerinin öncelikle somut ve anlaşılır biçimde sunulması gereklidir. K-6 bu bağlamda *'iki-üç arkadaşını ya da sınıfı idare edebilme, arkadaşlarını idare edebilme gibi terimleri'* kullandığından bahsetmektedir. Bununla yetinmeyen K-6, daha sonra da sözü edilen terimleri *'günlük hayattan somut örnekler vererek hayata geçirmekte'* ve böylece liderlik becerisini çocuklar için daha anlaşılır ve somut hale getirdiğini ifade etmektedir. Yöntemi kullandığına dair bir diğer ifadesinde ise örnek olaylar aracılığıyla ikna becerisini ve beraberinde liderlik becerisini geliştirmeyi hedeflediğini söyleyen K-6, şöyle söylemektedir; *'Çeşitli kulüpler var mesela. Biz bu kulüplerde roller vererek liderlik ruhunu geliştiriyoruz çocukların. Mesela -Ne yapabilirsin?- diyoruz çevre kulübündeki bir öğrenciye. Bir çocuk ortalığa çöp attı;-Ne yapman gerekir?- diyoruz. Gidersin önce bir tatlı dil, güler yüzle anlatacaksın işte. Onu ikna edeceksin bu çevreyi hepimizin kullandığına. İşte ikna etme, liderliğin bir somut örneği olduğu için; biz liderliği böyle somut örneklerle vermeye çalışıyoruz.'* ifadesinden K-6'nın, lideri ve liderliği çocukların gözlerinde canlandırabildiği somut ve bilindik örnekler aracılığıyla kazandırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

3.1.10.2. Soru-cevap yöntemi

Eraslan (2011, s. 110) tarafından belirlenen 'liderliği destekleyici ve geliştirici öğretim yöntemleri' arasında yer almayan soru-cevap yönteminin çalışmada bir yöntem olarak ayrı bir tema halinde bulunmasının sebebi, liderlik becerisinin öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin sorulan soruya verilen cevaplarda 7 öğretmen tarafından dile getirilmiş olmasıdır. Öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde soru-cevap yönteminden faydalandığını belirten söz konusu öğretmenlerden birisi K-1'dir. K-1, ilköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özellikleri bağlamında yaptığı açıklamalarda özgüvenli ve girişken olmadan bahsetmektedir. Bu görüşüne uygun biçimde soru-cevap yöntemi kullanarak öğrencilerin derse etkin biçimde katılmalarını sağlamaya çalıştığını ifade eden K-1, kullandığı yöntemi şu sözlerle dile getirmektedir; *'Grupta pasif olan*

öğrenciler, sessiz kalan öğrenciler genelde sessiz kalıyorlar. O zaman ben bu çocuklara biraz daha aktif olmaları için sorular yöneltiyorum. Birebir sorular sen olsan ne yapardın, sen olsan ne yapardın şeklinde.’ K-1, yaptığı uygulamayla öğrencileri empati yaparak çok yönlü düşünmeye teşvik etmekte ve öğrencilerin özgüven ile girişkenlik özelliklerini geliştirerek çocukların lider bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Tutulan bir gözlem kaydında da, K-9’un “öğrencileri sürekli olarak sorularla düşünmeye sevk ettiği” ve sorular vasıtasıyla öğrencileri sürekli olarak liderliğin işlev ve doğasını düşünmeye çalıştırdığı anlaşılmaktadır.

Lider ilköğretim öğrencilerinde özgüven ve girişkenlik özelliklerini gözlemleyen bir diğer öğretmen olan K-14 de, liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde soru-cevap yöntemine başvurduğunu belirtmektedir. Yapılan ders gözleminde ise K-14’ün öncelikle tarihte ve toplumda lider konumunda bulunan bazı kişilerin hayatları ve yaptıkları konusunda bilgi vererek anlatım tekniğine başvurduğu görülmektedir. Ardından ‘*Sen Fatih Sultan Mehmet olsaydın ne yapardın?’* ya da ‘*Türkiye Cumhuriyeti Devletinin başbakanısın veya bu ay sınıf öğretmenisin ne yapardın?’* benzeri sorular vasıtasıyla öğrencileri kendilerini Fatih Sultan Mehmet, Atatürk, vb. tarihteki lider şahsiyetlerin ya da başbakan, sınıf öğretmeni, vb. lider konumdaki kişilerin yerine koymaya, empati yapmaya ve çok yönlü düşünmeye teşvik etmektedir.

Liderlik konusuna anlatım tekniğiyle başlayıp önce beceriye ilişkin bilgiler veren K-11 de öğrencilerin aktif biçimde derse katılımlarını sağlayabilmek adına soru-cevap yöntemini kullanan öğretmenlerdendir. K-11, anlatım esnasında değindiği konu ya da durumlar hakkında öğrencilerin fikirlerini almak amacıyla sorular sormakta ve onları konuya ilişkin eleştiriler yapmaya yönlendirdiğinden bahsetmektedir. Soru-cevap yöntemini kullanan bir diğer öğretmen K-8, konuya doğrudan ‘*Bir lider nasıl olmalı?’* sorusuyla giriş yaptığını söylemektedir. Karşılıklı soru cevaplarla öğrencileri liderlik becerisinin tanımı, işlevi ve liderlik özellikleri konularında bir çıkarım yapmaya yönlendiren K-8, aslında bu yöntemi biraz da okulundaki materyallerin kısıtlı olmasından dolayı kullanmak durumunda kaldığını belirtmektedir.

Liderlik becerisinin öğretiminde K-8 gibi tümevarımcı bir yaklaşım sergileyen K-7 ise günlük hayata ilişkin sorular sorarak lider ve liderlik terimlerine açıklık getirmeye çalıştığından bahsetmektedir. Yaptığı uygulamayı ‘*Burada öncelikle öğrencilerimizin liderliği tam anlayabilmesi için sorular soruyoruz; -Okulda lider kimdir? -Hemen orada otomatik olarak bir cevap oluşuyor işte -Okulun lideri müdürdür.- Sınıftaki lider kimdir?- Öğretmendir.-Sınıfta öğretmen olmadığı zaman liderlik yapacak kim var?- Sınıf başkanı*

vardır. Başkan yardımcısı vardır.' sözleriyle anlatan K-7, öğrencilerin liderlik becerisini rahatlıkla anlayabilmeleri için onlara hayatlarının büyük bölümünü teşkil eden okul ortamına ilişkin örnekleri düşündürmektedir. Bu sayede öğrencilerin etkin katılımıyla birlikte müdürün, öğretmenin, sınıf başkanının, vb. liderlik rollerine dair sonuçlar çıkarmaktadır. Benzer bir biçimde, yapılan bir gözlemde K-9'un "*Oyun liderini neye göre belirlersiniz?*" sorusuyla öğrencilerin görüşlerini aldığı, öğrencilerin yakın çevrelerindeki bir etkinliği liderlikle ilişkilendirmelerini istediği ve bu yolla liderliğin işlev ve rollerini anlamalarını sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

K-9 aynı zamanda video gibi görsel kaynaklar ya da öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler üzerinden de hareket ettiğini ifade etmektedir. K-9, öğrencilere liderlikle ilişkili videolar izletirken aynı zamanda konuyla ve videoyla alakalı sorular sormakta ve öğrencileri liderliğe yönelik düşünmeye teşvik etmektedir. Daha sonra ise öğrencilerden konuyla ilgili günlük hayatlarından örnekler vermelerini istemekte ve bu sayede liderlikle günlük hayat arasında bir bağlantı kurabilmelerini amaçlamaktadır. Liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde soru-cevap yöntemini kullandığını ileri süren son öğretmen K-3, konuya karşılıklı konuşma anlamında yaklaşmamaktadır. K-3, daha çok doğru-yanlış soruları ya da çoktan seçmeli sorular aracılığıyla öğrencileri liderlik becerisi konusunda bilgilendirmeyi tercih ettiğini ifade etmektedir.

3.1.10.3. Görev ve sorumluluk verme

Görev ve sorumluluk verme, Eraslan (2011, s. 110) tarafından belirlenen 'liderliği destekleyici ve geliştirici öğretim yöntemleri' arasında yer almamaktadır. Yine de söz konusu uygulamaya çalışmada ayrı bir yöntem teması altında yer verilmektedir. Çünkü 7 öğretmen, liderlik becerisinin öğretiminde görev ve sorumluluk yöntemini kullandığını söylemektedir. Söz konusu öğretmenlerden K-4, '*Ben -bu değerli eşyalarımı sana emanet ediyorum- düşüncesi altında anahtarımı ona teslim ediyorum. Dolaptan onun sorumlu olması o çocuğun liderlik duygusunu kamçılıyor. Yani var olan şeyi daha da kamçılıyor.*' sözleriyle görev ve sorumluluk almanın çocuklarda zaten var olan liderlik becerisinin açığa çıkmasına ve gelişmesine yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Görüşünü '*Yani ben onlara görev ve sorumluluk vererek liderlik duygusunu daha da geliştirebilirim. Olan bir şeyi geliştiririm ama. Anlatabildim mi?*' ifadesiyle bir başka konuşmasında yeniden dile getiren K-4, bir diğer açıklamasında ise görev ve sorumlulukları dağıtırken öğrencilerin yetenek ve ilgilerini dikkate aldığını belirtmektedir. Buna benzer bir yöntemi kullanan K-9'un görev ve

sorumluluk verdiği öğrenciler de liderlik özelliklerine sahip olduğunu düşündüğü öğrencilerdendir. Yapılan bir gözlem kaydında da, *“Tüm öğrenciler istekliydi ama K-9 yapabileceğini düşündüğü öğrencilerden birini görevlendirdi.”* şeklindeki ifade öğretmenin dile getirdiği bu görüşü destekler bir nitelik taşımaktadır.

Görev ve sorumluluk vermeyi liderlik becerisinin öğretiminde bir yöntem olarak kullanan bir başka öğretmen K-10 da görev ve sorumluluk vereceği öğrencilerin seçiminde liderlik özelliğine sahip öğrencilere öncelik verdiğinden bahsetmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olmaması sayesinde her bir öğrenciye görev ve sorumluluk verme ve böylece sahip oldukları liderlik özelliklerini ortaya çıkarabilme fırsatını yakalayabildiğinden söz eden K-10, yine de *‘yapabileceğine inandığı’* öğrencilere daha çok görev ve sorumluluk verdiğini ifade etmektedir. Buna örnek olarak ise grup çalışmalarında grup içi görev dağılımı sorumluluğunu bunu başarabileceğine inandığı liderlik özelliğine sahip öğrencilere vermesini göstermektedir.

Liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması amacıyla öğrencilere görev ve sorumluluk verdiğinden bahseden K-5, *‘Öncelikle sorumluluk alma bilincini vermeye çalışıyoruz düşününce. Hani eğer bir ödev gelecekse iş yapılacaksa ortaya ürün çıkacaksa öncelikle o kişilerden bir sorumluluk bekliyoruz tabi ki.’* demektedir. K-5’e göre *‘Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, liderliğe hizmet eder vedersin tamamını öğretmen anlatıyor olunca çocuklar açısından kendini ifade etme gibi bir liderlik özelliğinin ortaya çıkması mümkün olmaz’.* Bu nedenle öğrencilerin *‘daha aktif olduğu’* bir yöntem olarak görev ve sorumluluk verme yönteminden faydalandığını belirten K-5, bu sayede öğrencilerde var olan liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılabileceğini ileri sürmektedir.

Öğrencilere öğretmenlik rolü yükleyerek onlara görev ve sorumluluk bilinci aşılama çalışmaları K-15 de bu sayede çocukların kendilerini lider olarak görmelerini sağlamayı amaçladığını ifade etmektedir. Liderlik becerisinin kazandırılması bağlamında en çok kullandığı yöntemin görev ve sorumluluk verme olduğunu belirten K-15, kullandığı yöntemi *‘Bizim en çok kullandığımız yöntem görev ve sorumluluk vermedir. İşte bir -Hadi oğlum! Hadi kızım! Arkadaşlarının ödevlerini kontrol et. Hadi şu testleri sen yaptır veya tahtaya çık şu problemi çöz. - dememiz onlar için liderlik anlamında önemlidir. Şimdi, dediğim gibi, bizim her gün derse girdiğimizde yaptığımız da bir drama aslında. Çocuklar başta bilmeseler de zamanla farkına varıyorlar. Yani, bizim yaptığımız da aslında bir liderliktir. Ders anlatmamız, çocuklara söz hakkı vermemiz, vb. Bunu derslerde onlara nasıl aktarıyoruz? Mesela onlara görev veriyoruz. Dersten çıkıyoruz, işimiz var fotokopi çekmeye gidiyoruz mesela, - İşte, gel arkadaşlarından konuşanları, ödevini yapmayanları söyle. - dediğimiz*

zaman, ona o sorumluluğu, öğretmenlik rolünü verdiğimiz zaman çocuk kendinde o liderlik vasfını görüyor zaten.' sözleriyle açıklayan K-15, görev ve sorumluluk verme yöntemi olarak tanımladığı bu uygulamada aynı zamanda çocuklara öğretmen rolü yükleyerek drama tekniğini kullandığını da söylemektedir.

Liderlik becerisinin öğretiminde görev ve sorumluluk verme yöntemini kullandığına değinen diğer bir öğretmen K-16 ise yaptığı uygulamayı araştırma stratejisi ve proje yöntemi ile iç içe bir yöntem olarak dile getirmektedir. K-16, bu bağlamda şu açıklamayı yapmaktadır; *'Projelerini getirirler, konuyla ilgili araştırma yaparlar getirirler ve onu sınıfta paylaşırlar. Sorumluluk veririz. Mesela diyelim ki -Milli Mücadelede Türk kadını neler yapmış? Sen de gelecekte bir Türk kadını olacaksın.- Şu an kız çocukları özellikle. Bu onları o kadar çok motive eder ki gelecekte. Milli Mücadelede bir iki örnek verdiğiniz zaman o örnekleri çoğaltmak için kendilerini araştırmaya yönlendirirler. Bunlar da etken olur.'* K-16, araştırma stratejisi kullanmakta ve proje yönteminden faydalanmaktadır. Ancak araştırma yapma ve proje oluşturmayı öğrencilere verilen birer görev ve sorumluluk olarak betimlemekte ya da görev ve sorumluluk bilincinin bu strateji ve yöntem tarafından desteklenerek liderlik becerisine katkı sağlayan bir etken olduğunu ileri sürmektedir. Benzer biçimde, tutulan bir gözlem kaydında da, K-9'un öğrencilere liderliğin özellik ve rollerine ilişkin "araştırma ödevleri" vermesi, bunun öğrencilere verilen birer görev ve sorumluluk olarak anlaşılmasına imkân tanımaktadır.

Görev ve sorumluluk vermeyi liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde kullandığı bir yöntem olarak dile getiren son öğretmen K-7'dir. Görüşlerini *'Biz istiyoruz ki başka öğrencilerimizde de bu özellikler gelişsin bundan dolayı yeri geliyor onları ön plana çıkarmadan başka arkadaşlarını ön plana çıkararak onların bu liderlik özelliklerinin gelişmesi ortam yaratmaya çalışıyoruz. Örneğin işte bahçede beden eğitimi dersinde futbol kuracağız. Bu öğrencilerimize takım arkadaş seçimi yaptırmıyoruz da farklı öğrencilere takım arkadaşı seçtirerek takım kaptanlığı veriyoruz.'* açıklamasıyla dile getiren K-7, kimi öğrencilerin sahip oldukları özellikler sayesinde sürekli ön planda olduklarından ve diğer öğrencilerin ise bu tür lider özellikli ve baskın öğrenciler yanında hep sessiz ve pasif kaldıklarını belirtmektedir. K-7, sessiz ve pasif kalan bu öğrencilere çeşitli etkinliklerde ya da oyunlarda liderlik görevi ve sorumluluğu verdiğini ve bu sayede çocukların liderlik özelliklerini geliştirmeye çalıştığını ileri sürmektedir. Zaten K-7 lider konumundaki ilköğretim öğrencilerinde gözlemlendiği özelliklerden bir tanesi olarak 'sorumluluk sahibi olma' özelliğine de değinmektedir ve bu tespiti ile kullandığını söylediği yöntem birbirini destekleyen cevaplardır. Bu açıdan K-7, konu bağlamında yukarıda sözü edilen ve aynı

yöntemi kullandıklarını ifade eden diğer öğretmenlerden farklı bir konumda bulunmaktadır. Şöyle ki diğer 5 öğretmenin hiçbirisi ilköğretim öğrencilerinde gözlemledikleri liderlik özellikleri arasında 'sorumluluk sahibi olmak' temasına değinmemektedirler. Bu durum, öğrencilere liderlik becerisi kazandırabilmek adına onlara görev ve sorumluluk vermeleriyle uyumlu görünmemektedir.

3.1.10.4. Anlatım yöntemi

Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisinin öğretimine yönelik olarak anlatım yönteminden faydalanan 10 öğretmenden 8 tanesinin, konuyu örnekler üzerinden işlediği görülmektedir. Söz konusu 8 öğretmenden birisi olan K-7, öncelikle beyin fırtınası tekniğini kullanarak '*Araç sürüyorsan lider kim olur?*' benzeri sorularla öğrencileri liderlik konusunda düşünmeye teşvik ettiğini ve öğrencilerden konuya ilişkin görüşlerini paylaşmalarını istediğini ifade etmektedir. Ardından sorduğu sorulara yönelik bizzat kendisi örnekler sunan ve açıklamalar yapan K-7, '*örnekler vererek önce liderin kim olduğunu anlatmaya ve daha sonra altını doldurarak liderde bulunması gereken özellikleri kavratmaya*' çalıştığını ileri sürmektedir. Kullandığı yöntemde K-7, önce öğrencileri beyin fırtınası yapmaya yönlendirmektedir. K-7'nin kullandığını ifade ettiği anlatım yöntemi ise öğrencilerin konuya ilişkin kendi fikirlerini paylaşımlarının ardından ve örnekler üzerinden giderek liderin kim olduğunu ve liderin sahip olması gereken özellikleri öğrencilere anlattığı ve açıkladığı noktada devreye girmektedir.

Yapılan gözlemlerde de, "*Bilgisayar ve projeksiyon kullanarak Atatürk'ün yaptıklarını anlattı. Projeksiyonda yansıtılan her bilgi ve anlatımı öğrencilerin daha rahat anlaması amacıyla açıkladı.*" (K-9) ve "*Bilgisayar ve projeksiyon vasıtasıyla liderde bulunması gereken özellikleri öğrencilere hatırlattı. Ardından, sayılan özellikleri önce öğrencilere sordu ve ardından açıkladı.*" (K-4) şeklinde ifadelerle rastlanıldığı görülmüştür. Bu ifadelerden, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak liderliğin özelliklerini gerek salt onun özü doğrultusunda, gerekse tarihsel şahsiyetleri ve onların sahip oldukları liderlik özelliklerini anlattıkları anlaşılmaktadır. Zaten K-4 görüşme kaydında da çeşitli görsellerden faydalanarak konuyu bizzat kendisinin anlattığını ifade etmektedir. K-4, konuyu öğrencilerin seviyelerine göre uyarladığını ve daha önceden hazırlanmış farklı bilgisayar sunumları ya da slayt gösterimlerinden faydalanmadığını ileri sürmektedir. Kendi seçmiş olduğu görsellerden faydalanan K-4, liderin ve liderliğin tanımını sınıf düzeyini dikkate alarak bizzat kendisinin hazırladığı ders notları vasıtasıyla anlatmaktadır.

K-9 görüşme esnasında da liderlik becerisinin öğretimi sürecinde anlatım yönteminden faydalanmakta olduğunu ancak konuya doğrudan anlatım yöntemiyle değil örneklendirmelerle giriş yaptığını söylemektedir. K-9, öğretime öncelikle hayattan örnekler vererek başladığını çünkü sadece anlatmanın yeterli olmadığını belirtmektedir. Aslında K-9, örnekleri anlatım tekniğiyle sunmaktadır ve bu anlamda daha baştan bu tekniği kullanmaktadır. Ancak kendisi öğrencilere örnekler sunmayı bir anlatım tekniği olarak kabul etmemektedir. Daha sonra projeksiyon aracılığıyla görsel destekler ve videolar veren K-9, öğrencileri izlenen görsellere yönelik soru-cevaplarla dersin işlenişine dahil etmektedir. Ardından görselleri liderlikle ilişkilendirerek açıklayan ve anlatan K-9, son olarak öğrencileri kendi hayatlarından örnekler sunmaya teşvik etmektedir. Yapılan ders gözleminde K-9'un, liderlik becerisinin öğretiminde örnekleri temel aldığı, önce öğrencileri beyin fırtınasına yönlendirirken ardından kendisinin anlatım yoluyla öğrencilere liderliğin tanımı ve özellikleri konularında bilgi aktarımı yaptığı görülmektedir. Yapılan bir gözlem kaydında da, "*Öğretmenin liderin sahip olması gereken özellikleri anlatarak sınıfla birlikte tahtaya çizdiği*" (K-14) belirtilmekle birlikte, öğretmenin liderliğin doğasına ilişkin öğrencilere anlatım yöntemi ile bilgi aktarımı gerçekleştirdiği anlaşılmıştır.

Öğrencilere liderlik becerisini örnekler yoluyla öğretmeye çalışan bir diğer öğretmen olan K-10, verdiği örnekleri '*liderlik özelliği gösteren şahsiyetler*' arasından seçmektedir. K-10, bu kişilerin liderlik tarzları ya da uygulamalarından ziyade gösterdikleri liderlik özelliklerinin ve yaptıkları liderlik uygulamalarının sonuçları ve etkilerine vurgu yaptığını ifade etmektedir. Söz konusu liderlerin toplumlarına yaptıkları katkıları ve etkileri anlatan K-10, bu şekilde liderin ve liderliğin önemi konusunda öğrencilerde bir farkındalık yaratmaktadır. Bu öğretmenlerden bir diğeri olan K-9'un, tutulan bir gözlem kaydında "*bilgisayar ve projeksiyon kullanarak Atatürk'ün yaptıklarını anlattığı ve projeksiyonda yansıtılan her bilgi ve anlatımı öğrencilerin daha rahat anlaması amacıyla açıkladığı*" belirtilmektedir. Benzer bir biçimde, K-5'in de, yine Atatürk örneği ile tarihsel şahsiyetlerin liderlik özelliklerini açıklamaya çalıştığı anlaşılmıştır.

Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde örneklerden yola çıktığını ve daha sonra anlatım yönteminden yararlandığını ifade eden bir diğer öğretmen K-12, yaptığı uygulamayı şöyle dile getirmektedir; '*Aynı zamanda yöntem teknikleri kısmına girdiğimizde genelde örnek olaya başvururum. Mesela Hayat Bilgisi dersinde Atatürk'ün hayatından bahsederken işte nasıl başarılı olduğundan, çalıştığından, lider olduğundan bahsederken örnek olay kullanırım. Yani hayatından örnekler kesitler sunarak anlatırım.*' K-12, öncelikle bazı örnek şahsiyetler, öncelikle de Atatürk,

belirlemede ve bu kişilerin hayatlarından örnek olayları öğrencilere sunarak liderin ve liderliğin ne olduğunu anlatmaktadır.

Liderlik becerisinin anlatımını örnekler üzerinden yapan son öğretmen K-13 de becerinin öğretiminde en sık ve öncelikle ele aldığı örneğin Atatürk olduğunu belirtmektedir. K-13, öğrencilere Atatürk'ün liderlik yönüne ilişkin hayatından ve kişilik özelliklerinden örnekler sunduğunu bildirmektedir. Bu şekilde öğrencilere *'bilgilendirme'* yaptığını dile getiren K-13, Atatürk üzerinden liderlik tanımına ulaşmaktadır.

Bahsi geçen 8 öğretmenin dışında 2 öğretmen daha liderlik becerisinin öğretiminde anlatım yöntemini kullandığını ifade etmektedir. Bu 3 öğretmen, diğerlerinden farklı olarak örnekler ya da soru-cevaplardan faydalanmak yerine doğrudan anlatım (sunuş) yöntemini tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Örneğin; K-11 liderlik becerisini kazandırmaya yönelik yaptığı ilk ve temel etkinliğin lider ile liderliğin tanımı ve özelliklerinin çocuklara doğrudan anlatımı olduğunu belirtmektedir. K-11, konuyu öğrencilere kendisi sunmaktadır.

Öğrencilere liderlik becerisini kazandırmaya yönelik olarak anlatım yöntemini tercih ettiğini bildiren bir diğer öğretmen olan K-8 aslında buluş yöntemini tercih ettiğini fakat *'bazen öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı'* bu yöntemin her zaman işlevsel ve faydalı olmadığını ileri sürmektedir. Bu durumlarda K-8 anlatım yönteminden faydalanmakta ve lider ile liderlik tanımlarını ya da özelliklerini öğrencilere bizzat kendisi anlatmaktadır.

3.1.10.5. Ekip çalışması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen görüşme dökümleri incelendiğinde, Eraslan (2011, s. 110) tarafından hazırlanan liderliği destekleyici ve geliştirici öğretim yöntemleri arasında yer alan ekip çalışmasının 8 öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ekip çalışması, işbirliğine dayalı (kubaşık) bir öğrenim modelini esas alan bir öğrenim yöntemidir. Hâlbuki öğrencilerine ekip çalışması yaptırdığını ileri süren öğretmenlerden yalnızca 3 tanesi, liderlik becerisinin öğretiminde kullanılan öğretim modelleri kapsamında yaptıkları açıklamalarda işbirliğine dayalı (kubaşık) bir öğretim modeli uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer 5 öğretmen ise ekip çalışması yönteminden faydalandıklarını ileri sürdükleri halde işbirliğine dayalı bir modeli kullandıklarını belirtmemektedirler.

Söz konusu 5 öğretmenden birisi olan K-4, *'Proje, ekip çalışması, grup çalışması, beyin fırtınası en çok kullandığım yöntemlerdir.'* diyerek liderlik becerisinin öğretimi bağlamında öğrencilerin birlikte grup çalışması yaptıkları uygulamalardan faydalandığını dile getirmektedir. Hâlbuki K-4, liderliği *'insanlarla işbirliği yapma'* olarak tanımlamamakta ya da liderlerde gözlemlenen özellikler arasında *'insanlarla işbirliği yapabilme'* özelliğinden bahsetmemektedir. Bir diğer öğretmen K-6, ekip çalışmasını *'yardımlaşmayı içermesi'* bakımından faydalı bulmaktadır çünkü öğrencilerin bu sayede *'bilgileri paylaşmayı ve bilgileri bir bütün haline getirmeyi'* öğrendiklerini ifade etmektedir.

Benzer şekilde ekip çalışmasını liderlik becerisinin kazandırılması açısından etkili bir yöntem olarak kabul eden ve kullanan K-10, konuya tek bir kişinin bulunduğu bir yerde liderden bahsedilemeyeceği ve liderlik kavramının ancak birden fazla bireyin bulunduğu ortamlarda var olabileceği görüşünden yola çıkarak yaklaşmaktadır. Düşüncesini *'İşbirliğine dayalı yöntemde biraz daha açığa çıkar liderlik. Bu şekilde bunu kullanarak liderlik özelliklerini kazandırmaya çalışıyoruz. Çünkü tek başına bir insan liderlik özelliklerini ortaya koyamaz. Kendisini yönetebilir belki ama gruba liderlik edip etmediğini göremez. Grup içinde gösterecektir bunu. Grupla çalışma, işbirliğine dayalı öğretim tarzı şeyler açığa çıkarır.'* sözleriyle dile getiren K-10, liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde ekip çalışmasını kullandığını ve zaten bunun kesinlikle gerekli olduğunu açıkça ifade etmektedir.

Bir başka öğretmen K-15 ise ekip çalışmasını daha çok proje temelli çalışmalar kapsamında kullandığından bahsetmektedir. Yaptığı uygulamayı *'Bunun yanında ekip çalışması, verdiğimiz proje performans ödevlerini arkadaşlarıyla birlikte yapması için. Biz ekip olarak tabi gruplara ayırarak veriyoruz. İş birliği. Onun yanında hem ekip çalışması hem kendi aralarında lider seçme. Çocuklar çünkü o ekip arasında liderlerini hemen kendileri seçiyorlar. Çünkü biliyorlar ki o ekibe liderlik yapacak bir kişi var veya iki kişi var.'* sözleriyle özetleyen K-15, öğrencileri proje çalışmalarında gruplar halinde çalışmaya yönlendirdiğini ve böylece liderlik becerilerinin ortaya çıkmasını amaçladığını belirtmektedir.

Öğretim modelleri bağlamında işbirliğine dayalı öğrenme modelini kullandığından bahsetmediği halde bu modeli temel alan ekip çalışması yönteminden yararlandığını belirten son öğretmen ise K-16'dır. K-16, *'Bu gerçekten sınıfın tamamını konuya dâhil eder. Ekip çalışması aynı şekilde dâhil eder. Projeler hazırlamak, örneklendirmek, örnek olaylar onlarda dikkati çekme anlamında iyi olur. O yüzden farklı yine birbirinin içerisinde ama özellikle tartışma ve tartışma teknikleriyle ekip çalışması liderliği daha bir ön plana çıkartır.'* açıklamasıyla ekip çalışmasının iki sebepten faydalı bulunduğunu ve kullandığını ileri sürmektedir. Birincisi, K-16'ya göre ekip çalışması sınıftaki her bir öğrencinin konuya dâhil

olmasını mümkün kılan bir yöntemdir. İkincisi ise, K-16 ekip çalışmasını liderlik becerisini ön plana çıkartan bir yöntem olarak görmektedir.

Bahsi geçen beş öğretmen (K-4, K-6, K-10, K-15 ve K-16) kullandıkları öğretim model ve stratejilerine ilişkin olarak işbirliğine dayalı (kubaşık) öğretim model ve uygulamalarından bahsetmemişlerdir. Ancak, yöntem kategorisinde değindikleri ekip çalışmasının söz konusu modeli temel alan bir yöntem olmasından hareketle adı geçen öğretmenlerin aslında işbirliğine dayalı bir öğretim modelini benimsediklerini söylemek mümkündür.

Sadece yöntem açısından ekip çalışmasından faydalandıklarını söylemekle kalmayıp aynı zamanda model ve stratejiler bağlamında da işbirliğine dayalı (kubaşık) öğretim model ve stratejilerini kullandıklarını belirten öğretmenler de mevcuttur. Bu öğretmenlerden K-1, yaptığı uygulamaya ilişkin olarak *'Öncelikle çocuklarımızı gruplara ayırım. Bu gruptaki çalışma tekniklerimiz işte görevlendirmeler veririz, bu görevlendirmelerde o grubun görevi şudur, bu grubun görevi budur diyerek paylaşımını yapar, bu görevleri kendi aranızda paylaşarak görevlendirmelerinizi kendiniz dağıtacaksınız, kendiniz yapacaksınız der bir beş dakika süre veririm.'* şeklinde bir açıklama yapmaktadır. K-1, grupları kendi belirlemekte ve grupların görev dağılımlarını da yine kendi yapmaktadır. Öte yandan, iş grup içi görev dağılımına geldiğinde K-1 aradan çıkmakta ve sorumluluğu her bir grubun üyelerinin kendilerine bırakmaktadır. Açıklamasının devamında *'Şimdi bu süre içerisinde grubu gözlemlerim aralarında örneğin dolaşıyorum örnek veriyorum, o grupların içerisinde öne çıkan çocuklar olur. İşte gruba hâkim olan, işte gel bunu yapalım sen şunu yap, bunu böyle yapalım diyenler olurken, bazı öğrencilerde bana söyleyin, ya bana akıl verin ben yaparım yani pasif durur. Şimdi o gruplar içerisinde öne çıkan öğrencileri ben gözlemlerim gözlemledikten sonra notumu alırım.'* diyen K-1, ekip çalışması esnasında gruplar arasında gezerek öğrencileri gözlemlediğinden bahsetmektedir. Söylediğine göre gözleminin amacı, gruplar içerisinde liderlik özelliklerine sahip öğrencilerle pasif yapıdaki öğrencileri belirlemektir.

K-1, gözlemleri sonucunda elde ettiği verileri dikkate aldığını ve liderlik özellikleri kazandırabilmek amacıyla pasif ya da sessiz yapıdaki öğrencileri harekete geçirecek ve onları kendilerini ifade etmeye itecek uygulamalara yöneldiğini bildirmektedir. Bu uygulamalar çoğunlukla *'Sen olsan ne yapardın?'* tarzında çocuğu düşündürmeye, farklı bir role girmeye, empati yapmaya ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik soru-cevap yöntemini içermektedir. Öte yandan, yine kendisinin de söylediği üzere K-1, bu esnada liderlik

özelliğine sahip çocukları baskılamamakta ve onlara da aynı soruları yönelterek onları da çalışmalara dâhil etmektedir.

Model ve stratejiler kapsamında işbirliğine dayalı öğretim modellerini temel aldığı ve yöntemler bağlamında da ekip çalışmasından yararlandığını dile getiren diğer iki öğretmen K-7 ve K-8'dir. K-7 bu bağlamda *'Her öğrencimiz kendisinden hariç 9 tane öğrenci belirliyor çalışmak için ve 4 tane grup oluşturarak 4 gruplu bir küme çalışması yapıyoruz.'* ifadesini kullanmaktadır. K-7, K-1'den farklı olarak grupların oluşturulmasında rol oynamamaktadır. Önce lider özellikli olduğunu düşündüğü dört öğrenci seçen K-7, hem grupların oluşturulmasında hem de grup içi görev dağılımlarında asıl sorumluluğu bu öğrencilere vermektedir.

K-8 ise öğrencilere ekip çalışması yaptırdığını ifade etmekte ancak bu bağlamda nasıl bir uygulama yaptığına açıklık getirmemektedir. *'Bir araya gelmeler, iş paylaşımları, görev paylaşımları, planlar yapma, programlar yapma, toplantılar düzenleme ve bu gibi şeyler gerçekten bazı kişilerin yani bütün grup üyelerinin olmasa da bazı kişilerin liderlik becerilerini hemen ortaya çıkartıyor. Burada yapılan etkinlikler sonucunda işte kendi aralarında bir grup temsilcisi seçilmesi, grup içinde direkt önceki becerilerinin yanında tabi orada arkadaşlarının desteğiyle ilerlemesi, o yaşantıyı yaşaması çocukta biraz daha liderliği pekiştirebiliyor.'* şeklinde açıklama yapan K-8, ekip çalışmasının bazı öğrencilerin liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılmasında faydalı olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin *'yaşantıyı yaşaması'* ifadesinden ne kastettiği sorulduğunda K-8, ekip çalışması esnasında öğrencilerin gerçek bir işbirliği, iletişim, etkileşim ve paylaşım yaşadıklarını ve bunun liderlik becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmektedir.

3.1.11. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim tekniklerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersinde öğrencilere liderlik becerisini kazandırma sürecinde kullandıkları öğretim tekniklerinin incelendiği kategori kapsamında 13 öğretim tekniği bulunmaktadır. Bu tekniklerin 12 tanesi Eraslan (2011, s. 110) tarafından hazırlanan Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri tablosundan alıntıdır. Söz konusu teknikler şöyledir:

1. Beyin Fırtınası
2. Görüş Geliştirme (Serbest Kürsü)

3. Görüşme-Sergi-Alan Gezileri-Müze Eğitimi
4. Akvaryum-Kartopu
5. Top Taşıma-Dedikodu-Mahkeme
6. Altı Şapkalı Düşünme-Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği
7. Aktif Öğretim Teknikleri
8. Benzetim-Eğitsel Oyun
9. Drama-Rol Oynama
10. İstasyon-Yapboz Tekniği
11. Kolegyum-Zıt Panel
12. Büyük Küçük Tartışma Grupları

Görüşmeler esnasında bir öğretmen tarafından dile getirilen ‘Gözlem’ tekniği de kategoriye ayrı bir tema olarak dâhil edilmiştir. Öğretmenlerden hiçbiri liderlik becerisinin öğretimi sürecinde kategoride yer alan ‘Görüş Geliştirme (Serbest Kürsü)’, ‘Görüşme-Sergi-Alan Gezileri-Müze Eğitimi’, ‘Akvaryum-Kartopu’, ‘Top Taşıma-Dedikodu-Mahkeme’, ‘Aktif Öğretim Teknikleri’, ‘Benzetim-Eğitsel Oyun’, ‘İstasyon-Yapboz Tekniği’, ‘Kolegyum-Zıt Panel’ ve ‘Büyük Küçük Tartışma Grupları’ tekniklerini kullandıklarına ilişkin görüş bildirmemektedirler. ‘Altı Şapkalı Düşünme-Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği’ ile ‘Gözlem Tekniği’ ise sadece ikişer öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Diğer iki teknikten birisi olan ‘Beyin Fırtınası Tekniği’ 8 öğretmen tarafından kullanılırken, 10 öğretmen liderlik becerisini kazandırmaya yönelik uygulamalarında ‘Drama-Rol Oynama’ tekniğinden faydalandığını ifade etmekte ya da faydalandıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 13. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim teknikleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisi Öğretiminde Kullanıldığı Belirtilen Öğretim Teknikleri	K-1 K-3 K-16 K-2 K-4 K-6 K-7 K-9 K-14 K-15 K-5 K-8 K-10 K-11 K-12 K-13 K-17														TOPLAM			
	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11		K-12	K-13	K-17
Beyin fırtınası			√	√	√	√	√	√	√			√	√		√			9
Altı şapkalı düşünme/Altı ayakkabılı uygulama					√								√					2
Gözlem						√			√			√						3
Drama- rol oynama	√		√		√			√	√	√	√		√	√	√			10

Tablo 13’de öğretmenlerin liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı belirtilen öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.11.1. Altı şapkalı düşünme-altı ayakkabılı uygulama tekniği

Liderlik becerisi öğretiminde ‘Altı Şapkalı Düşünme-Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği’ kullandığını belirten 2 öğretmenden birisi K-4’tür. K-4, tekniğin ismini Beş Şapkalı şeklinde dile getirmekte ve yaptığı uygulamaya dair herhangi bir açıklama getirmemektedir. Ancak K-8, ‘*Bir olayın iyi yanı, kötü yanı, duygusal bakma, tarafsız bakma yönleri söz konusu oluyor.*’ diyerek öğrencileri lider ve liderliğe ilişkin olaylara farklı açılardan bakmaya yönlendirdiğini ifade etmektedir.

3.1.11.2. Gözlem tekniği

Liderlik becerisini gözlem tekniği kullanarak öğretmeye çalıştığını belirten K-6 ve K-14 de K-8 gibi yaptıkları uygulamayı örnekle açıklamaktadırlar. K-6, ‘*Ben özellikle çocuklardan liderlik özellikleri olan öğrencilerden birisini çıkarıyorum. Mesela -Çıkan bu arkadaşınızda hangi özellikleri görüyorsunuz?’* diyerek öğrencileri sınıfta lider olarak görülen bir arkadaşlarında gözlemledikleri özellikleri paylaşmaya teşvik etmekte ve böylece liderlik konusunda somut bilgi ve sonuçlara ulaştırmaya çalışmaktadır. Gözlem kayıtları incelendiğinde K-14’ün benzer bir etkinlik uyguladığı ve öğrencilerini lider kabul ettikleri bir kişide gözlemledikleri davranışları ve özellikleri belirtmelerini istediği görülmektedir. K-8 ise sınıf dışından bir örnekle yaptığı uygulamayı örneklendirmektedir. ‘*Ne yapabiliriz, gözlem yapabiliyoruz. İşte oyun oynarken, işte bir futbol takımını izlerken. Slaytlar izlettiriyoruz. Mesela ne oldu? Göçmen kuşları mesela izlettim ben. Göçmen kuşların uçuşunu izlettim. V şeklinde önde bir lider var ya?’* açıklamasına göre K-8, öğrencilere oyunlarda ve hatta doğada bulunan liderlik örnekleri üzerinde gözlemler yaptırarak onları lider ve liderlik becerisi konusunda bilgilendirmeye çalışmaktadır.

3.1.11.3. Drama-rol oynama tekniği

Öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılma sürecinde Drama-Rol Oynama tekniğinden yararlandığını belirten 10 öğretmenden birisi K-1’dir. K-1, becerinin öğretilmesi amacıyla öğrencilere farklı roller verdiğinden bahsetmektedir. Liderlik

becerisinin aile ve çevre desteğiyle gelişen bir beceri olduğunu savunan K-1'in yaptığı uygulamaya ilişkin sunduğu örnek de aile içerisindeki akrabalık ilişkilerine alakalıdır. *'Şuraya yazabilir öğretmen; babanın erkek kardeşi amca, babanın kız kardeşi hala. Ondan sonra 'hadi sizde defterlerinize yazın tamam bunu evde öğrenin, bunu evde okuyun' demektense; bir grubu amca, hala, dayı, teyze olarak; bir grubu da çocuklar grubu yap. Çocuklarla amcaları, halaları eşleştir. Bu şekilde yaparsak etkinliğimizde ve bilgide kalıcılık daha güzel oluyor.'* açıklamasını yapan K-1, çocuklara farklı akrabalık rolleri vermekte ve bunların aile içerisindeki konumlarına ve yüklendikleri işlevlere göre konuşmalarını ve davranmalarını istemektedir.

Drama-Rol Oynama tekniğinden faydalanan bir diğer öğretmen olan K-4 *'Drama yöntemini çok kullanırım.'* demektedir. Kullandığı tekniği açıklamak ve örneklendirmek adına *'Sınıf kurallarımızı biz onlarla birlikte belirliyoruz. Mesela örnek bir drama yapıyorum hemen sınıf kurallarını uygularken. Kaç kişi diyelim; 15 kişi diyelim parmak kaldırmadan konuşuyordur. Ne yaptık çocuklar, hepsi konuştuğu için sınıfta sükûneti sağlayamadık. Herkes aynı anda konuştuğu için kimin ne demek istediğini anlayabildik mi, anlayamadık. Yani ben drama yöntemimi daha çok kullanıyorum sınıfta, yani çocuk görerek daha iyi algılayabiliyor.'* ifadesini kullanan K-4, sınıf içerisindeki davranışlara yönelik örnek olaylar kurguladığından ve bu kurgu doğrultusunda hareket eden öğrencilerden davranışlarının sonuçlarına yönelik bir takım çıkarımlar yapmalarını istediğinden bahsetmektedir. Aslında K-4'ün verdiği bu örnek liderlikle doğrudan ilgili görünmemektedir.

Bir başka öğretmen K-5 ise herhangi bir açıklama ya da örneklendirme yapmaksızın sadece drama ve rol oynama tekniğinin liderlik becerisinin kazandırılma sürecinde çok işe yaradığını belirtmektedir. Drama tekniğini kullandığı bir etkinlik örneği vermesi istendiğinde ise K-5, yardımlaşmaya yönelik olarak yaptığı bir drama örneği sunmaktadır. Etkinlikte rol icabı tek başına ağır bir çantayı taşıyamayan bir öğrenci bulunmakta ve diğer bir öğrenci de ona bu konuda yardım etmektedir. Yaptığı bu etkinlik sayesinde öğrencilerinin yardımlaşmanın önemini anladıklarını ve bu etkinliği uzun bir süre unutmadıklarını ifade eden K-5, liderlikle ilişkili olarak da benzer etkinlikler yaptığını ileri sürmektedir.

Liderlik becerisini öğrencilere drama-rol oynama tekniğiyle öğrettiğini ileri süren K-9, bunu *'Ben kesinlikle drama kullanıyorum'* diyerek belirtmektedir. Yaptığı etkinliğe ilişkin verdiği örneklerin birinde öğrencilere bir gezi planlama görevi veren K-9, öğrencilerin farklı görev ve sorumlulukları yüklendiklerini ve bu esnada edindikleri bilgi ve tecrübenin kalıcı olduğunu ifade etmektedir. Drama-rol oynama tekniğini çok etkili bir

yöntem olarak bulan K-9, bir diğer etkinlik örneğinde çocuklara Atatürk, Atatürk'ün anne-babası, bir asker, vb roller verdiğini ve onlardan bu şahsiyetler arasında geçen Atatürk'ün hayatından bir olayı dramatize etmelerini istediğini belirtmektedir.

K-10 da drama-rol oynama tekniğini liderlik becerisinin öğretiminde işe koştüğünü dile getiren öğretmenlerden birisidir. Söz konusu tekniği kullanmasına sebep olarak bunun öğrencilerin zevkle yaptıkları bir şey olmasını gösteren K-10, drama-rol oynama tekniğini temel alan etkinliklerde lider özellikli öğrencilerle sessiz ve pasif kişilikteki öğrencilerin kolaylıkla ayırt edilebildiğini ifade etmektedir. Uyguladığı bir tür etkinliği *'Yazılı bir cümle veriyorum ve bunu farklı duygularla ifade etmelerini istiyorum; kızgın bir şekilde, üzgün bir şekilde, sert bir şekilde, sevinçli bir şekilde. Yani duyguların açığa vurulabileceğini, burada kelimelerin sadece o anlamlarıyla değil de kendi vücut dilinizle ve ses tonunuzla daha etkili hale geleceğini ve yeni anlamlar yükleneyeceğini anlatmaya çalışıyorum.'* açıklamasıyla ortaya koyan K-10, verdiği bu örnekte iletişime vurgu yapmaktadır. Araştırmacı, K-10'un liderlik becerisinin öğretimine ilişkin bir etkinlik örneğinde iletişimi ön plana çıkarmasını mantıklı bulmaktadır. Zira K-10, lider ilköğretim öğrencilerinde gözlemlediği bir özellik olarak etkili iletişime değinmektedir ve buna uygun biçimde çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır.

Drama-Rol Oynama tekniğini kullanarak öğrencilere liderlik becerisi kazandırmaya çalıştığını belirten bir başka öğretmen olan K-11, öğrencilere örnek bir olay anlattığını ve onlardan bu olayı canlandırmalarını istediğini ifade etmektedir. K-11, öğrencilere olayı ister olduğu gibi ister farklı biçimde canlandırabileceklerini ancak aynı ruhun aktarılmasına çalışılmasını söylemektedir. K-11 ile benzer şekilde K-14 de drama-rol oynama tekniğini kullandığından bahsetmekte ve bir olayın öğrenciler tarafından canlandırılmasını esas alan uygulamalar yaptığını ifade etmektedir. K-11'den farklı olarak, örnek olayları günlük yaşamdan kendi seçmek yerine ders kitabında bulunan örneklerden faydalanan K-14, önce kitaptaki örnek olayları öğrencilerle birlikte okuduklarını ve ardından öğrencilerin bu olayları canlandırdıklarını belirtmektedir.

Drama-Rol Oynama tekniğini liderlik becerisinin kazandırılması bağlamında işe yarar bir teknik olarak kabul eden K-12, tekniği temel alan bir etkinliği şöyle anlatmaktadır; *'Ondan sonra aslında drama rol alma sayılabilir yani liderlik özelliğinde. Az önce bahsettiğimiz çocukların kendi arkadaşlarıyla konuşmasıyla ilişkili olarak. Mesela seçim yapılmadan önce, bir hafta süre geçtikten sonra mesela bir ders saatinde diyelim ki aday sayısına göre herkese on dakika konuşma süresi tanırım. İşte konuşma süresi bittikten sonra seçime başlayacağız derim mesela. O anda mesela konuşma yapıyorlar. Sınıfta sanki bir lider*

gibi sınıfın yani başkanı olacakmış gibi. Yani vaatlerini falan derken işte bu da drama rol oynama tekniğine gidebilir yani.' K-12, genel ve ilköğretim öğrencileri bağlamında gözlemlediği liderlik özellikleri arasında insanları ikna edebilme becerisini de kapsayan etkili iletişim kurabilme özelliğine değinmektedir. Drama-Rol Oynama tekniğini esas aldığı ileri sürdüğü etkinlikte de öğrencilerin etkili iletişim kurabilme ve arkadaşlarını ikna edebilme becerilerine odaklanmaktadır. K-12 ayrıca, öğrencilere hayata ilişkin gerçek bir durum içerisinde rol vererek onları kendilerini sözlü olarak ifade etmeye teşvik etmekte ve böylece onların iletişim ve ikna becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Çünkü kendisi etkili iletişim kurabilmeyi ve insanları ikna edebilmeyi liderin temel özellikleri olarak kabul etmektedir.

Öğrencilere liderlik becerisi kazandırma amacıyla Drama-Rol Oynama tekniğine başvuran bir başka öğretmen olan K-15, tekniğin liderlik becerisinin yaparak ve yaşayarak kazanılması anlamında faydalı olduğunu düşünmektedir. Drama-Rol Oynama tekniğinin ilkokullarda çok sık kullanılan bir teknik olduğu yönünde bir tespit yapan K-15, kendisi de bu tekniği kullandığını çünkü bu şekilde liderlik becerisini çocuklara daha iyi verebildiğini ifade etmektedir. K-15, tekniği nasıl kullandığına dair örnek bir etkinliği *'Mesela herhangi işleyeceğimiz bir konu da arkadaş grubuyla ilgili - Hadi bunu arkadaşlarınıza drama yoluyla anlatın, oynayarak anlatın, hadi bakalım. - dediğimiz zaman çocuklar hemen kendi gruplarını oluşturup, gerçekten çok da güzel şeyler yapıyorlar. Kendi istedikleri gibi çok da güzel konuşarak kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar.'* sözleriyle anlatmaktadır. Aslında verilen bu örnek doğrudan liderlik becerisinin öğretimiyle ilişkili görünmemektedir. Bu sebepten kendisinden konuyu özellikle liderlik bağlamında yeniden ele alması istenmiştir. Bu noktada K-15'in yaptığı açıklama şöyledir; *'Şimdi, dediğim gibi, bizim her gün derse girdiğimizde yaptığımız da bir drama aslında. Çocuklar başta bilmeseler de zamanla farkına varıyorlar. Yani, bizim yaptığımız da aslında bir liderliktir. Ders anlatmamız, çocuklara söz hakkı vermemiz, vb. Ona o sorumluluğu, öğretmenlik rolünü verdiğimiz zaman çocuk kendinde o liderlik vasfını görüyor zaten.'* K-15, öğretmenin belli bir beceriyi öğretmeye çalışırken öğrencilere doğru bir model teşkil etmek adına zaten drama yaptığını, rol oynadığını düşünmektedir.

Ayrıca K-15'e göre, öğretmeni model alan öğrencilere herhangi bir görev ve sorumluluk verildiğinde öğrenciler kendilerini öğretmen rolüne sokmakta ve öğretmenlerinin davranışlarını, tutumlarını, vb örnek alarak bir anlamda rol oynamaktadırlar. K-15, görev ve sorumluluk verilen öğrencilerin ona uygun bir role

girmelerini ve ona uygun davranışlar sergilemelerini Drama-Rol Oynama tekniğiyle ilişkilendirmektedir.

Drama-Rol Oynama tekniğine değinen son öğretmen K-16 ise konuya göre bazen bu tekniği kullandığını söylemektedir. Konuya liderlik becerisi bağlamında yaklaşması hatırlatıldığında tekniğin liderlik becerisini etkilediğini ifade etmektedir. Ancak K-16'nın tekniği nasıl kullandığına ya da tekniği esas alan ne gibi etkinlikler yaptığını dair herhangi bir açıklama getirmemektedir. Bu sebepten araştırmacı kendisinden liderlik becerisini kazandırmaya çalıştığı bir ders kapsamında yaptığı sınıf içi uygulamalara odaklanmasının istendiğini yeniden hatırlatmıştır. K-16, bu hatırlatma karşısında yaptığı açıklamada tartışma, araştırma, proje, sunum ve sorumluluk verme gibi kavramlardan bahsetmekte ancak Drama-Rol Oynama tekniğine değinmemektedir.

3.1.11.4. Beyin fırtınası

Eraslan (2011, s. 110) tarafından düzenlenen 'Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri' arasında yer alan Beyin Fırtınası Tekniğini liderlik becerisinin öğretimi sürecinde kullandığını ileri süren 8 öğretmen söz konusudur. Bu öğretmenlerin bir tanesinin (K-4) bu tekniği kullandığı gözlem kaydıyla da desteklenmiştir. Ayrıca bu öğretim tekniğini işe koştüğünü ifade etmemiş olsa da, yapılan ders gözleminde bir öğretmenin (K-9) aslında bu teknikten faydalandığı gözlemlenmiştir. Bunlardan üç tanesi teknikten faydalandıklarını ileri sürmekte fakat tekniği temel alan herhangi bir etkinlik örneği sunmamaktadırlar. Söz konusu öğretmenlerden birisi olan K-4, bu tekniği en çok kullandığı teknikler arasında olduğunu söylemektedir. '*Beyin bedavadır. En güzel onu kullanırsınız, en ucuz onu kullanırsınız.*' diyerek öğrencileri düşünmeye teşvik ettiğini ifade eden K-4, tekniği liderlik becerisinin öğretimiyle ilişkilendirmesi istendiğinde ise bir öğrencisine verdiği görev ve sorumluluğa ilişkin bir örneklendirme yapmakta ancak Beyin Fırtınası tekniğiyle ilişkili herhangi bir örnek ya da açıklama getirmemektedir.

Beyin Fırtınası tekniği kullandığını ileri süren ancak tekniği liderlik becerisiyle ilişkilendirerek nasıl kullandığına dair herhangi bir açıklama getirmeyen ikinci öğretmen K-16'dır. K-16, tekniğin lider özellikli öğrencileri ön plana çıkartmada faydalı olduğunu söylemektedir. Öte yandan, kendisinden daha açıklayıcı olması ve tekniği liderlik becerisiyle ilişkili olarak somut biçimde örneklendirmesi istendiğinde bunu yapmayıp aksine tartışma, proje ya da görev ve sorumluluk verme gibi farklı yöntemlere dair açıklamalar getirmektedir. Son öğretmen K-12 de '*Beyin fırtınası tekniğini genellikle*

öğrencilerde çağrışım yapan böyle liderlikle ya da seçimle, demokrasiyle ilgili konularda kullanıyoruz.' ifadesiyle tekniği liderlik becerisinin öğretiminde kullandığını ileri sürmekte ancak nasıl yaptığına dair herhangi bir örnek sunmamaktadır.

Öğrencilere liderlik becerisini kazandırma sürecinde Beyin Fırtınası tekniğinden yararlandığını belirten ve buna ilişkin açıklamalar yapan ya da örnekler sunan öğretmenler de mevcuttur. Bu öğretmenlerden birisi olan K-14, öğrencileri *'Lider deyince ne anlıyorsunuz? Aklınıza gelen nedir?'* benzeri sorularla liderin ve liderliğin tanımını ya da liderde ne gibi özellikler bulunduğunu düşünmeye yönlendirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerden konuya ilişkin *'bir kavram haritası, bir zihin haritası oluşturmalarını'* istediğini söyleyen K-14, etkinliğe soru-cevap yöntemiyle devam ettiğinden bahsetmektedir. K-14 burada da öğrencilerden kendilerini herhangi bir lider kişi rolünde hayal etmelerini ve *'X olsaydın ne yapardın?'* sorusunun cevabını düşünmelerini söyleyerek yine bir anlamda beyin fırtınası yapmaya teşvik ettiğini ileri sürmektedir.

Beyin Fırtınası tekniğini liderlik becerisinin öğretiminde kullandığını dile getiren ve tekniği nasıl kullandığına ilişkin yaptığı açıklamada kavram haritasına değinen bir diğer öğretmen K-10'dur. K-10, öğrencilerden tahtaya liderin özellikleri ya da liderliğin tanımına yönelik bir kavram haritası çıkarmalarını istediğini ifade etmektedir. K-10, her öğrencinin kavram haritasına yaptığı katkıyla arkadaşlarına farklı bir bakış açısı sunmasını ve böylece sınıftaki herkesin beceriyle ilişkili farklı tanım ve özellikler konusunda farkındalık kazanmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

K-8, öğrencilere liderlik becerisini kazandırmaya çalışırken Beyin Fırtınası tekniği kullandığını ileri süren bir diğer öğretmendir. Tekniği, konuya ilişkin farklı fikirlerin bir araya getirilmesi ve böylece öğrencilerin farklı bakış açılarını ve fikirleri fark edebilmeleri anlamında faydalı bulan K-8, *'Cevapları tahtaya yazdığınızda açıkçası ekleyecek pek fazla bir şey kalmıyor.'* diyerek tekniğin ne kadar etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Bir başka öğretmen K-7, tekniği soru-cevap yöntemiyle birlikte ele almaktadır. Tekniği kullanma biçimini *'Çocukların kendilerine buldurmaya çalışıyoruz. Gerekirse beyin fırtınası yapıyoruz. İşte araç sürüyorsan araçta kim lider olur? Şoför olur gibi daha onların anlayabileceği örnekler vererek önce liderin kim olduğunu anlatmaya çalışıyoruz, daha sonra altını doldurarak liderde bulunması gereken özellikleri kavratmaya çalışıyoruz.'* sözleriyle açıklayan K-7, öğrencileri önce günlük hayattan çeşitli kişi ya da durumlara ilişkin sorularla düşünmeye teşvik etmektedir. Bu esnada K-7 öğrencilerin verdikleri farklı cevapları not etmektedir. Daha sonra ise öğrencilerle birlikte öğrencilerin konuya farklı bakış açıları

getiren cevaplarından yola çıkarak liderin ve liderliğin tanımına ya da özelliklerine ilişkin sonuca ulaşmaya çalışan K-7, bu şekilde öğrencileri düşünmeye teşvik ederek Beyin Fırtınası tekniğini kullandığını ileri sürmektedir.

Liderlik becerisinin öğretiminde bu teknikten yararlandığını ifade eden son öğretmen K-6 ise daha farklı bir etkinlik örneği sunmaktadır. K-6 sunduğu örneği şöyle dile getirmektedir; *'Ben özellikle çocuklardan liderlik özellikleri olan öğrencilerden birisini çıkarıyorum. Bir konuda mesela ne diyorum sınıf başkanlığını çocuklar sınıf başkanlığını bir lider bir önderdir aynı zamanda olması gereken özellikler var. Çocuklar öncelikle o özellikleri söylüyor. Mesela -Çıkan bu arkadaşınızda hangi özellikleri görüyorsunuz?' K-6, lider özelliklerine sahip olduğunu düşündüğü bir öğrenciyi materyal olarak kullanmaktadır.*

Açıklamasına göre, öğrencileri öncelikle lider ve liderlikle ilgili bildiklerini sınıfla sözlü olarak paylaşmaya teşvik eden K-6, daha sonra söz konusu arkadaşlarını yaptıkları tanımlar ya da dile getirdikleri özellikleri dikkate alarak liderlik bağlamında değerlendirmelerini istemektedir. Yapılan gözlemlerde de, öğretmenin liderliğin özelliklerini öğrencilere kavratmada beyin fırtınası tekniğini kullandığı görülmekte olup; *"Öğrencilerde kendi görüşleri yoluyla liderlik konusunda farkındalık sağladı."* (K-4) ve *"Öğrencilerin kendi yaşamlarında yaptıkları liderlik rollerini sordu."* (K-9) gibi ifadelerle öğretmenlerin, beyin fırtınası tekniğini kullanarak öğrencilerin liderliğin özelliklerini ortaya koymalarına yardımcı oldukları anlaşılmıştır.

3.1.12. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada öğretmen davranışlarına ilişkin bulgular

Okullardaki değişim ajanları olarak öğretmenlerin özellikle sınıf içerisinde sergiledikleri davranışlar önemli kabul edilmektedir. Eraslan (2011, s. 109-111), öğrencilerine liderlik becerisi kazandırmayı hedefleyen bir öğretmenin öğrencilerini sorumluluk alabilen, problem çözebilen, kararlı, kendine güvenen ve etkili iletişim kurabilen birer birey olarak yetiştirmeye çalışması gerektiğine değinmektedir. İlköğretim öğrencileri yeniliklere açık ve öğrenmeye meraklıdır (Senemoğlu, 2005, s. 88-89) ancak aynı zamanda teşvik edici, güven verici ve hoşgörülü bir ortama da ihtiyaç duyarlar (Tüysüz, 2007, s. 23) ve öğretmenler bu ihtiyacı da dikkate almak durumundadırlar. MEB tarafından belirlenen öğretmenlik genel yeterliliklerinden bir kısmı bu anlamda liderlik becerisini destekleyici davranışlar olarak görülmektedir (Eraslan, 2011, s. 109). Bu davranışlar şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edecekleri demokratik bir ortam hazırlanması,
- Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma,
- Sınıf kurallarını birlikte belirleme,
- Öğrencilerin sınıf vizyonunu oluşturmalarında etkin roller verme,
- Ders planlamalarında, gezi çalışmalarında vb etkinliklerde onların fikirlerini alma ve liderliklerini destekleme,
- İşbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleme,
- Sergi faaliyetleri, bilim şenlikleri, toplantı ve konferans gibi etkinlikleri öğrencilerin yapmalarını sağlama,
- Risk alma ve girişimci olma özelliklerini destekleyici etkinlikler yapma.

Çalışmada öğretmenlerin liderlik becerisinin kazandırılma sürecinde sergiledikleri davranışların incelendiği bu kategoride yer alan temaları yukarıda sözü edilen davranışlar oluşturmaktadır. Ayrıca, bunların içerisinde bulunmayan fakat öğretmenler tarafından dile getirilen farklı davranışlar da temalara eklenmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilerek kategoriye sonradan eklenen davranışlar şunlardır:

- Giyim kuşama dikkat etme (Temizlik ve Düzenlilik),
- Kararlı, ilkeli ve tutarlı davranma,
- Eleştirilere açık olma, özeleştiri yapma ve hatalarını kabul etme,
- Hoşgörülü, saygılı ve sevgi dolu yaklaşma,
- Fiziksel temas yoluyla iletişimi kuvvetlendirme,
- Tarafsız olma,
- Dürüst davranma.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, 6 davranışın birer öğretmen tarafından sergilendiği görülmektedir ve sadece birer öğretmen tarafından kullanılıyor olmaları dolayısıyla bu davranışlara Tablo 13'te yer verilmemektedir. Söz konusu davranışlardan iki tanesi olan 'Öğrencilerin sınıf vizyonunu oluşturmalarında etkin roller verme' ile 'İşbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleme' davranışları aynı zamanda

MEB öğretmen genel yeterlilikleri arasında yer alan davranışlardır. Adı geçen davranışlardan vizyon belirlemeyle ilgili davranışı liderlik açısından önemli gördüğünden ve sınıf vizyonunun belirlenmesinde öğrencilere sorumluluk verdiğiinden bahseden K-6, '*Bizim sınıfımız bu okulda nasıl bir sınıf olmalı? -Nasıl farklı bir sınıf olmalıyız? -Ne yaparsak başarılı ve herkes tarafından örnek gösterilen bir sınıf oluruz?*' gibi sorularla çocukların muhakeme gücünü ölçtüğünü ifade etmektedir. Bu şekilde çocukları aynı zamanda ortak bir vizyon belirleyebilme konusunda yetiştiren K-6'nın bunu liderlik becerisiyle neden ilişkilendirdiği ya da, diğer bir deyişle, liderlik becerisini kazandırma bağlamında neden bu davranışı sergilediği net olarak bilinmemektedir. Zira K-6, liderlik becerisini 'ortak amaç ve vizyon belirleme eylemi' olarak tanımlayan ve liderlerin sahip olduğu özellikler arasında 'vizyon ve misyon sahibi olma' özelliğine değinen öğretmenlerden birisi değildir.

K-9'un sergilediği davranış ile liderlik tanımı ve liderlik özellikleri bağlamında değindiği temalar arasında da bir uyumsuzluk söz konusudur. K-9, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleyici davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Hâlbuki kendisi liderliği bir insanlarla işbirliği yapma eylemi olarak tanımlamamakta ve lider kişilerde işbirliği yapabilme becerisini gözlemlediğinden bahsetmemektedir. Kendisine liderlik becerisini kazandırma sürecinde öğrencileri neden işbirliği yapmaya teşvik ettiği ya da bu beceriyi desteklediği sorulmuştur. Konuya ilişkin açıklaması şöyledir; '*Liderlik demek zaten bencillik demek değildir. Önce sorumluluklarını yapmak sonra etrafındakileri kendine inandırıp onları etrafında toplamak demektir. Ve onun içinde başkalarına mutlaka yardımcı olmalı ve hoşgörü göstermeli lider. En basitinden şey dediğim gibi arkadaşlarına yardım ederek başlıyor. Bazen beslenmesini toplayabilir, bazen dersine yardımcı olabilir, kıyafeti dağınıktır ona yardımcı olabilir, beslenmesi olmaz onu verebilir. Her şekilde bir iş birliğidir yani.*' K-9 liderliği ancak birden fazla insanın bir araya geldiği ve etkileşime girdiği durumlarda var olan bir ikna etme eylemi olarak algılamaktadır ve insanları ikna edebilmenin yolu olarak da işbirliği yapmayı görmektedir.

Birer öğretmen tarafından uygulandığı belirtilen diğer dört davranış ise şöyledir; 'Giyim kuşama dikkat etme (Temizlik ve Düzenlilik)', 'Eleştirilere açık olma, özeleştirme yapma ve hatalarını kabul etme', 'Fiziksel temas yoluyla iletişimi kuvvetlendirme' ve 'Dürüst davranma'. Bu davranışları sergilediğini ifade eden öğretmenler sırasıyla K-15, K-9, K-4 ve K-6'dır. Kategoride yer alan ve MEB öğretmen genel yeterlilikleri arasında olan 'Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma' ile 'Ders planlarında, gezi çalışmalarında, vb öğrencilerin fikirlerini alma ve liderliklerini destekleme' davranışlarından sırasıyla K-12 ile K-16 ve K-5 ile K-9 olmak üzere ikişer öğretmen tarafından bahsedilmektedir. 'Sergi

faaliyetleri, bilim şenlikleri, toplantı ve konferans gibi etkinlikleri öğrencilerin yapmalarını sağlama', 'Risk alma ve girişimci olma özelliklerini destekleyici etkinlikler yapma' ve 'Kararlı, ilkeli ve tutarlı davranma' davranışları üçer öğretmen tarafından sergilenirken, dörder öğretmen öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkardıklarından ve öğrencilere hoşgörülü, saygılı ve sevgi dolu yaklaştıklarından bahsetmektedirler. Bahsedilen davranışlardan risk alma ve girişimci olma, kararlı ve ilkeli olma, tarafsız olma ve eleştirilere açık olma temaları aynı zamanda liderlerde gözlemlenen özellikler arasında da temsil edilen davranışlardır.

Söz konusu davranışlardan 'tarafsız olma' temasına aşağıda ayrıca detaylı yer verilmektedir. 'Eleştiriye açık olma' teması ele alındığında görülmektedir ki söz konusu özelliği liderlerde gözlemlendiğini ileri süren K-1 ve K-4 davranışlarında eleştiriye açık tutumlar sergilediklerini belirtmezlerken, eleştiriye açık davrandığını söyleyen K-9 ise bu özelliği liderlerde gözlemlendiğine dair bir açıklama yapmamaktadır. Diğer iki davranıştan birisi olan risk alma ve girişimci olmaya liderlerin özellikleri kategorisi kapsamında değinen beş öğretmen ile davranışlarına yansıttığını belirten üç öğretmen içerisinde her iki temayı da kodlayan sadece K-4'tür. Diğer öğretmenlerden K-7, K-8, K-15 ve K-16 bu özelliği liderlerde gözlemlenen özellikler dâhilinde ele almakta fakat liderlik becerisinin öğretimi sürecinde riski göze alan ve girişimci davranışlar gösterdiklerinden bahsetmemektedirler. K-9 ve K-17 ise, bunların aksine, davranışlarında girişimci olmaya ve risk alan bireyler olmaya dikkat ettiklerini ileri sürmektedirler. Öte yandan her ikisi de lider kişilerde söz konusu özelliği gözlemlediklerine ilişkin herhangi bir yorum yapmamaktadırlar.

Tablo 14. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı ifade edilen öğretmen davranışları hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Öğretiminde İfade Edilen Davranışları	Becerisi Kullanıldığı Öğretmen	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
Demokratik bir ortam hazırlanması				√	√			√			√	√		√		√			7
Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma		√		√									√					√	4
Hoşgörülü, Saygılı ve Sevgi Dolu Yaklaşma		√				√									√	√			4
Sınıf kurallarını belirleme	birlikte	√		√		√	√	√	√		√	√	√		√	√	√	√	13
Tarafsız Olma		√		√			√				√							√	5

Tablo 14'te öğretmenlerin liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı ifade edilen öğretmen davranışları hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.12.1. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma

Liderlik becerisini kazandırma sürecinde Eraslan (2011, s. 109) tarafından liderlik becerisini destekleyici öğretmen genel yeterlilikleri arasında sayılan 'öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma' davranışını uyguladığını belirten 4 öğretmenden üç tanesi konuya farklı dersler bağlamında yaklaşmaktadır. K-1, K-8 ve K-16 her öğrencinin farklı bir derste daha yetenekli ve başarılı olabileceğini savunmaktadırlar. Öğretmenlerin '*bardağın dolu tarafını görmeleri*' gerektiğini düşünen bu üç öğretmen, öğrencilerin eksik ve yetersiz taraflarını görmenin onları kaybetmek anlamına geleceğini ileri sürmektedirler. Onlara göre başarılı yönlerine odaklanarak her öğrencinin özgüvenini artırmak ve lider olma potansiyelini ortaya çıkarmak mümkündür. Öğretmenler görüşlerini şöyle dile getirmektedirler:

K-1: Örneğin; beden eğitimi dersinde çocuk yeteneksizdir ama matematikte süper, Türkçe de süperdir. İşte beden eğitiminde yetersiz diye bu çocuğumuzu yetersiz diye, yetersiz sıfatıyla bir kenara itersek ilerde lider vasfında olacak bir bireyi kaybetmiş oluruz.

K-8: Öğrencilerin başarılı yönlerini ortaya çıkarma bence bu da çok önemli her öğrenci matematikte, Türkçede, fende, sosyalde, bu temel derslerde başarılı olacak diye bir şey yok başarılı olanın öne çıkarılması bence bu da çok önemli. Bir öğretmen sınıfta bardağın dolu tarafını görebilmeli.

K-16: Başarılı yönlerini öne çıkarma. Evet diyelim ki her öğrenci her konuda, her derste başarılı olacak diye bir şey yok. Mesela öğrenci grubu vardır matematikte kendini ön plana çıkarır, öğrenci vardır sosyal bilgilerde fen bilgilerinde hayat bilgisinde kendini öne çıkarır, öğrenci vardır Türkçe de kendini öne çıkarır.

Diğer öğretmen K-17 ise örnek olarak dersleri sunmamakta ve konuya çok daha farklı bir boyuttan yaklaşmaktadır. K-17, öğrencilerin başarılı yönlerinin vurgulanmasına verdiği önemi '*Yani dile getiriyorum mesela bugün çok güzel temiz giyinmiş işte, işte bugün yazısı daha güzel şeklinde hani onları onure ederek kendimce ve bunun gerçekten işe yaradığını düşünüyorum.*' sözleriyle dile getirmektedir. Giyim kuşamlarından el yazılarına kadar fırsat bulduğu her konuda öğrencilerin başarılı yönlerini ön plana çıkaran K-17,

özellikle derslerde başarılı olamadığı için geri planda kalan ve kendini 'itilmiş' hisseden öğrencilerin başarılı yönlerine odaklandığını ve onları takdir ederek kendilerine güvenlerini artırmayı amaçladığını ifade etmektedir.

3.1.12.2. Hoşgörülü, saygılı ve sevgi dolu yaklaşma

Liderlik becerisini destekleyici bir davranış olarak 4 öğretmen tarafından değinilen diğer tema 'Hoşgörülü, saygılı ve sevgi dolu yaklaşma' davranışdır. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak bir tema olarak kategoriye dâhil edilen bu davranış K-1, K-4, K-11 ve K-12 tarafından sergilenmektedir. Öğretmenlerin ortak yaklaşımı çocukları kırmama, rencide etmeme ve onlara birer birey olarak saygı duyma eksenindedir. K-1, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar yanlış, ilgisiz ve hatta gülünç bile olsa onları dinlemek gerektiğini söylemektedir. Ona göre, aksi bir davranış *çocuğu kaybetmek* anlamına gelecektir. K-4, öğrencilerle konuşurken hitap tarzına özellikle dikkat ettiğinden bahsetmekte ve onları söz hakkı olmayan birer öğrenci olarak küçümsemekten kesinlikle kaçındığını ifade etmektedir. Yapılan ders gözlem kayıtları incelendiğinde, K-4'ün sınıf içerisinde sergilediği davranışlar ve öğrencilerle konuşma tarzının görüşme esnasında yaptığı bu açıklama ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan, yapılan bir gözlem kaydında, "*Öğretmen disiplin ve izin alarak konuşma konusunda da oldukça titiz davranıyor.*" (K-4) şeklindeki veri, öğretmenin zaman zaman öğrencilere sınıf içinde – yukarıdaki görüşlere tezat oluşturur bir biçimde – negatif anlamda titiz bir biçimde yaklaştığı görülmüştür. Bunu öğretmenin, arada sırada sınıf içinde sessizliği sağlama, sırayla söz hakkı alma, vb. hususlarını sağlama adına ortaya koyduğu ve dolayısıyla görüşme esnasında yaptığı açıklamayla çelişmediği düşünülmektedir.

K-11 de öğrencilere saygı duyulan birer birey olarak yaklaştığını ve onları *kırmamak* adına görüşlerini mutlaka dinlediğini belirtmektedir. K-12 ise öğrencilere birer arkadaş gibi yaklaştığından ve öğrencileriyle *esnek bir öğretmen-öğrenci ilişkisi* kurmaya çalıştığından bahsetmektedir. Öğretmenlerin bu bağlamda kullandıkları ifadeler şöyledir:

K-1: Çok gülünç yanıtlar gelir. Alakası olmayan yanıtlar gelir. 'Ya sen bilmiyorsun otur yerine' deyip de, kızıp da, sesini yükselttiysen o çocuğu orda kaybedersin.

K-4: Şimdi bir kere öğrencilerimi lider olsun olmasın kesinlikle rencide etmemeye çalışırım. Kesinlikle hiçbir öğrencime sen öğrencisin. Kızım oğlum yavrum hitap şeklime çok dikkat ederim.

K-11: Görüşlerine saygı duymak önemlidir. Sınıfta ders anlatırken inandığı bir şeyi söyledi. Çocuğu kırmamak yani bu genel olarak da aynı, genel dersler içinde böyle. Çocuğu kırmadan, nasıl diyebiliriz hevesini mi diyebiliriz ona? Yani teşvik etmek gerekiyor inandığı şeylerden vazgeçmemesi için. Çocukları kırmadan ya da çekinilen öğretmen olmamak gerekiyor. Nasıl diyeyim, çocukların benden, öğretmenden çekinmemesine çalışırım.

K-12: Eskiden mesela bilirsiniz öğretmenler ile öğrenci ilişkisi farklıydı yani. Bir baskındı. Yani öğretmen diktatör şeklinde yani çocuklara mesela ezberle ya da öğretmen anlatır onlar dinlerdi. Bir de ülkemizde daha önceden sert yani biraz şeylere karşı toplumda da böyleydi aslında; hani eti senin kemiği benim hesabı çocuklarda. Ama şimdi çocuklarla şu an o üst ilişki gibi değil de sanki arkadaş gibi onunla dost gibi bu şekilde yaklaşırdık; yani daha bir esnek yapıya sahip öğrenci öğretmen ilişkisi bu konuda.

3.1.12.3. Tarafsız olma

Öğrencilere karşı tarafsız ve adil davranma temasına 5 öğretmen tarafından değinilmektedir. Temaya ait veriler incelendiğinde liderlerde tarafsız ve adil olma özelliğini gözlemlediğini belirten öğretmenler ile davranışlarında tarafsız ve adil olmaya dikkat ettiğini ifade eden öğretmenlerin farklı oldukları görülmektedir. Zira liderlerin tarafsızlık özelliğine sahip olduklarını gözlemleyen tek öğretmen K-7, davranışlarında tarafsız ve adil olmaya önem verdiğini belirtmezken, bu özelliği davranışlarına yansıttıklarını söyleyen K-1, K-6, K-15, K-16 ve K-17 ise liderlerin tarafsız ve adil olduklarına dair bir düşüncüyü dile getirmemektedirler.

Tarafsız ve adil olmayı davranışlarına yansıttığını ileri süren öğretmenlerden K-17, söz konusu davranışın öğrencilere örnek teşkil etme açısından önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. *'Yani en önemli şey adil olmaktır bence. Yani çünkü lider konumunda olan çocuk bunu es geçebiliyor. Yani bir öğretmen olarak ona örnek olmak model olmak gerekiyor.'* Açıklamasında bulunan K-17, çocukların gözünde bir lider olarak kabul edilen öğretmenin tarafsız davranarak *'liderler tarafsız olur'* şeklinde bir algı oluşturması gerektiğine vurgu yapmaktadır. K-17, lider konumundaki öğrencilerin tarafsız olmaları gerektiğini bu şekilde öğrenebileceklerini ve öğretmen olarak bu anlamda örnek olmaya çalıştığını ifade etmektedir. Konuya örnek olma açısından yaklaşan diğer bir öğretmen K-6 *'eşit'* davranmayı *'olmazsa olmaz'* bir davranış biçimi olarak betimlemektedir. Her çocuğun lider olmasını istediğini belirten K-6, öğretmenin tarafsız ve adil davranışlarıyla *'öğrencilerin hafızalarında yer ettiğini'* düşünmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla K-6, lider konumunda

gördükleri öğretmenlerinin tarafsız ve adil davranışlarını hatırlayan çocukların da ileride tarafsız ve adil olacaklarını öngörmekte ve davranışıyla bunu amaçlamaktadır.

K-16, *'sınıfın tamamen bütün görülmesi'* gereğine değinmekte ve öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmalarının hiçbir önem arz etmemesinin gerektiğini ifade etmektedir. K-15 de tarafsızlığın çok önemli olduğuna inanmaktadır. Ancak ona göre öğretmenler *'zaman zaman tarafsız kalamamakta'* ve *'daha çok dikkat çeken öğrencilerle daha çok ilgilenebilmektedirler'*. K-15 bu durumu *'öğretmenlik mesleğinin içinde olan bir şey'* olarak betimlemekte ancak doğru bir davranış olmadığını belirtmektedir. K-15'e göre öğretmenler tarafsız olmaya dikkat etmelidirler çünkü öğrenciler taraflı davranışları *'hemen fark etmekte ve öğretmenleri uyarmaktadırlar'*. Söylediğine göre K-15 de tarafsız davranmayı öğrencilere olumlu örnek teşkil etmenin ve onlara bunun bir liderlik özelliği olduğunu göstermenin etkili bir yolu olarak görmektedir.

Son öğretmen K-1 sınıftaki davranış biçimini *'Şimdi 3-5 öğrenciyi seçip de öbür öğrencileri öbür öğrencileri bir kenarda pasifize edip o öğrencilere odaklanarak çalışma değil, sınıfa girdiğimiz zaman sınıftaki mevcut öğrencilerimizin hepsini odaklayarak bu konuşmayı yaparım veya davranışlarımızla veya işte ders işleyişimizi ona göre yaparız. Bu ders işlerken de dedim ya işte bazı öğrenciler hep öne çıkar. Eğer öğretmen hep parmak kaldıran söz hakkı verip de onunla konuşacak olursa sınıfın aşağı yukarı dörtte birini yok saymış olur. İşte biz konuşmayan, pasif olan öğrenciye de birebir söz vererek, soru sorarak -Sen bu konuda ne düşünüyorsun?- gibisinden sorularla onları da dersin içerisine, konuşmanın, sohbetin içerisine dâhil eder ve çekeriz.'* sözleriyle anlatmaktadır.

K-1, hemen her sınıfta geri planda kalan çekingen öğrencilerin bulunduğunu ve kendi sınıflarında bulunan böyle öğrencileri derse dâhil edebilmek için onlara da söz hakkı vermeye çalıştığını ifade etmektedir. Çünkü sadece başarılı olan ve sürekli ön planda bulunmaya çalışan öğrencilere odaklanmak sınıfta pasif öğrenciler aleyhine bir fırsat eşitsizliği yaratacaktır. K-1 fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için pasif ve çekingen öğrencilere de parmak kaldırmamış olsalar dahi bazı sorular yöneltmekte ve onlara kendilerini ifade etme şansı vermeye çalışmaktadır. Çünkü kendisi aksi bir davranışın bu tür öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden diğerleriyle eşit fayda sağlayamamasına ve kaybedilmesine sebep olacağını düşünmektedir.

3.1.12.4. Demokratik bir ortam hazırlanması

Görüşme verileri incelendiğinde 7 öğretmenin sınıflarında öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlamaya dikkat ettiklerini söyledikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerden K-4, sınıflarda her zaman demokratik bir ortam olmamasını ve bazı öğretmenler tarafından çocukların susturularak rencide edilmesini 'eğitimdeki yetersizlikler' olarak tanımlamaktadır.

Kendisinin öğrencilere demokratik bir ortam sağladığını ileri süren K-4'ten bunu örneklememesi istendiğinde şu açıklamayı yapmaktadır; *'Mesela başkanlık seçimi yapıyorum sınıfta diyelim. Küçük bir sandığımız vardır. Bütün öğrencilerim oylarını kullanırlar. Mesela ben oraya, atıyorum 'Soner çık sen aday ol' demem. Kimleri aday görmek istiyorsunuz diye ben çocuklarıma sorarım. Onların dediklerini çıkarırım, oylamaya onları sunarım. Benim istediklerim çıkmaz, onların istediği çıkar.'* K-4, sınıf başkanlığı seçimi gibi etkinliklerde yönlendirici davranmamaktadır. Aksine, öğrencilerin istek ve kararlarına saygı gösteren K-4 böyle yaparak sınıfı ilgilendiren önemli konularda kararı yine öğrencilerin kendilerine bırakarak demokratik bir ortam oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca K-4'ün verdiği örnekte öğrenciler kendi liderlerini kendileri seçmektedir.

Öğrencileri rencide etmediğini ve konuyla ilgisiz şeyler söyleseler dahi onları rahatlıkla ve çekinmeden konuşmaya teşvik ettiğini ifade eden diğer bir öğretmen K-13'tür. K-13 sınıfta demokratik bir ortam sağlamaya çalıştığına yönelik açıklamasında *'Çocuklar mesela bir konuyu anlatırken işte akıllarına bir şey geliyor sen sus otur bu bizim konumuzla alakalı değil deyip onu oturtmuyoruz yani bozmuyoruz ya da bir kenara atmıyoruz. O çocuk tamam güzel deyip hani kendi düşüncelerini ifade etmesini sağlıyoruz.'* demektedir. K-13, 'tamam, güzel' gibi takdir edici ifadelerle öğrencileri kendilerini ifade etmeleri yönünde cesaretlendirmektedir. Ayrıca sınıf başkanlığı seçimi gibi konularda da demokratik bir yaklaşım sergilediğini ve öğrencileri kendi adaylarını çıkartarak kendi liderlerini seçme hususunda özgür bıraktığını ileri süren K-13, bu yaklaşımını şu sözlerle ortaya koymaktadır; *'İşte mesela başkanlık seçeceksek bunu bir demokratik yolla yapıyorsun. Öğrenciler adaylar çıkarıyor. Adayları, işte kendini yöneteceklerini kendileri seçiyorlar hiç olmazsa. Böyle bir çalışma yapıyoruz.'* K-13 de K-4 gibi davranmakta ve sınıf içi etkinliklerde öğrencileri öğretmen olarak bizzat kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmek yerine onları kendi kararlarını vermeye teşvik etmektedir.

Bir başka öğretmen K-9, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişebilmesi için onlara sınıfta söz hakkı tanınması gerektiğine işaret etmektedir. Sınıfta sessizce oturan bir öğrenciyi *'akıllı uslu çocuk'* olarak algılayan zihniyetin hatalı olduğunu belirten K-9, bu tür öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artırılması gerektiğine ve bunun için de çocukların kendilerini rahat ve güvende hissederek çekinmeden konuşabilecekleri bir ortam hazırlanmasının zorunlu olduğuna vurgu yapmaktadır. K-9'a göre bunun sorumluluğu öğretmenlerdedir çünkü *'çocuklar öğretmenlerini örnek alırlar ve özgüven çocuğun öğretmeni ile alakalıdır'*. K-9, sınıfta demokratik bir ortam hazırlamayı iki açıdan gerekli bulmaktadır. Birincisi, bu şekilde pasif ve çekingen durumdaki öğrenciler kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir ortama kavuşacaklardır. İkincisi ise, demokratik davranışlar sergileyen ve demokratik bir ortam oluşturmaya dikkat eden öğretmenler davranışlarıyla öğrencilerine de bu özelliği aşılayacak ve geleceğin demokratik liderlerinin yetişmesine katkı sağlayacaklardır.

Sınıfta demokratik bir ortam sağladığını belirten öğretmenler arasında adı geçen bir başka öğretmen olan K-8 de öğrencileri sınıfta söyledikleri şeyler yüzünden eleştirmenin ve azarlamanın yanlış olduğunu savunmaktadır. K-8'e göre *'çocuk sınıfta kendini rahat hissetmelidir'* ve bunu sağlamakla sorumlu kişi öğretmendir. Sözleri ya da davranışları dolayısıyla çocuklarla dalga geçmenin ya da onları aşağılamanın onların çevrelerinden ve ailelerinden kazandıkları özgüven gibi özellikleri yok edebileceğini iddia eden K-8, demokratik olmayan bu tarz yaklaşımların *'lider olacak bir çocuğu toplumda sindirilmiş bir hale getirebileceğini'* ileri sürmektedir. K-8 ayrıca *'Demokratik öğretmen dediğimiz öğretmen eleştiriye açık, düşüncelere açık, öğrencilerin ifadelerin daha açık ifade edebilecekleri ortamları hazırlamalıdır.'* açıklamasını yapmaktadır. Bu durumda K-8'in, öğrencileri lider bireyler olarak yetiştirmenin yolunu onlara özgüvenlerini artırıcı ve düşünceleri ile duygularını rahatlıkla ve çekinmeden ifade edebilecekleri bir öğrenim ortamı sağlamak olduğunu düşündüğü ve kendisi de bunu yapmaya dikkat ettiği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencileri lider bireyler olarak yetiştirmek için uygun ortamın onların özgüvenlerini destekleyici özgürlükçü ortamlar olduğuna yönelik benzer görüşler ileri süren başka iki öğretmen ise K-11 ve K-16'dır. Her iki öğretmen de öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ve çekinmeden ifade edebilecekleri ortamlara ihtiyaç duyduklarını ve kendi sınıflarında böyle demokratik ortamları sağladıklarını savunmaktadırlar. Öğretmenlerin bu bağlamda dile getirdikleri açıklamalar şöyledir;

K-11: Benim öğrencilerimin hepsi gerçekten açık açık her şeyi söylerler. Benden çekinmezler. Demokratik bir sınıf ortamı vardır.

K-16: Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendileri özgürce ifade edecekleri demokratik bir ortam kesinlikle zaten demokratik ortam her sınıfta var.

Liderlik becerisi öğretimi sürecinde öğrencilere demokratik bir ortam sunduğunu belirten son öğretmen K-5, bu görüşünü *'paylaşımçı olmak'* ifadesiyle özetlemektedir. Kendisini asla sınıfın *'hâkimi ve komutanı'* olarak görmediğini ifade eden K-5, *'ben ne dersem o olacak'* tarzında bir yaklaşımı benimsemediğini ileri sürmektedir. K-5, sınıfta yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin katılımını etkin biçimde sağladığını ve karar verme sürecinde onlara kesinlikle söz hakkı tanıdığına dair iddiasını *'Öyle çocuklarla beraber paylaşım yapıyoruz. Mesela sınıf süsleyeceğiz diyelim. Hani çocukların istediği beraber karar veriyoruz mesela. Ben hiçbir zaman hani böyle dik şekilde benim dediğim olacak demiyorum. Çocuklar katılım sürecine, karar alma sürecine katılıyor.'* sözleriyle dile getirmektedir.

3.1.12.5. Sınıf kurallarını birlikte belirleme

Sınıf kurallarını birlikte belirleme, en fazla sayıda öğretmen tarafından sergilenen öğretmen davranışı olma özelliği taşımaktadır. Görüşme yapılan 13 öğretmen, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlediklerini ileri sürmektedirler. Söz konusu öğretmenlerin ortak yaklaşımı, *'ben yaptım oldu'* tarzı bir düşüncenin öğrenciler arasında kabul görmediği yönündedir.

Öğretmenler, öğrencileri hem kuralların belirlenmesi hem de belirlenen kuralların hangilerinin uygulanacağına karar verilmesi noktasında sürece kattıklarını çünkü sınıfta birlikte yaşadıklarını belirtmektedirler. Onlara göre, *'kalıcı'* olmaları ya da öğrenciler tarafından *'içselleştirilmeleri'* için kuralların öğrenciler tarafından belirlenmesi önemli, gerekli ve hatta kaçınılmazdır. Bu bağlamda aynı yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilere sınıfta nasıl davranılması gerektiği sorusunu yönelttiklerini ve öğrencilerin ortaya attıkları fikirleri yine öğrencilerle birlikte tartışarak değerlendirdiklerini dile getirmektedirler.

Yapılan değerlendirmede hangi kuralın neden gerekli olduğu ve tüm sınıfa hitap ettiği konuları da ele alınmaktadır. Kimi öğretmenler süreç esnasında farklı uygulamalara da başvurduklarından bahsetmektedirler. Örneğin K-4 ve K-9, örnek olaylar ya da drama etkinlikleri yoluyla kuralların neden gerekli ve önemli olduğu konusuna açıklık getirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bahsedilen 13 öğretmenin konuya ilişkin açıklamaları şöyledir;

K-1: Öğretmenlerin klasik söylediği yani uyarı yaptığı sözler şu; koşmayın, koridorlara çıkmayın, şunu yapın, bunu yapın. Devamlı her gün söylemektense okulun ilk günlerinde, ilk haftasında çocuklara deriz ki ben örneğin söylüyorum; çocuklar sınıfta nasıl davranalım? Ne yapalım veya ne yapmayalım? Sınıfımızda kendi sınıfımızda ne yapmayalım? Maddeler halinde biz bunları sınıfça tespit edip koyduk mu, olumsuz hareket yapan bir öğrenciye - Arkadaşlar bakın örneğin K-1 bugün böyle bir hareket yaptı. Biz kural koymuştuk, sınıf olarak kural koymuştuk. Arkadaşımıza ne yapalım? Bu seferlik sözlü olarak uyaralım, bir daha yapmamasını söyleyelim ama tekrar ederse o zaman düşünelim tamam mı?- Çocuk bu sefer kendisi de dâhil olarak o kuralı koymuş ya, bir daha o hareketi yapmama çabası içerisinde oluyor.

K-4: Sınıf kurallarımızı biz onlarla birlikte belirliyoruz. Mesela örnek bir drama yapıyorum hemen sınıf kurallarını uygularken. Kaç kişi? Diyelim 15 kişi parmak kaldırmadan konuşuyor. Ne yaptık çocuklar? Hepsi konuştuğu için sınıfta sükûneti sağlayamadık. Herkes aynı anda konuştuğu için kimin ne demek istediğini anlayabildik mi? Anlayamadık.

K-5: Beraberce bu kurallar neden gerekli hani çocuklarla beraber bu kuralları belirliyoruz. Çünkü kurallar benim için değil onlar için gerekli. İşte hangi kural neden gerekli buna neden uymalıyız. Çocuklarla beraber 1 ders süresince bunu tartışıp sınıf kurallarını beraberce belirliyoruz. Sonuçta kurallar kendilerine ait oluyordu ve kendileri isteyerek koymuş oluyorlar.

K-6: Sınıf kurallarını belirliyoruz. Biz birlikte yaşıyoruz ve bazı kurallarımız olmalıdır yani. İşte sınıfta nasıl davranmalıyız konusunda fikri öğrenciden alıyoruz ki biri bu hareketi yaptığında 'Samet biz belirledik bu kuralları değil mi? İmza attık altına. Siz söylemediniz mi' deyince çocuk hiç tepkide bulunmuyor ve özür diliyor.

K-7: Kuralları da öğrencilere belirletmek gerekir. Öğrencilerin kendilerinin ifade etmesi lazım, yoksa biz söylediğimiz zaman bunun çok kalıcı olduğunu zannetmiyorum. Bunu mutlaka öğrencilerin içselleştirmesi ve kendilerinin ifade etmesi lazımdır.

K-8: Onun dışında bizim sınıf kuralları dediğimiz olay vardır. Zaten bunu benim çevremde bildiğim bütün öğretmenler öğrencileri ile birlikte bu kararları alıyor. Çocuğu yönetime katma olayı oluyor ki keza hepimiz bunu kullanıyoruz.

K-9: Sınıf kurallarını birlikte belirleme en başta zaten bunu yapıyoruz. Sınıf kuralları yaparken, çocuklarla birlikte belirliyoruz. Burada örnekle geçeceğim yine. Önce kuralsız bir sınıf yaptırıyorum onlara tiyatro gibi drama ettiriyorum. Sonra kurallı bir sınıf yapıyorum.

Hangisini beğendiniz diyorum. Şimdiye kadar kuralsız sınıfı beğenen olmadı herkes kurallı sınıfı beğendi. Çünkü kuralsız sınıfta herkes birbirine zarar verdi. Kötü oldu. Sınıf kurallarını çocukla birlikte belirlediğinde asla sıkıntı çekmiyorsun ve bunu yapıyorsun. Sınıf kurallarını kesinlikle birlikte belirliyoruz.

K-11: İlk zaten sene başında şey olarak sınıf olarak bu kural belirleme konusunda yani sınıfımız nasıl olmalı hani toplu yaşadığımız bir yer hangi kurallarımız olmalı ya da kural olmazsa nasıl olur. Kural olursa nasıl olur yani niye kural var ilk başta bundan başlayıp çocukların görüşünü alarak işe başlıyorum zaten başlarda. Çocuklarla beraber işte hangi kurallar olacak bunu belirleyip beraber bir metin haline getirip herkesin görebileceği bir yere asıyoruz ve çocuklara işte bunları siz söylediniz zaten bu kuralları beraber belirledik sizin görüşleriniz bunlar deyip mutlaka çocukların görüşünü alarak kural belirleme. Bunu her sene, her dönem çocuklarla her senenin başında yapıyoruz.

K-12: Eylül ayında okula başladığımızda sınıf kurallarını oluşturulurken katılımcı ve işbirlikçi yöntemi kullanarak öğrencilerle birlikte sınıf kurallarımızı oluşturuyoruz. Yani sınıfımızın kuralları şunlardır deyip kestirip atmıyoruz yani. Onlarla birlikte ne olması gerekir sınıfımızın daha düzenli daha iyi daha güzel verimli başarılı bir eğitim alması için ne yapmamız gerek deyip onların fikirlerini alarak yani.

K-13: Kurallar sınıf kuralları hakikaten beraber belirliyoruz. Yani onlar uyacaksa bu kurallara birlikte belirleriz yani sonuçta kurallara uyulmadığı zaman işte zaten bu kuralları biz birlikte belirlemiştik diye bu şekilde onları daha çok kurallara uymalarını sağlıyoruz.

K-15: Kuralları biz birlikte belirleriz. Yani kuralları birlikte belirlemekle, ben yaptım oldu demek arasında çocuklar arasında çok fark var. Hani bizim açımızdan çok fark yok, bize çok angarya gelen şeyler bunlar ama çocuklar onu o şekilde algılamıyorlar. Sene başında yaptığımız sınıf kuralları belirleme etkinliklerinde çocukların düşüncelerini alıp işte kurallar şunlardır değil de, işte nasıl kurallar belirlersek sınıfımız daha düzenli olur daha başarılı oluruz daha verimli bir yıl geçiririz diye sorduğumuz zaman çocuklardan çok orijinal cevaplar geliyor. Bu şekilde biz sınıf kurallarını kendimiz belirlemiyoruz, çocuklarla ortak belirliyoruz.

K-16: Sınıfta biz bir aileyiz, ailemizde nelerin olması bizi mutlu eder ya da nelerin yaşanması bizi üzer şeklinde. Sene başında biz zaten onları belirliyoruz, söylüyoruz. Herkes her şeyini söyler onların içerisinde hepimize hitap eden hangisiyse onları yazar ya da kural olarak belirleriz.

K-17: Sınıf kurallarını zaten birlikte belirliyoruz. Kaçınılmaz bir şey artık bu.

3.1.13. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazandırmada öğretmenlerin kullandıkları materyallere ilişkin bulgular

Öğretmenlerin liderlik becerisini kazandırma sürecinde sınıf içinde kullandıkları materyaller araştırma kapsamında beş tema altında ele alınmıştır:

1. Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuzu ve Yardımcı Kitaplar
2. Teknolojik Donanım (Fotoğraf, Slayt, Projeksiyon, Video, vb)
3. Orijinal, El Yapımı ve Otantik Materyaller
4. Basılı Kaynaklar (Gazete, Dergi, vb)
5. Öğretmen Davranış ve Tutumları

Tablo 15. Liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı ifade edilen materyaller hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Becerisi Öğretiminde Kullanıldığı İfade Edilen Materyaller	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
Basılı Kaynaklar													√			√		2
Teknolojik Donanım	√			√	√		√	√	√	√			√		√	√		10
Öğretmen Davranış ve Tutumları							√											1
Ders Kitabı, Öğretmen Kitabı ve Kılavuz Kitap				√	√											√		3
Orijinal, El Yapımı ve Otantik Materyaller	√		√					√				√			√			5

Tablo 15'te liderlik becerisi öğretiminde kullanıldığı ifade edilen materyaller hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.13.1. Basılı kaynaklar (gazete, dergi, vb)

Görüşme yapılan 17 öğretmen arasında yalnızca 2 öğretmen bu temalardan kitap, gazete, dergi, vb yayınları içeren 'basılı ekstra yayınları' materyal olarak kullandığını

belirtmektedir. Bu öğretmenlerden K-10, öğrencilere liderlik becerisini kazandırabilmek amacıyla ders kitapları ya da kılavuz ve yardımcı kitaplar dışında basılı yayınlar kullandığını söylemektedir. Kendisi bu yayınlarda yer alan ve kendisinin 'örnek şahsiyetler' olarak betimlediği örneklerden faydalanarak liderlik becerisini öğretmeye çalıştığından bahsetmektedir. K-13 ise öğrencilerle birlikte çeşitli testler çözerek onların liderlik becerisine ilişkin bilgilerini artırmaya çalıştığından bahsetmektedir. Öğrencilere verdiği testlerdeki sorularda ve cevaplarda geçen ifadeleri liderlik becerisi bağlamında öğrencilerle birlikte değerlendirdiğini söyleyen K-13, bu şekilde lidere ve liderliğe dair sonuçlara öğrencilerle birlikte ulaşmaya çalıştığını ifade etmektedir.

3.1.13.2. Öğretmen davranış ve tutumları

Davranışlar yoluyla rol-model teşkil ederek liderliği öğrencilerin zihninde somut hale getirmek ifadesiyle açıklanan 'öğretmen davranış ve tutumları' temasına değinen K-6 liderlik becerisine ilişkin olarak gösterebileceği somut şeyler olmadığını düşünmekte ve bundan dolayı öğretmen olarak kendisi rol model olmaya çalıştığından söz etmektedir. *'Öğretmen iyi vasıfta olunca liderliği çocuklar öğretmenden görüyorlar aslında. Somut olarak yani ben böyle yaklaşıyorum işin açıkçası. Çünkü liderlik olarak gösterebileceğim somut bir materyal yok. Yani liderlik soyut bir şey onu davranışlarla gösterebilirsiniz ancak.'* açıklamasından, K-6'nın liderlik becerisini soyut bir şey olarak gördüğü ve onu öğrencilerin gözünde ancak öğretmen davranışlarıyla somutlaştırılabileceğine inandığı bilgisine ulaşılmaktadır. K-6'nın öğretmen davranışları kategorisinde dile getirdiği açıklamalar incelendiğinde ise liderlik becerisini somutlaştırmak için başvurduğunu ileri sürdüğü örnek öğretmen davranışlarının 'tarafsız davranma', 'dürüst davranma', 'sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme' ve 'sınıf vizyonunun belirlenmesinde öğrencilere etkin roller verme' davranışlarını içerdiği görülmektedir.

3.1.13.3. Ders kitabı, öğretmen kitabı ve kılavuz kitap

Bir diğer materyal olarak ders kitabı temasına değinerek kılavuz ve yardımcı kitap kullandığını belirten 3 öğretmen bulunmaktadır. Söz konusu öğretmenlerden K-2, dersi kılavuz ve yardımcı kitaplardaki 'yönlendirmelere göre işlediğini' belirtmektedir. Devamında yaptığı açıklamada ise aslında ders kitaplarında görsel anlamda eksiklikler olduğunu savunmakta ve özellikle liderlik bağlamında dünya liderlerine dair görsellerin ve bilgilerin ders kitaplarında bulunmasının gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. K-12 ve K-16 da

liderlik becerisinin öğretimi sürecinde kılavuz ve yardımcı kitaplardan yararlandıklarını belirtmektedirler. Bahsi geçen 3 öğretmen de bu kaynaklar dışında da materyaller kullanmaktadırlar. Örneğin K-2 aynı zamanda teknolojik donanımları da kullandığını belirtirken, K-16 orijinal ve otantik materyallerden de faydalandığından bahsetmektedir. K-12 ise liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde hem teknolojik donanımları hem de orijinal ve otantik materyalleri işe koştüğünü dile getirmektedir.

3.1.13.4. Orijinal, el yapımı ve otantik materyaller

Liderlik becerisinin öğretimi sürecinde orijinal ve otantik materyallerden faydalandığını ileri süren 5 öğretmen söz konusudur. Bu öğretmenlerden dört tanesi öğrencilerin bizzat kendilerine çeşitli materyaller hazırlattıklarından bahsederken, bir öğretmen çocukları böyle etkinliklere teşvik etmemektedir. Bahsi geçen öğretmen K-16, öğrencilerin aileleriyle ilgili resim, kıyafet, vb günlük hayata dair otantik materyalleri kullanmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Diğer öğretmenler K-1, K-8, K-9 ve K-12 ise öğrencilere poster, maket ve afiş benzeri materyaller hazırlattıklarını söylemektedirler.

K-1 verdiği örnekte dikdörtgenler prizmasının ne olduğunu öğretirken çocuğa kibrit kutusu getirtmekten bahsetmektedir. K-1 özel olarak liderlik becerisinin kazandırılması sürecine ilişkin bir örneklendirme yapmamaktadır. K-12 ise çocuklara posterler hazırladığından bahsetmekte ancak o da bahsi geçen materyalin liderlik becerisi ile ilişkisine dair herhangi bir açıklama yapmamaktadır. Yine de bu iki öğretmenin cevaplarına bu tema kapsamında yer verilmektedir. Çünkü söz konusu materyalleri kendilerinden doğrudan liderlik becerisini düşünerek cevap vermeleri istendiğinde dile getirmişlerdir.

K-8 ve K-9'un ise verdikleri örnekleri liderlik becerisiyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. K-8, '*Genelde materyal sayılır mı bilmiyorum ama seçim döneminde liderlik olayımız oluyor. Oy kullanma, panoları kullanmasına izin veriyoruz çocukların. İşte afiş hazırlama gibi şeyler, biz değil de çocukların emeği sonucunda. Bu konuda imkânlar sunabiliyoruz çocuklara.*' açıklamasıyla çocukları gerçek hayatlarında yaşadıkları bir lider seçim sürecinde kendi hazırladıkları otantik materyaller kullanmaya teşvik ettiğini ifade etmektedir.

K-9 tarafından sunulan örnek ise aile yaşamıyla ilişkilidir. '*Yani mesela yeri geldi kartonlara hazırladık, onlara kartonlara resimler çizdirdik. İşte bir ailede sadece anne babanın lider olmadığına ve çocuğun da işte bir konuda lider olduğuna dair resimler getirip,*

resimlerle örnek gösterebiliyoruz. Mesela ev maketlerimiz vardır. Ev maketlerinin içinde bizim her odamız vardır. Mesela işte diyelim odamızın lideri bizizdir değil mi? Odamızın nasıl olacağına biz karar veririz. Odadaki liderlik olarak bile anlatıyoruz yani. O maketi de mesela orada kullanıyoruz.’ açıklamasını yapan K-9, çocukların aile yaşantılarını yine çocukların bizzat kendileri tarafından hazırlanan maketler yoluyla sınıfa taşımaktadır.

Anlaşıldığı kadarıyla K-9, öğrencilere evde aile bireylerinin hangi odalarda ne gibi rollere sahip olduklarını anlatmakta ve ev maketini konuyu daha somut ve akılda kalıcı biçimde örneklendirmek amacıyla kullanmaktadır. Bu şekilde, çocukların bizzat kendileri de dâhil olmak üzere ailedeki her bireyin evde farklı rollere sahip oldukları konusunda farkındalık kazandırmayı hedeflediği anlaşılmaktadır.

3.1.13.5. Teknolojik donanım

Liderlik becerisini öğretim sürecinde kullanılan materyaller bağlamında bilgisayar, slayt, projeksiyon, vb her tür teknolojik materyalin kullanımını içeren teknolojik donanım temasının en fazla sayıda öğretmen tarafından sözü edilen tema olduğu görülmektedir. 10 öğretmen, sınıf içi uygulamalarında teknolojik donanımdan faydalandığını belirtmektedir. Bu öğretmenlerin hepsi görsel kaynakların önemine vurgu yapmakta ve böyle kaynakların öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirdiğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda tüm öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri teknolojik donanım esas olarak bilgisayar kullanımını temel almaktadır. Öğretmenlerin hepsi bilgisayar ve projeksiyon kullanarak çeşitli slayt, video ya da kısa filmleri izlettiklerinden bahsetmektedirler. Sözü edilen slaytların bazen öğretmenler tarafından bizzat hazırlandıkları, bazen ise internetten ya da farklı kaynaklardan elde edildikleri görülmektedir. Diğer öğretmenler gibi bilgisayar, projeksiyon, slayt, vb materyallerden söz eden bir öğretmen ayrıca akıllı tahta uygulamalarından da faydalandığını ifade etmektedir. Genel olarak görüşleri incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenler teknolojik donanımı liderlik becerisini anlatmaktan ziyade liderlik davranışları ile liderlik özelliklerini örneklendirmek ve böylece elde edilen kazanımı pekiştirmek amacıyla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretiminde teknolojik donanım kullanmaları bağlamında dile getirdikleri ifadeler şöyledir;

K-1: Örneğin bir projeksiyonda hayat bilgisi konumuzu görsel olarak, filmleştirip CD'lerden ya da flash belleklerimizimize atmış olduğumuz o konuyla ilgili yaşamsal kısa metrajlı, çok kısa metrajlı filmler şeklinde perdeye aktararak olumlu ya da olumsuz olan aile içerisindeki örneğin aileyi tanıtırıyorsak davranışları gösteren bir film izletiyoruz.

K-2: Genelde biz kendi hazırladığımız slaytlarla veya internetten bulduğumuz videolarla veya şimdiye kadar kazandığımız şeyimizdeki dağıtıcılarımızdaki videolarla çocuklara bu konuyu pekiştirmeye çalışıyoruz.

K-4: Hocam ben projeksiyonsuz ders işleyemem. Benim slaytım olacak, yazıcım olacak, ekranım olacak. Ben çocuklarımla hangi konuyu işliyorsam, hemen oradan görsel olarak hemen projeksiyona vereceğim, çocuklarımı onu görecek.

K-7: Şu anda okullarımız donanımlı, projeksiyon cihazlarımız var. İnternet gibi kaynaklardan bulduğumuz slayt gösterisi ve kısa filmlerle lidere daha çok vurgu yapılabilir ve öğrencilerin liderliği daha iyi anlamaları sağlanabiliyor.

K-9: (1) Yani çocuklara sadece anlatmakta yetmiyor. Öncelikle hayattan örneklerle başlıyorsunuz. Ben öyle başlıyorum daha sonra görsel destekler videolar projeksiyondan veriyorsunuz. Anlatımlar, resimler gösteriyorsunuz. (2) Bilgisayarı çok kullanıyorum. Yani video olur. Bilgisayarla ilgili her şeyi kullanıyorum yani işte slaytlar olur, sunumlar olur onları çok fazla kullanıyorum. Konuya göre tabii farklı materyaller çok kullanıyorum mesela. (3) Liderlik becerisi olarak düşünelim. Yani şimdiye kadar genelde bilgisayar, projeksiyon bunları kullandık.

K-10: Materyal olarak da yine bilgisayar kullanıyoruz.

K-12: Örnek olaylarla ilgili metinler mesela örnek olay metinleri internetten bulunarak.

K-13: (1) Akıllı tahta uygulamaları var mesela. Akıllı tahta uygulamaları var işte, internet eğitim amaçlı internet siteleri var. Bu internet sitelerinden işte anlatma yaptırılabilir. Orada işte çocuklar hani daha çok görselliğe hitap ettiği için hani çocukların daha iyi anlaması sağlanıyor bu şekilde. Yani dersleri daha çok Hayat Bilgisi derslerinde de ben bunu kullanıyorum özellikle. (2) Yani teknolojiyi Hayat Bilgisi dersinde çok fazla kullanıyorum.

K-14: Projeksiyon olayımız var. Yani çocuklar bu yaş grubun çocukları biraz daha, nasıl diyeyim görsellere dayalı eğitim vermek daha doğru oluyor.

K-15: Daha çok kullandığımız resim, fotoğraf ve slayt yani bu şekilde bilgisayar destekli. Çünkü şu anda en çok yaygın olarak kullandığımız şey bilgisayar. İşte projeksiyondur, bilgisayardır. Bu şekilde resim göstererek çocukların o görsel hafızalarını kullanarak dersleri daha çok o şekilde işliyoruz.

Aynı zamanda, gerçekleştirilen gözlemlerde de öğretmenlerin liderliğin rol ve özelliklerini ortaya koymada teknolojik donanımdan faydalandıkları; “Bilgisayar ve projeksiyon kullanarak Atatürk’ün yaptıklarını ve özelliklerini öğrencilere anlattı.” (K-9) ve “Bilgisayar ve projeksiyon vasıtasıyla liderde bulunması gereken özellikleri öğrencilere hatırlattı.” (K-4) şeklindeki ifadelerden de anlaşılmaktadır.

3.1.14. Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisinin edinilme düzeyine (genel anlamda ve kazanımlar açısından) ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin liderlik becerisini ne ölçüde kazandıklarına dair öğretmen görüşleri de incelenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere öğrencilerin hem genel anlamda hem de Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan 6 kazanım açısından liderlik becerisini ne düzeyde edinebildikleri sorulmaktadır.

Tablo 16. Liderlik kazanımlarının edinilme düzeyleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetelesi

Liderlik Kazanımlarının Edinilme Düzeyleri		K-1	K-3	K-16	K-7	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
Ailesindeki lider(ler)in ailedeki rolünü fark eder.	Olumlu		√					√	√	√		√	√	√		√			8
	Olumsuz															√			0
Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.	Olumlu								√	√				√					3
	Olumsuz																		0
Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.	Olumlu		√						√	√		√							4
	Olumsuz																		0
Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımı	Olumlu	√	√	√	√				√	√	√		√					√	9
	Olumsuz						√							√	√	√		√	5

Tablo 16’da öğretmenlerin liderlik kazanımlarının edinilme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin çetelesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.14.1. Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımının değerlendirilmesi

Liderlik becerisinin genel anlamda kazandırılma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde 9 öğretmenin olumlu yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, 9 öğretmen öğrencilerin liderlik becerisini kazanabildiklerini ya da öğrencilerin genel liderlik özellikleri ile davranışlarında ilerleme gözlemlediklerini ileri sürmektedir. Öte yandan 3 öğretmen bu konuda herhangi bir yorum yapmazken, 5 öğretmen ise olumsuz görüş bildirmekte ve öğrencilere genel anlamda liderlik becerisini kazandıramadıklarını ifade etmektedirler.

3.1.14.1.1. Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımı (olumlu)

Öğrencilerin liderlik becerisine ait kazanımları genel olarak edinebildikleri görüşünü ileri süren 9 öğretmen mevcuttur. Söz konusu öğretmenlerden K-1, *'Hepsini değil tabii ki. Özeleştirilene yapılacak olursa örneğin; 30 öğrencinin 30'unu da ben dört dörtlük yetiştirdim şeklinde değil.'* diyerek her öğrenciye olmasa da hiç olmazsa bir kısmının kazanımları edinebildiklerini ifade etmektedir. İddiasını desteklemek amacıyla ise öğrencilerin ailelerinden aldığı geri bildirimleri ortaya koymaktadır. K-1, ailelerin söylediklerine göre bazı öğrencilerinin ilkokulun ardından kendi fikirlerini açıkça ifade edebilen özgüvenli bireyler haline geldiklerini söylemektedir. K-1 bu özelliği, aileleri tarafından pasif yetiştirilen çocukların ilkokuldaki kazanımları sayesinde liderlik özelliklerinin gelişmesi olarak tanımlamaktadır.

Her öğrencinin liderlik becerisi kazanımının aynı düzeyde olmadığını ileri süren bir başka öğretmen olan K-9, öğrencilerin özgüvenlerinde bir artış gözlemlediğinden bahsetmektedir. Gözlemini *'Evet özgüvenleri artıyor. Liderliği bastırılmış ve içinde olan çocuklar ortaya çıkıyorlar ama tabii ki herkeste değil.'* sözleriyle aktaran K-9'a göre liderlik becerisi öğretim süreci, içinde liderlik özelliği bulunan öğrencilerin bu özelliklerini ortaya çıkarma konusunda faydalı olmaktadır. K-9 lider kabul edilen bireylerin az sayıda olduğunu düşünmekte ve bu sebepten her öğrencinin lider olarak yetişememesini normal kabul etmektedir. Yapılan bir gözlem kaydında ise, yine K-9 Öğretmenin, "öğrencilerin sınıf önünde arkadaşlarına hitap ederek konuşmalarını sağladığı ve özgüvenlerini geliştirmeyi hedeflediği" görülmüştür. K-9 Öğretmenin ortaysa koyduğu düşüncenin ve yapılan gözlemin birbiriyle uyumlu olduğu; öğretmenin, öğrencilere derslerde arkadaşlarının önünde konuşmalarına fırsat tanıyarak, onların özgüvenlerini geliştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır.

K-14 de her öğrencinin liderlik becerisini kazanamadığını ileri sürmektedir. K-9 ile benzer görüşü savunan K-14'e göre de liderlik becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar sadece bu beceriye zaten doğuştan sahip olan bireylerde başarılı olmaktadır. Öğrencilerine liderlik becerilerini çoğunlukla kazandırabildiğini ileri süren K-14, elde ettiği başarıyı *'Kazandırmak demeyeyim de, var olanı ortaya çıkarabildim'* sözleriyle açıklamaktadır. Zaten K-14'ün liderliğin öğretilbilir bir beceri olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, K-9 gibi onun da liderliği ancak zaten var olan ilişkili becerilerin ortaya çıkarılmasıyla geliştirilebilir beceri olarak betimlediği görülmektedir. K-14'ün konuya dair bir diğer yorumu da ailelerin etkisi üzerinedir. K-14 baskın, otorite ve korumacı ailelerde yetişen çocuklar söz konusu olduğunda, gösterilen çabaların yüzeysel kaldığından ve böyle öğrencilerin liderlik becerisini kazanma düzeyinin düşük olduğundan bahsetmektedir.

Öğrencilere liderlik becerisini genel anlamda kazandırabildiğini ileri süren öğretmenler arasında yer alan K-15 de çocukların doğuştan liderlik özelliklerine sahip olmalarını önemli bir etken olarak algılamaktadır. Liderlik özelliğine sahip çocuğun *'birinci sınıfta kendini belli ettiğini'* söyleyen K-15, böyle öğrencilerin *'belli şeyleri kazanmış'* olarak mezun olduklarını ifade etmektedir. K-15 ayrıca öğrencilerin ailelerinin sosyal ve ekonomik durumlarının da önemli bir etken olduğuna değinmekte ve kazanımların her birey için eşit ölçüde uygulanabilir olmadığını savunmaktadır. K-15'e göre *'köyde yaşayan bir çocukla Ankara'da yaşayan bir çocuğa öğretilecek kazanımlar aynı olmamalıdır'*.

Olumlu görüş bildiren bir diğer öğretmen K-8, kazanım düzeyini öncelikle çeşitli etkenlere bağlamakta ve bu bağlamda şöyle söylemektedir; *'Açıkçası okul ortamına göre değişiyor. Okulun, ailenin ortamına göre değişiyor.'* K-8, liderliğe ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından edinilip edinilememesinde sadece sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin etkili olmadığını ifade etmektedir. K-8'e göre, okulun ve ailenin durumu da bu konuda başarıyı etkileyen önemli etkenleridir. Kendisinden konuyu daha detaylı ele alması istendiğinde ise *'Bence kısmen kazandırabiliyoruz.'* açıklamasını yapan K-8, çocukların yaş ve sınıf düzeyleri ilerledikçe liderlik özelliklerinde de ilerlemeler gözlemlediğini belirtmektedir. K-8 *'Açıkçası 1.sınıftan 2 ve 3'e doğru gidildikçe bir şeyler çıkıyor. Tabii istenilen düzeyde midir bu tartışılır. Ama baktığınız zaman çocuğun 1.sınıf düzeyi okula gelişi tamamen çekingen kendini ifade edemeyen bir haldeyken 3. ve 4. sınıfa geldiğinde bakıyorsun ki neredeyse okulu yönetecek düzeye gelmiş.'* sözleriyle görüşünü daha detaylı biçimde ortaya koymaktadır. K-8, bahsedilen ilerlemenin yeterli olup olmadığı konusunda

net bir açıklama yapamamaktadır. Öte yandan bazı çocukların ilerleyen sınıflarda liderlik özellikleri anlamında oldukça büyük ilerleme kaydettiklerini ileri sürmektedir.

K-8 gibi K-3 de çocuklardaki liderlik becerisi kazanımının yaş ve sınıf düzeyi arttıkça ilerleme gösterdiğini ileri sürmektedir. K-3 bu bağlamda şu ifadeyi kullanmaktadır; *'Mesela önceden sınıfına yani zümre dediğimiz sınıflara liderlik yapabiliyordu. 1.sınıfta kendi sınıfına, 2.sınıfta zümrelere ve 3.sınıfta ise tüm okula hitap etmeyi istiyorlar. Yani okula sözü geçsin isteyen, ben bunu yapmalıyım diyen çocuklar oluyor. Yani sınıf büyüdükçe ufukları genişliyor, liderlik vasıfları da daha geniş toplulukları alıyor; küçük merkezden büyük merkeze doğru gidiyor, daire genişleyerek gidiyor.'* Aslında K-3, çocukların genel anlamda liderlik becerisini kazandıklarından bahsetmemektedir. Ona göre, zaten lider özelliğine sahip olan bazı öğrencilerin yaşları ve sınıfları ilerledikçe ufukları ve beraberinde liderlik alanları da değişip genişlemektedir. İlkokula başladığında sadece sınıf içerisinde ön plana çıkmaya çalışan lider özellikli çocuklar, yaşları artıp çevreleri genişledikçe liderlik alanlarını da genişletmeye çalışmaktadırlar. Öte yandan, K-3'nin açıklamasında liderlik özelliklerine sahip olmayan öğrencilerin beceriyi kazanma düzeylerine yönelik herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

Bir başka öğretmen K-4, liderlik kazanımlarını *'davranış'* olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin bu davranışların hepsini kazanabildiklerini ileri süren K-4, söz konusu kazanımları yeterli görmediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Almanya'da kendisinin geçmişte gördüğü ilköğretim eğitimiyle şu an Türkiye'de uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri karşılaştıran K-4, ülkemizin oldukça geride kaldığını belirtmektedir. K-4, Almanya'da her bir öğrencinin liderlik becerisini kazanabilmesi için özel ve ısrarlı çabalar sarf edildiğinden çünkü bunun toplumun kalkınması, öğrencilerin bilinçli olması ve herkesin hakkını arayabilen bireyler olması için gerekli görüldüğünden bahsetmektedir. *'Bu düşünce ile çocuklarını, özgüveni çok yüksek çocuklar yetiştiriyorlar.'* diyerek Almanya'da öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya verilen öneme dikkat çeken K-4, ülkemizdeki mevcut öğretim programlarında liderlik becerisine yeterince değinilmediğini ileri sürmektedir. K-4'e göre Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar ile önerilen yöntem ve teknikler *'çok kısır bir döngüde dönmektedirler'*.

K-16, öğrencilerin ilkokulda liderlik becerisini genel anlamda kazanabildiklerini ileri süren bir diğer öğretmendir. Hiç beklemediği öğrencilerin dahi zaman içerisinde özgüvenlerinin arttığını gözlemlediğini belirten K-16, böyle öğrencilerin *'sorumluluk'* almaya ve sürekli *'ön planda olmaya'* çalıştıklarından bahsetmektedir. Bu açıklama sorumluluk almayı ve hırslı olmayı liderlik becerisini kazanmış olmanın göstergeleri

arasında kabul eden bir yaklaşıma işaret etmektedir. K-16'ya göre, öğrenciler arasında devamlı olarak var olan 'etkileşim' sayesinde diğer öğrenciler de bu öğrencileri 'örnek almakta' ve onlarla 'rekabet' içerisine girmektedirler. Anlattığı bu süreçte etkileşim ve rekabet, K-16 tarafından diğer öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişmesinde etkili bir unsur olarak algılanmaktadır.

Liderlik becerisinin genel anlamda kazanılması bağlamında olumlu görüş bildiren son öğretmen K-12, bir yılın sonunda bile liderlik becerisinde gelişmelere tanık olduğundan bahsetmektedir. '*Altı kazanımın da öğrenciler tarafından kazanıldığını düşünüyorum.*' diyen K-12, öğrencilerin zamanla her konuda farklılaştıklarını belirtmekte ancak özellikle iletişim becerisi ile özgüven anlamında yaşanan değişimlere vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda '*İletişim becerisinde kendine özgüven duyması, topluluk karşısında konuşabilmesi, arkadaşlarıyla işte iletişiminin kuvvetli olması; sene sonunu bir süreç olarak aldığımızda bunlarda değişiklik oluyor yani.*' açıklamasını yapan K-12, öğrencilerin başkalarıyla rahat iletişim kurabilmelerini ve kendilerini kolaylıkla ifade edebilmelerini liderlik becerisinin kazanılması olarak görmektedir. Bu anlaşılır bir yaklaşımdır zira K-12, etkili iletişim kurabilmeyi lider ilköğretim öğrencilerinin sahip olduğu bir özellik olarak kabul eden öğretmenler arasındadır.

3.1.14.1.2. Liderlik becerisinin genel anlamda kazanımı (olumsuz)

Genel anlamda liderlik becerisinin öğrencilere kazandırılmadığı iddiasında bulunan 5 öğretmen söz konusudur. Bu öğretmenlerden K-6, liderlik becerisinin öğretiminde başarılı sonuçlar elde edilememesinin sebepleri olarak öncelikle '*çok eksikimiz olduğu*' ve '*liderliği tam hakkıyla veremediğimiz*' yönünde görüş ileri sürmektedir. K-6'ın dile getirdiği ikinci sebep ise aile yaşantısıyla ilgilidir. K-6, ailede lider rolünde görülen babanın ya da kimi zaman annenin çoğunlukla doğru örnekler teşkil edemediklerini ve ailede edinilen yanlış kazanımların okuldaki başarıya olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmektedir.

Bir diğer öğretmen K-10 da liderlik becerisi kazanımının başarısını iki etkene bağlamaktadır. K-10 tarafından ileri sürülen sebepler çocukların ait oldukları çevrenin özellikleri ile çocukların doğuştan sahip oldukları özelliklerdir. K-10'e göre sosyal ve ekonomik açıdan rahat olan çocuklar kendilerini daha yeterli hissettiklerinden liderlik becerisini kazanmaları daha kolay olmaktadır. Ancak K-10, liderlik becerisi öğretiminin böyle öğrenciler söz konusu olduğunda dahi yeterince faydalı ve etkili olmadığını

düşünmektedir. *'Zaten var olan açığa çıkıyor olmayanda aynı şekilde devam ediyor.'* diyen K-10, bu ifadesiyle uygulanan öğretim etkinliklerini tamamen etkisiz kabul etmekte ve kazanımların edinilme düzeyinin belirleyicisi olarak doğrudan öğrencilerin doğuştan liderlik özelliklerine sahip olup olmamalarını göstermektedir.

K-17, *'Bunlar liderlik becerisinin alt şartları olabilir ama tam anlamıyla kazandı diyemeyiz bu kazanımları.'* ifadesiyle liderlik becerisinin genel anlamda edinilmesi bağlamında olumsuz görüş bildiren bir başka öğretmendir. Kendisinden konuya ilişkin bir örnekleme yapması istendiğinde belirli bir kazanımı ele alarak şöyle bir açıklama yapmaktadır; *'Yani liderlerin etkilerini açıklayarak liderler hakkında sorular sorar. Yani bunu biliyor olması yani onun liderlik becerisine bir katkı sağlamayacak gibi düşünüyorum.'* K-17 aslında genel anlamda kazanımların edinilmesi konusunda bir başarısızlıktan bahsetmemektedir. K-17'ye göre liderlik kazanımları öğrencilere sadece liderliğin ne olduğu konusunda örnek oluşturmakta fakat onların liderlik özelliklerine bir katkı sağlamamaktadır. Dolayısıyla K-17, öğrencilerin liderlik davranışlarında herhangi bir gelişme gözlemediğini ileri sürmektedir.

Öğrencilerin liderlik becerisini kazanamadıklarını ileri süren son iki öğretmen K-11 ve K-13 benzer bir gözlemi paylaşmaktadırlar. Her iki öğretmen de öğrencilerin teorik anlamda lider, liderlik, lider özellikleri ya da bazı lider şahsiyetler konusunda bilgi sahibi olduklarından bahsetmektedirler. Hâlbuki öğretmenler, iş beceriyi içselleştirme ve uygulama noktasına geldiğinde öğrencilerin çoğunun bunu başaramadıklarını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda *'Yani şimdi sorduğum zaman ben öğrencilere hani testte falan çıktığı zaman öğrenci lider nedir, hani liderin özelliklerini bilir. Teorik anlamda bilir. Uygulama anlamına geldiğinde yani zaten belli bir şey vardır. Yüzde 10'u bunu uygular.'* diyen K-11, liderlik becerisinin gerçekten kazandırılma düzeyinin ancak %10 ile sınırlı olduğunu belirtmektedir. K-13 ise *'Yani çocuklar lider deyince işte yani çok fazla bir Atatürk diyorlar hani Atatürk'ün liderliğini biliyorlar ama çok fazla hani bizim Türk büyüklerinin liderliğinden bihaberler yani. Hani bir araştırma yap desen internetten hazır bulup geliyor ama onu özümsemiyorlar.'* ifadesiyle lider ve liderlik deyince çocukların akıllarına sadece Atatürk'ün geldiğini belirtmektedir. K-13'e göre liderlik konusunda araştırmaları bile hazır materyallerle geçiştiren öğrenciler aslında liderlik becerisini kazanmamakta, sadece beceri hakkında bilgiler öğrenmektedirler.

3.1.14.2. Liderlik becerisinin kazanımının öğretim programda yer alan liderlik kazanımları açısından değerlendirilmesi

Öğrencilere kazandırılması anlamında en fazla sayıda öğretmen tarafından hakkında olumlu görüş dile getirilen kazanım B.1.20 kazanımıdır. Görüşme verileri incelendiğinde 8 öğretmenin B.1.20 (*Ailesindeki liderin / liderlerin, ailedeki rolünü fark eder.*) kazanımını öğrencilere kazandırabildiklerini ileri sürdükleri ve kalan 9 öğretmenin 8 tanesi olumlu ya da olumsuz herhangi bir yorum yapmazken 1 öğretmen olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Ayrıca 4 öğretmen C.2.9 (*Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.*) kazanımını konusunda başarılı sonuçlar elde edildiğini ifade ederken, 3 öğretmen de B.3.36 (*Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.*) kazanımını öğrencilere kazandırabildiklerini savunmaktadır. Sözü edilen bu iki kazanımın edinilmesine ilişkin herhangi bir olumsuz açıklamaya rastlanmamaktadır.

Diğer kazanımlar olan A.2.9 (*Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardıma bulunur.*), A.2.10 (*Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.*) ve B.2.27 (*Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.*) kazanımlarına yönelik sadece birer öğretmen olumlu yönde görüş bildirmektedir. Hiçbir öğretmen öğrencilerin A.2.10 kazanımını edinemediğine dair yorum yapmazken, birer öğretmen öğrencilere A.2.9 ve B.2.27 kazanımlarını öğretmede başarısız olduğunu belirtmektedir.

Kazanımlar açısından ayrı ayrı incelendiğinde K-14'ün değerlendirmeleri hakkında ilgi çekici bir veriye rastlanmaktadır. K-14, B.2.27 kazanımını dışındaki tüm kazanımlara ilişkin olarak olumlu görüş bildirmektedir. Yani K-14 öğrencilere beş kazanımı öğretebildiğini fakat '*aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklama*' kazanımını edindirmede başarısız olduğunu ifade etmektedir. K-14'ün bu bağlamda yaptığı açıklama şöyledir; '*Yaşamında aldığı liderlik rolünü deyince, burada liderlik rolü olarak çok kardeşli çocuklarda böyle bir şey oluştu. Hani tek çocuklarda liderlik konusunda bu kazanımda çok şey olmadı.*' Aslında K-14'in açıklaması tam anlamıyla olumsuz bir anlam içermemektedir. K-14'ün sınıflarında bu beceriyi kazanabilen ve ailede kendi aldığı liderlik rolünü açıklayabilen öğrencilerin de bulunmaktadır. Ancak K-14, kazanımın öğretimindeki başarıyı programa ya da kendi yaptığı öğretim uygulamalarına değil çocukların sahip oldukları kardeş sayısına bağlamaktadır. Birden fazla kardeşi olan çocuklar ailelerinde kendilerinin üstlendiği liderlik rolünün farkına varabilmekte ve bunu açıklayabilmektedirler. Öte yandan ailenin tek

çocuğu durumundaki çocuklarda söz konusu role ilişkin bir farkındalık oluşmamaktadır. Bu durum, yapılan liderlik öğretiminin sadece belirli koşullarda amacına ulaşabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Görüşme yapılan 17 öğretmenin 8 tanesi tarafından öğrencilere kazandırıldığı ileri sürülen B.1.20 kazanımı konusunda 8 öğretmen herhangi bir yorum yapmamakta ve bir öğretmen ise olumsuz görüş bildirmektedir. Olumsuz görüş bildiren ve öğrencilerinde liderin ailedeki rolü bağlamında bir farkındalık yaratamadığını ifade eden öğretmen K-11, öğrencilerin okula konuya dair zaten yerleşmiş bir düşünceye sahip biçimde geldiklerini belirtmektedir. K-11, çocuklara okulun ilk dönemlerinde *'Sizin ailede lider kim?' ya da 'Ailenizde kimin sözü geçer?'* benzeri sorular sorulduğunda ailede kimin lider olduğunu direkt söylediklerini ve kendi deyimiyle *'ataerkil bir toplum olduğumuz için'* genel olarak babalarını lider olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. K-11, kendisine ilerleyen dönemlerde çocukların bu konudaki farkındalık düzeylerinde bir gelişme gözleyip gözlemediği sorulduğunda *'Liderlik özelliği olanlarda yani kımıldama yani ilerleme görüyorum diyebilirim ama çokta diğer öğrencilere ben bunları biliyorum bunu yapayım şeyini görmedim.'* açıklamasını yapmaktadır. K-11, sadece belirli özelliklere sahip çocuklar söz konusu olduğunda kazanımın başarıyla öğretilbildiğini fakat diğer öğrencilerde kazanımın öğrenildiğine dair bir gözlemi olmadığını ileri sürmektedir.

Kazanımı öğrencilere öğretebildiğini savunan öğretmenlerden K-5 görüşünü *'Ailesindeki liderin rolünü fark eder. Bu zaten bu kazanımı kazandırabildiğimizi düşünüyorum.'* ifadesiyle açıklamaktadır. K-5 konuşma esnasında kullandığı *'zaten'* kelimesiyle öğrencilerin bunu kolaylıkla öğrendikleri imasında bulunmaktadır. K-8 doğrudan *'basit'* kelimesini kullandığı yorumunda şöyle demektedir; *'Kazanım olarak gidersek hocam; aile yaşamındaki liderlik kısmını anlıyorlar. Basit düzeyde geliyor belki çocuklara, bunu kavıyorlar.'*Söylediğine göre K-8 de bu kazanımı öğrencilere kolaylıkla kazandırabildiği bir beceri olarak betimlemektedir.

K-7 ise *'Ailesindeki liderin kim olduğunu net bir şekilde bilebiliyor, ailesindeki liderin rolünün de çok iyi farkına varıyor.'* diyerek bu kazanımın öğretilme düzeyinin çok yüksek olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir diğer öğretmen K-12 de herhangi bir açıklama ya da örnekleme yapmadan sadece kazanımı öğrencilere öğretilbildiğini belirtmekte ve gözlemini şu sözlerle ortaya koymaktadır; *'Şöyle baktığımızda öğrencilerimden yola çıkarak söyleyeyim. Şu an ikinci sınıftalar. Birinci sınıftaki aile lideri, işte ailesindeki liderin rolünü falan fark eder. Bunun kazanıldığını düşünüyorum.'*

K-3, öğrencilerinin ailedeki liderin rolünü öğrendiklerini ileri süren öğretmenlerden bir başkasıdır. Öte yandan yaptığı açıklama sadece ailedeki liderlik kavramıyla sınırlı kalmamaktadır. Öğrencilerine *'Siz kimi lider görmek istersiniz?' ya da 'Liderden kimi anlarsınız?'* gibi sorular soran K-3, aldığı cevapların anne-babadan başlayarak Atatürk'e kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsadığını belirtmektedir. K-3'ün gözlemlerine göre öğrencilerin yaş ve sınıfları ilerledikçe sorulara verdikleri cevaplar değişmektedir çünkü *'artık liderleri ayırt edebilmektedirler'*. Okula başladıklarında *'sadece Atatürk'ü ya da annelerini lider olarak gören'* çocuklar, zamanla lider olarak kendilerini ön plana koymaya başlamaktadırlar ve K-3 bu gelişmeyi B.1.20 kazanımını da kapsayan bir kazanım olarak ortaya koymaktadır.

K-10, gözlemlerine dayanarak öğrencilerin söz konusu kazanımı *'alabildiklerini'* ileri sürmektedir. K-10'a göre çocuklar karar almanın bir liderlik davranışı olduğunu öğrenmektedirler ve bu bilgileri aile yaşantılarında pekişmektedir. Zira ailede karar alma noktasında pek fazla söz hakları olmadığını gören çocuklar, ailede kararı alan kişiyi aynı zamanda ailenin lideri olduğunu fark etmektedirler. K-10, çocukların vardıkları bu yargıdan hareketle *'ileride kendilerinin karar verici olacaklarına, en azından ailenin lideri olacaklarına'* inandıklarını belirtmektedir ve izlenen bu süreci çocukların B.1.20 kazanımını elde etmeleri olarak yorumlamaktadır.

Kazanım konusunda başarılı olduğunu ileri süren bir diğer öğretmen K-9, *'evde tek lider babadır'* kavramından kesinlikle çıkıldığını dile getirmektedir. Ailedeki liderin rolünü açıklamanın çok kolay bir kazanım olduğunu düşünen K-9, çocukların zaten normalde de bu konuda farkındalık sahibi olduklarını ileri sürmektedir. K-9, aslında kazanımın öğretilebildiğinin göstergesi olarak çocukların evde sadece babanın lider olmadığını ve kendilerinin dahi bazı durumlarda lider olabileceklerini fark etmelerini ortaya koymaktadır.

Kazanımın öğretilebildiği yönünde olumlu görüş bildiren son öğretmen K-14, okula ilk geldiklerinde çocuklara ailelerindeki liderin kim olduğunu sorduğunu ve çocukların cevaplarının çoğunlukla anne ya da babaları olduğunu ifade etmektedir. Farklı aile yapılarından gelen çocukların doğal olarak farklı cevaplar verdiklerini belirten K-14, çocukların kendi aile yapılarına uymayan cevaplar karşısında oldukça şaşırıldıklarını söylemektedir. Örneğin, evdeki tek liderin babası olduğunu söyleyen bir çocuk, evde babasının annesine ev işlerinde yardımcı olduğunu söyleyen arkadaşına *'Erkek de mi bulaşık yıkarmış?'* sorusunu yönelterek şaşkınlığını dile getirdiğinden bahsetmektedir. K-14, çocukların bu şekilde birbirleriyle etkileşim içine girdiklerini ve *'aile içindeki liderliğin*

sadece baba ile ya da sadece anneye sınırlı olmaması gerektiği' sonucuna vardıklarını ileri sürmektedir.

3.1.15. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenlere ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen konulardan birisi de öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarını etkileyen unsurlara ilişkin öğretmen görüşleridir. Kategori kapsamında yer alan temalar 'aile', 'çevre (yerel idareciler ve arkadaşlar)', 'programın zaman sınırlaması', 'kullanılan yöntem ve teknikler', 'öğretmen', 'yetenek', 'okulun fiziksel ve teknolojik donanımı', 'kitle iletişim araçları', 've 'öğrenciler arası rekabet' olarak belirlenmiştir. Bunlardan 'aile', 'çevre ve arkadaş', 'öğretmen' ve 'kullanılan yöntem ve teknikler temaları araştırmacı tarafından görüşmelerin analizinden önce belirlenmiştir. Aile teması ile çevre ve arkadaş teması liderliğin öğretilebilirliği kategorisinde yer alan 'Ancak aile ve çevre tarafından destekleniyorsa öğretilebilir.' temasıyla birbirini destekler niteliktedir. Aile, çevre ve arkadaşların kategoriye dâhil edilmesi için öğretmen görüşlerinin beklenmesine gerek görülmemiştir. Zira çocukların okul yaşantılarından önce olsun ya da aynı dönemde olsun hayatlarının çoğunun bu üçgen içerisinde geçtiği bilinmekte ve öğrencilerin eğitimin paydaşları olarak bunlardan etkileniyor olabilecekleri ön görülmektedir. Kullanılan yöntem ve teknikler doğrudan liderlik becerisinin nasıl öğretildiği konusuna açıklık getirdiğinden ve öğretmenler de değişim ajanları olarak becerinin öğretiminden birinci derecede sorumlu kabul edildiklerinden, bunların da temaya dâhil edilmesi için öğretmen görüşlerine gerek duyulmamıştır.

Bahsedilen etkenler içerisinde en fazla sayıda öğretmen tarafından değinilen tema aile temasıdır. Görüşülen öğretmenlerin 16'sı çocukların liderlik becerisini edinmelerinde en etkili unsurun aile olduğunu dile getirmektedirler. İkinci sırada yer alan 'çevre (yerel idareciler ve arkadaşlar)' teması 11 öğretmen tarafından etkili bulunmaktadır. Bu temanın orijinal halinde yer almayan yerel idareciler ifadesi, öğretmen görüşleri alındıktan sonra temaya dâhil edilmiştir. Bu tema kapsamında bulunmasının sebebi ise çevreyi oluşturan unsurlardan biri olduğunun düşünülmesidir. Üçüncü olarak değinilen tema öğretmenleri içermektedir. Görüşülen 7 öğretmen, meslektaşlarını liderlik becerisinin öğrenciler tarafından kazanılmasında etkili unsurlar olarak kabul etmektedir.

Bunların dışında kalan temalardan kitle iletişim araçlarına 4 öğretmen, programın zaman sınırlamasına 3 öğretmen ve öğrenciler arası rekabet ortamına ise 2 öğretmen

değmektedir. Öğrencilerin yetenekleri ile okulun fiziksel ve teknolojik donanımını sadece 1'er öğretmen etkili olarak algılamak, kullanılan yöntem ve tekniklerin liderlik becerisinin edinilmesinde etkili olduğuna dair herhangi bir yoruma rastlanmamaktadır. Söz konusu temaları liderlik becerisinin kazanımında etkili gören öğretmenlerin sayısı az görüldüğünden bunlara Tablo 17'de yer verilmemiş ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri açıklama gereği duyulmamıştır.

Tablo 17. Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenler hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çetesi

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin hayat bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenler	K-1	K-3	K-16	K-2	K-4	K-6	K-7	K-9	K-14	K-15	K-5	K-8	K-10	K-11	K-12	K-13	K-17	TOPLAM
	Aile	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Çevre/Arkadaş	√	√	√		√			√		√	√	√			√	√	√	11
Öğretmen			√	√	√	√		√	√				√					7

Tablo 17'de öğretmenlerin öğrencilerin hayat bilgisi dersinde liderlik becerisini kazanmalarındaki etkenler hakkındaki görüşlerinin çetesi yer almaktadır. Bu görüşlerin içeriği ise aşağıda başlıklar halinde verilmektedir.

3.1.15.1. Öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etken olarak aile

Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde aileyi çocukların liderlik becerisini kazanmaları sürecinde bir etken olarak kabul etmeyen sadece 1 öğretmen bulunmaktadır. Diğer 16 öğretmen ailenin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Söz konusu öğretmenlerden K-3, ailenin etkisinden bahsetmekte ancak görüşüne ilişkin herhangi bir açıklama getirmemektedir. Sadece 'En önemli etken anne-baba ve öğretmendir.' diyerek aileyi öğretmenden öncelikli olarak dile getiren K-3, bu etkiyi örneklemesi istendiğinde herhangi bir örnek olay ya da durum ortaya koymamaktadır.

Diğer öğretmenlerden birisi olan K-1, ailenin çocuğun sadece beceri kazanımı anlamında değil geleceği anlamında da çok etkili olduğunu savunan bir görüşü dile getirmektedir. *'Hani derler ya - Âlimden zalim, zalimden âlim doğar-. Bu olabilir ama bu her lider eğitimle, şununla, bununla olacak şey değil. Yani önce bir kalıtsal olacak yani aileden gelecek.'* sözü K-1'in, her çocuğun liderlik becerisini kazanabilmesini ihtimal dahilinde gördüğünü ortaya koymaktadır. Ancak ailesinden aldığı bir liderlik özelliği olmadığı

takdirde bunun çok düşük bir ihtimal olduğunu ileri sürmektedir. K-1 liderliğin öğretilbilir bir beceri olup olmadığına ilişkin kategoride de aile konusuna değinmiştir. Bahsedilen kategoride K-1 liderlik becerisinin çocuğa öğretilbilmesi için çocuğun uygun bir alt yapıya sahip olması gerektiğini ve bunun öncelikle aile olmak üzere sosyal ve ekonomik çevre tarafında sağlanabileceğini ifade etmiştir.

K-2, liderlik becerisi kazanımının çocuğun yaşam süreci içerisinde elde ettiği birikim neticesinde mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda *'Bence liderlik konusu aileden alınan terbiye ile ailede oluşan şekil ile ve okuldaki davranışlarını öğretmen çabasıyla öğrenci çabasıyla üstüne katmakla oluyor gibi geliyor bana yıllarca yaşamış olduğum tecrübelerden kaynaklanarak.'* diyen K-2, bu sürecin başlama noktasını aile olarak kabul etmektedir. K-2'ye göre, çocuğun liderlik özellikleri anlamında aileden aldığı özellikler ve davranışlar okulda geliştirilmektedir. Benzer bir yaklaşım ortaya koyan K-16 görüşünü *'Hocam bir kere aile çok önemlidir. Zaten öğrencinin kişilik gelişimi olsun, zekâ gelişimi olsun her şeyde, çevreyle ilişkilerinde aile birinci etkindir. Çocuk aileden aldığı eğitimi gelir okulda pekiştirir.'* sözleriyle dile getirmektedir. Ailenin en önemli etken olduğunu ifade eden K-16, okulun ancak çocuğun ailede kazandığı liderlik özelliklerini ve davranışlarını pekiştirebileceği yönünde bir düşünceyi savunmaktadır.

Konuya örnek olma ve örnek alma açısından yaklaşan öğretmenler de bulunmaktadır. K-6, *'Lider modeli olan hem anne hem baba liderlik modeli gösteremiyor.'* diyerek öncelikle liderlik davranışları anlamında ailelerdeki eksikliğe işaret etmektedir. K-6, bu durumun çocuğun okulda liderlik becerisini kazanımına olan etkisini ise şöyle dile getirmektedir: *'Liderlik vasfına sahip dediğimiz, lider dediğimiz baba hangi karakterde ise çocuk da onu söylüyor, onu rol alıyor. Bu sefer yani biz başta ailede bir liderliği oturtmalıyız ki bu da sınıfın içerisine yansısın ve daha sonrada öğretmen bunun üzerine bir şeyler katabilsin.'* K-6, çocukların çoğunlukla babalarını lider olarak örnek aldıklarını ve davranışlarının bu doğrultuda şekillendiğini belirtmektedir. K-6'ya göre okul, aileden getirilen özelliklerin üzerine yeni özellikler inşa etmektedir. Dolayısıyla çocuk liderlik becerisi anlamında aileden bazı özellikler ve davranışlar kazanarak okula geldiği takdirde, bu becerinin öğretimi ve kazandırılması daha kolay olabilmektedir.

Çocukların ailelerini örnek aldığı yönünde yorumda bulunan diğer öğretmen K-15, ailenin liderlik becerisinin kazandırılmasında en etkili unsur olduğunu ve çocuğun bu beceriyi ailede kazandığını ileri sürmektedir. K-15 bu bağlamda *'Aslında bunda en etkili aile; çocuk bu özelliği ailede kazanıyor. Yani annesinin babasının davranışları, babasının annesine, annesinin babasına ve diğer evde yaşayan bireylerin birbirlerine olan davranışları daha*

etkilidir. Çünkü çocuğun kendine lider olarak örnek aldığı en önemli şey babadır. Yani baba neyse bize gelen öğrenci de o oluyor.' açıklamasını yapmaktadır. Aile içerisinde bireyler arasındaki iletişimin önemli bir etken olduğunu savunan K-15, bunlardan daha önemli bir etken olarak babanın davranışlarına vurgu yapmaktadır. K-15'e göre çocuklar aile bireylerinden etkilenmektedirler fakat lider olarak kendilerine babalarını örnek aldıklarından en çok onlardan etkilenmektedirler. Öyle ki, liderlik anlamında babaları nasılsa çocuklar da aynı durumdadırlar.

Liderlik becerisinin kazanılmasında ailenin örnek alınmasına işaret eden bir başka öğretmen olan K-4 de önceliği babaya vermekte ancak bir bütün olarak ailenin kültürüne de vurgu yapmaktadır. Bu anlamda 'Babasının davranışı, ailesinin tutumu, ailenin dünyaya bakış açısı, ailenin kültürü, ailenin ufku. Dünyaya hangi pencereden bakıyor. O çocuğun lider olup olmamasında çok büyük etken, olumsuzluk yapabiliyor.' açıklamasını yapan K-4, aile bireylerinin tutum, davranış, kültür, hayata bakış açısı ve ufukları çocukların liderlik özellikleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yapabildiğini düşünmektedir.

'Özellikle aile etkendir mesela.' diyerek görüşünü ortaya koyan K-12 de ailelerin ve özellikle ailede lider kabul edilen aile bireyinin çocuğa 'model' teşkil ettiğine değinmektedir. Görüşünü 'Her ailede lider vardır. O ailedeki rolünü, liderin rolünü fark ederse zaten oradan kendi ebeveynleri yani anne babaları öğrencilere yani çocuklarına model olma yani model oluyorlar. Olumlu ya da olumsuz liderlikle ilgilidirler.' sözleriyle açıklayan K-12'ye göre çocuk liderliğin ne olduğunu ya da liderin nasıl olması gerektiğini ailede lider kabul ettiği kişinin davranışları bağlamında değerlendirmektedir. Dolayısıyla aile bireylerinin liderlik becerisi anlamında sergiledikleri davranışların olumlu örnek teşkil etmesi çocuğun okulda liderlik becerisini kazanmasına olumlu katkı sağlamakta, olumsuz davranışlar ise olumsuz anlamda etki etmektedir.

Ailenin etkisinin olumlu ya da olumsuz olabileceği yönünde görüş bildiren bir diğer öğretmen K-13 de konuya örnek olma açısından yaklaşmaktadır. K-13'ün 'Ya olumsuz ailedir. Hani aile olumlu da olabilir. Mesela işte kötü söz söylememeye çalışıyorsunuz ve söylemiyorsunuz da ya da çocuğa işte kitap okuma konusunda örnek oluyorsunuz. Ama ailede gidip de bunu işte aile orada kitap okursa işe yarar. Ama aile işte kötü söz söylerse, evde bunu -nörüyon- gibi kaba bir şekilde ifade ederse senin anlattıkların bir anlamda boşa gidiyor yani.' sözlerine göre, aile bireylerinin tutum ve davranışları okulda çocuklara kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerle çeliştiği takdirde, okulda yapılan etkinlikler tam anlamıyla amacına ulaşmamaktadır. Çünkü K-13'e göre çocuklar ailelerindeki bireyleri örnek almaktadırlar.

Öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılması konusunda en etkili unsurlardan birinin aile olduğunu savunan diğer öğretmenler konuya çocuklara sorumluluk, özgürlük ve özgüven vermek açısından yaklaşmaktadırlar. Söz konusu öğretmenlerden K-5 görüşünü eskiden çalıştığı bir ilçe ilköğretim okulundan örnek vererek açıklamaktadır. Öğrencilerinin aile içerisindeki rolünü '*Çocuğa evde hiç söz hakkı verilmiyordu ki. Çocuğun aile içerisinde bir fikir beyan etmek gibi ya da duygu ve düşüncelerinin dinlenmesi gibi bir durum asla yoktu.*' sözleriyle açıklayan K-5, bu durumun çocukların sınıftaki durumlarına da yansıdığını ifade etmektedir. Ayrıca çocukların ailelerinde sadece babanın sözünün geçtiğini ve çocuklara hiçbir şekilde söz hakkı tanınmadığını belirten K-5, böyle çocuklara liderlik becerisi kazandırmanın zor olduğuna gönderme yapmakta ve buna sebep olarak da aileyi göstermektedir.

Okulun çocuklara liderlik becerisini kazandırabilmesi için çocuklara öncelikle ailede sorumluluk verilmesinin önemine değinen K-7, aile içerisinde herhangi bir sorumluluk ve görev üstlenmeyen çocuklara liderlik becerisini kazandırmanın zorluğuna vurgu yapmaktadır. '*Aile içerisinde hep pasif olan, hep azarlanan, herhangi bir inisiyatif almayan ve sorumluluk verilmemiş çocukların liderlik özelliğinin hemen hemen hiç olmadığını görüyoruz.*' diyen K-7, ailede elde edilen özgüvenin okulda kazandırılmaya çalışılan liderlik becerisi üzerinde olumlu etki edeceğini savunmaktadır.

Konuya aynı biçimde yaklaşan bir başka öğretmen olan K-8, lider özelliğine sahip öğrencilerin ailelerinin diğer öğrencilerin ailelerinden farklı olduklarını ve bahsedilen farkın ailelerin hem eğitim düzeyleri hem de çocuklarına yaklaşımlarında söz konusu olduğunu ileri sürmektedir. Eğitim düzeyi konusuna açıklık getirmeyen K-8, liderlik özelliklerine sahip öğrencilerin ailelerinin çocuklarına özgüven kazandırıcı davranış ve tutumlar sergileyen aileler olduklarını ifade etmektedir. K-8'e göre böyle bir aile içinde yetişen çocukların çekingen davranmama ve kendilerini rahat ifade edebilme özellikleri, liderlik becerisine yönelik okulda uygulanan eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasına katkı sağlamaktadır. K-8 bu gözlemini ayrıca ailenin eğitimin 3 ayağından birisi olduğunu ve aile ortamının okul ortamında yapılan uygulamalar ya da öğretilen bilgileri '*desteklememesi ya da aksi olması*' gibi bir durumun liderlik becerisi de dâhil olmak üzere '*öğrencinin bazı şeyleri kazanmasına engel*' olduğunu söyleyerek desteklemektedir.

Diğer bir öğretmen K-9 ise aslında liderliğin içsel bir özellik olduğunu ve her çocuğun bu özelliğe sahip olarak doğduğunu savunmaktadır. K-9'a göre aile doğuştan sahip olunan daha da geliştirilmesi ya da kendi deyimiyle '*söndürülmesi*' açısından çok büyük bir etkidir. Çevre ve öğretmeni de etkenler arasında sayan K-9, '*En önemlisi ailede başlar. Aile*

ile birlikte oluşur. Devamında çevre ve sonra öğretmen gelir.' diyerek ailenin etkisine özel bir vurgu yapmaktadır. K-9 bu görüşünü 'Çocuğunuza izin verirsiniz, ona bir birey olduğunu hissettirirsiniz, onun da söz hakkına sahip olduğunu fark ettirebilirsiniz ve kendisini ifade edebilirse liderlik özelliği ortaya çıkar.' açıklamasıyla açıkça ortaya koymaktadır. K-9, okulda lider bireyler yetiştirebilmenin yolunun öncelikle ailede çocuğa bir birey olarak davranılmasından geçtiğini düşünmektedir.

K-17 ile K-11 de çocuklarına söz hakkı tanımayan ailelerin çocuklarının liderlik becerisi kazanmalarını olumsuz yönde etkilediklerini savunan öğretmenler arasındadırlar. K-17, aile ortamında pasif durumda bırakılan 'bastırılmış' çocukların kendilerini okulda da ifade edemediklerini ve K-11 ise çocuklarının 'kendi görüşleri ne ise onu söylemesini' isteyen ebeveynlerin çocukları pasif hale getirdiklerini belirtmektedirler. Her iki öğretmene göre çocukların pasif, bastırılmış ve çekingen olmaları kendilerini ifade edememelerine ve beraberinde liderlik becerisi kazandırmaya yönelik çabaların başarı düzeyinin düşmesine sebep olmaktadır. Aynı yaklaşımı sergileyen K-14, liderlik becerisini kazandıramadığı öğrencilerin ailelerini 'Ya çok korumacıydılar ya da çok baskındılar yani otoriterdiler.' ifadesiyle tanımlamaktadır. K-14'e göre böyle ailelerde yetişen pasif ve çekingen özellikteki çocuklar söz konusu olduğunda, liderlik becerisini kazandırmak amaçlı yaptığı eğitim-öğretim etkinlikleri 'yüzeysel' kalmakta ve amacına ulaşmamaktadır. Öte yandan K-14'e göre 'çocuğun çok fazla söz sahibi yaptırılması' ve anne babanın 'hayır sözcüğünün hiç kullanmayıp' çocuğun her istediğinin yerine getirmeleri de çocuğa kazandırılmaya çalışılan liderlik becerisi bağlamında olumsuz bir etki yapmaktadır.

3.1.15.2. Öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etken olarak çevre ve arkadaş

Çevre teması beraberinde arkadaş ve ulusal ya da yerel yöneticileri de kapsamaktadır. Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde, 11 öğretmenin çevreyi liderlik becerisinin kazanımında önemli bir etken olarak algıladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler temaya 'çevre' kelimesini kullanarak genel bir yaklaşım sergilerken, diğerleri ise 'arkadaş' ya da 'ulusal ve yerel yöneticiler' ifadelerini kullanarak konuya diğer boyutlar açısından yaklaşmaktadırlar.

Konuyu genel olarak çevre bağlamında ele alan ve liderlik becerisini kazanabilmesi için çocukta önce bir altyapı olması gereğinden bahseden K-1, görüşünü şöyle dile getirmektedir; 'Gece gündüz hırsızlık yapılan bir ortamdan gelen bir çocuğa biraz önce dedim

ya binde bir olur hani derler ya 'âlimden zalim, zalimden âlim doğar'. Yani önce bir kalıtsal olacak yani aileden gelecek bir, sosyal çevresi iyi olacak iki.'. K-1, öncelikli etken olarak aileyi görse de çevrenin etkisine de işaret etmektedir. K-1'e göre çocuklar içinde yaşadıkları çevrenin sosyal durumundan etkilenmekte ve o çevreye uyum sağlamaktadırlar. Dolayısıyla çocuğun çevresiyle birlikte oluşan altyapısı, okul ortamında liderlik becerisi kazanımındaki başarısını da etkilemektedir.

Çevrenin etkisine değinen bir başka öğretmen K-5, konuyu dolaylı bir açıdan yaklaşmaktadır. Aslında aileyi en önemli etken olarak gören K-5, aileyi de içinde bulunan çevreyle birlikte düşünmektedir. Daha önce çalıştığı bir ilçeden bahseden K-5, çocuğun içinde yaşadığı çevre olarak ele aldığı bu ilçedeki aile yapısının çocukların liderlik becerisini kazanmaları anlamında olumsuz etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. K-5 aileyi liderlik becerisini etkileyen bir etken olarak ele almakta ve ailenin yaklaşımının da çevreye göre şekillendiğini ifade ederek çevreyi dolaylı ama önemli bir etken olarak kabul etmektedir. Benzer biçimde K-8 de aileyi incelemekle birlikte, çevrenin de önemine işaret etmektedir. K-8'e göre, okulda anlatılan ve öğretilmeye çalışılanlar çevre tarafından desteklenmediğinde, çocuğa okulda verilen liderlik becerisi eğitimi başarısız olmaktadır.

K-4 ise eğitimin 3 ayağından birisi ya da halkanın bir parçası olarak tanımladığı çevrenin etkisini iki farklı açıdan ele almaktadır. İlk olarak, çocuğa söz hakkı tanımayan ve onu sürekli sessiz olmaya zorlayan bir çevrede yetişen çocuğa, içinde çok yüksek bir özgüven ve liderlik ruhu olsa bile, liderlik becerisini kazandırmak pek mümkün olamamaktadır. K-4 bu görüşünü '*Halkanın biri kırıkta hiçbir şekilde sonuca gidilemeyeceğini düşünüyorum.*' sözleriyle özetlemektedir. K-4 ikinci olarak ise çocuğun içinde bulunduğu rekabet ortamına gönderme yapmaktadır. Benzer liderlik özelliklerine sahip çocuklarla aynı ortamda bulunmanın çocukların liderlik davranışlarını kısıtlayabildiğini ve dolayısıyla becerinin gelişimini engelleyebildiğini ifade eden K-4'e göre öğrenciler rekabet ortamında rahat davranmamakta ve '*liderliklerini sergileyememektedirler*'. Aslında K-4'ün bu yaklaşımı İlköğretim Öğrencilerinde Gözlemlenen Liderlik Özellikleri bağlamında yaptığı açıklamayla çelişmektedir. Zira K-4 lider özellikli ilköğretim öğrencilerinde ön plana çıkma arzusu, hırs ve mücadele ruhu gözlemlendiğinden ve bu çocukların kendilerine hep bir rakip seçtiklerinden bahsetmektedir.

K-9'a göre her çocukta içsel olarak bazı liderlik özellikleri bulunmaktadır ancak aile ve çevre bu özelliklerin gelişmesi ya da söndürülmesi noktasında belirleyici unsurlardır. K-9, liderlik kazanımına etki bağlamında önceliği aileye verse de çevrenin de büyük bir etken olduğunu iler sürmektedir. Çevresi tarafından '*dışlanan, gülünen, her yaptığı davranışta*

rencide edilen ve alay konusu olan' çocukların içlerine kapandıklarını ve kendilerini ifade etme konusunda çekingen davrandıklarını belirten K-9, bahsettiği durumun okulda liderlik becerisi kazandırma hedefine ulaşmanın önünde büyük bir engel teşkil ettiğini dile getirmektedir.

Doğrudan çevre ifadesini kullanan son öğretmen K-16 ise çocukların içlerinde buldukları ortamın sosyal ve ekonomik yönüne dikkat çekmektedir. K-16, kırsal bölgelerde yaşayan ya da köylerden gelen çocukların şehir ortamında yaşamış çocuklara kıyasla daha sessiz ve çekingen olduklarını belirtmektedir. K-16'ya göre böyle çocuklara özgüven kazandırmak ve onların ön plana çıkmalarını sağlamak için öğretmenin fazladan çaba sarf etmesi gerekmektedir. K-16 bu durumu okulda liderlik becerisinin kazandırılmasına etki eden olumsuz bir unsur olarak ortaya koymaktadır.

Konuya çocukların içinde buldukları çevrenin bir parçası olarak arkadaş bağlamında yaklaşan üç öğretmen bulunmaktadır. Bunlardan birisi olan K-12, liderlik becerisinin kazandırılması noktasında önemli etken olarak aileden sonra *'arkadaş grupları ya da oyun gruplarından'* bahsetmektedir. Bir diğer öğretmen K-15 de *'arkadaş çevresi ve oyun grubundaki çevresinin'* çocukların liderlik becerileri üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Son öğretmen K-17 de arkadaşların etkisine değinmekte ancak oyun grubu dışında bir yaklaşım ortaya koymaktadır. K-17'ye göre ilköğretim yaş grubundaki çocuklar bazen *'çabuk yargılayabilmekte ve fikirlere saygı duyma konusunda olumsuz tutumlar'* sergileyebilmektedirler. Bu durum, yargılanan ve fikirleri dikkate alınmayan çocukların çekingen hale gelmelerine ve kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır. K-17, ortaya çıkan bu olumsuz durumu çocukların liderlik becerisini kazanmaları önünde bir engel olarak kabul etmektedir.

Çevre temasını ulusal ya da yerel yöneticilerin çocuklar üzerindeki etkileri açısından ele alan iki öğretmen bulunmaktadır. K-3, çocukların lider ve liderlik algıları üzerinde anne babadan sonra mahalli yöneticilerin etkili olduklarını ileri sürerken K-13 daha çok cumhurbaşkanı, başbakan gibi ulusal liderler üzerinde durmaktadır. K-3'e göre bulunulan yerleşim birimindeki belediye başkanı, mahalle muhtarı ve hatta bir cami imamının davranış, tutum ve düşüncelerinden etkilenen çocuklar *'ben de bunun gibi olmalıyım'* diyebilmektedirler.

K-3, görsel basın yoluyla yerel ya da ulusal yöneticileri takip edebilen özellikle 4. ve 5. sınıf düzeyindeki çocuklarda *'siyaset liderlerine yakınlaşma'* olabildiğini söylerken, K-13 ise liderler arasındaki atışmaların çocukların lidere ve liderliğe yönelik algılarını olumsuz

etkileyebildiğine değinmektedir. Her iki öğretmen de söz konusu kişileri örnek alan çocukların kendi liderlik özelliklerinin de aynı doğrultuda şekillendiğini ima etmektedirler. Bu durumu okulda kazandırılmaya çalışılan liderlik becerisini etkileyen bir unsur olarak tanıtan öğretmenler, bu etkinin '*sosyalleşmeye başlamaları*' ile birlikte üst sınıflarda gözlemlendiğini ve daha küçük yaşlarda böyle bir etkinin söz konusu olmadığı ifade etmektedir.

3.1.15.3. Öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etken olarak öğretmen

Öğretmenin öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında önemli bir etken olduğunu savunan 7 öğretmen bulunmaktadır. Söz konusu öğretmenlerden K-2'ye göre liderlik ailede alınan terbiye ile şekillenmeye başlamakta ve okulda öğretmenin çabasıyla bu becerinin üstüne yeni şeyler katılmaktadır. K-2, öğretmenlerin '*hal ve hareketleriyle, konuşmalarıyla, kararlılıklarıyla*' sınıfta lider olmaları gerektiğini çünkü '*lider tipli öğrenciler yetiştirebilmek için bunun çok önemli olduğunu*' ileri sürmektedir. Bir diğer öğretmen K-3 de öncelikli etkenin anne-baba olduğunu ve ardından öğretmenin geldiğini belirtmektedir. K-4 öğretmeni anne-baba ve çevreyle birlikte liderlik becerisi öğretimine etki eden halkanın bir parçası olarak kabul etmektedir. Öğretmenin çocuktaki liderlik özelliklerini fark etmesinin önemine değinen K-4, aksi takdirde çocuğun '*liderliği suya düşer*' demektedir.

Diğer bir öğretmen K-6 da çocuklardaki liderlik özelliklerinin ve duygularının fark edilmesi ve açığa çıkarılması noktasında öğretmenin özellikle önemli olduğuna dair görüş bildirmektedir. K-6 ayrıca '*öğretmenlerin okul ortamındaki tutumları çok önemli*' demekte ve öğrencilerin farklı öğretmenlerin davranış ve tutumlarını kıyasladıklarını ifade etmektedir. K-6'ya göre, öğretmenlerin liderlik davranış ve yaklaşımları arasında birbiriyle örtüşmeyen ya da çelişen durumlar olduğu takdirde, öğrenciler de çelişki yaşamakta ve nasıl bir liderlik davranış modelini örnek alacaklarını bilememektedirler. K-6, öğretmenlerin öğrenciler gözünde birer lider modeli oldukları için önemli olduklarını düşünmektedir. Benzer bir görüş ifade eden K-10, öğrencilerin okul lideri olarak önce okul müdürünü ardından öğretmeni gördüklerini belirtmektedir. K-10 bu nedenle öğretmenler arasında ya da bir öğretmen ile müdür arasında yaşanan herhangi bir çelişki ve münakaşanın öğrencilerin liderlik algıları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir.

K-14 ise öğretmenin etkisini sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirmektedir. K-14'e göre öğretmenin liderlik becerisi kazandırma amaçlı kullandığı model, yöntem ve teknikler, yaptığı etkinlikler ve konuya yaptığı vurgu ya da verdiği yoğunluk liderlik becerisinin kazanımında çok önemli etkenlerdir. Son öğretmen K-9 ise konuya özgüven açısından yaklaşmaktadır. Çocuğun aile içerisinde söz hakkı sahibi olması gerektiğini savunan K-9, aynı öneriyi öğretmenlere de yapmaktadır. K-9'a göre öğrencilerine liderlik becerisi kazandırmayı amaçlayan bir öğretmen öncelikle onlara kendilerini ifade etme fırsatı vermeli ve kendisinin de söz hakkına sahip olduğunu fark ettirmelidir. K-9, aksi durumda '*çocukta liderlik varsa bile yok edebilirsiniz*' uyarısında bulunarak öğretmenin etkisinin de büyük olduğunu anlatmaktadır.

3.1.16. Liderlik becerisinin kazandırmada olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik önerilere ilişkin bulgular

Okullarda öğrencilere liderlik becerisi kazandırmanın üzerindeki olumsuz etkenleri en aza indirmek ve olumlu etkenleri ise daha da güçlendirmek amacıyla ele alınabilecek önerilerin sorgulandığı bu kategori kapsamında 10 adet tema bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan cevaplar neticesinde belirlenen temalar arasında '*ödüllendirme*', '*okullarda öğretim lideri bulunması*', '*peygamber ve din önderlerinin hayatlarının ve özelliklerinin öğretilmesi*' ve '*sosyal faaliyet ve spor imkânlarının artırılması*' temaları sadece birer öğretmen tarafından dile getirilen önerilerdir. Ayrıca '*donanımlı bir ders kitabının hazırlanması*', '*öğretmenlerin özgüveni destekleyici davranışlarda bulunmaları*' ve '*okul yöneticileri ile öğretmenlere liderlik eğitimi verilmesi*' temaları ise 2'er öğretmen tarafından önerilen uygulamalardır. Aslında, her ne kadar öneriler bağlamında dile getirilmiş olsa da, '*öğretmenlerin özgüveni destekleyici davranışlarda bulunmaları*' ifadesinin yalnızca liderlik becerisinin kazanımını olumlu etkileyecek bir etkeni dile getirmekten ibaret olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu öneride bulunan 2 öğretmen bunun için ne yapılması gerektiğine dair herhangi bir açıklama yapmamaktadırlar.

Az sayıda öğretmen tarafından dile getirilen başka iki öneri ise '*programda liderlik becerisine ayrılan sürenin artırılması*' ile '*toplumda lider konumundaki insanların dürüst davranmaları*' şeklinde özetlenmektedir ve bunlar 3'er öğretmen tarafından yapılan önerilerdir. Bahsedilen öneriler dışında 13 öğretmen tarafından ortaya konan ve bu sebepten üzerinde durulmaya değer bulunan bir başka öneri ise '*ailelerin liderlik bağlamında bilinçlendirilmesi*' olarak ifade edilmektedir.

Ailelerin liderlik konusunda bilinçlendirilmesine yönelik yapılan öneri, liderlik becerisi kazanımını etkileyen unsurlar kategorisine ilişkin cevaplarla da örtüşür niteliktedir. Zira bahsedilen kategoride de ailenin en çok sayıda öğretmen tarafından ele alınan unsur olduğu görülmektedir. Her iki kategoriye dair cevaplar incelendiğinde, K-10'un iki kategoride de aileden bahsetmediği görülmektedir. Aileyi liderlik becerisinin etkileyen bir unsur olarak görmeyen K-10 tarafından, aileye ilişkin bir öneride bulunulmaması doğaldır. Öte yandan, ailenin çocukların liderlik becerisi kazanmalarında etkili olduğunu ileri süren K-1, K-3 ve K-16'nın aileyle ilişkili herhangi bir öneride bulunmamış olmaları dikkat çekici bir durum olarak kabul edilebilir.

Bahsedilen dört öğretmen dışında kalan 13 öğretmen ailelere liderlik beceri ve onun öğretimi konusunda bilinç kazandırılması yönünde önerilerde bulunmaktadır. Söz konusu öğretmenlerden K-2, bunun öğretmenlerin görevi olduğunu ileri sürmektedir. K-2'ye göre, lider kabul ettikleri kişilerin davranış ve tutumları bağlamında *'okulda tutarlı bir öğretmen ama ailede tutarsız, dengesiz bir ortamda yaşadıklarında lider ve liderlik kavramını alması beklenemez'*. K-2, böyle tutarsızlıkları ortadan kaldırmak için öğretmenlerin uygun liderlik tutum ve davranışlarını ailelere de kazandırmaları gerektiğini vurgulamakta ancak görevi nasıl yerine getireceklerine ilişkin herhangi bir öneride bulunmamaktadır.

K-4, öğretmenin öğrenci velileriyle sıkı bir diyalog içinde olması gerektiğini dile getirmektedir. Bu konuda rehberlik servisinden çok yararlandığını söyleyen K-4, aileleri lider çocuklar yetiştirme adına çocuklarına nasıl davranmaları ve çocuklarının sıkıntılarını nasıl giderebilecekleri konularında bilinçlendirmeye çalıştığını ifade etmektedir. K-4, öncelikle ailelerin bahsedilen konulardaki davranış ve tutumlarını belirlemek amacıyla öncelikle anket uygulamakta ve ardından eğitim ya da bilinçlendirme etkinliklerine geçmektedir. K-4 tarafından eğitim-öğretim yılının başında organize edilen bu çalışmanın, rehberlik öğretmenin velilerle yaptığı bilgilendirme toplantıları yoluyla gerçekleştirildiği belirtilmektedir. *'Eğitilmiş aile, eğitilmiş çocuk'* sloganından hareket eden K-8 de K-4'le aynı noktaya vurgu yaparak daha eğitim-öğretim yılının başlangıç döneminde ailelerin eğitilmesi gereğine değinmektedir.

K-5 de ailelerin liderlik konusunda bilinçlendirilmelerinin öğrencilerin liderlik becerisini kazanmaları bağlamında olumlu etkileri olacağını düşünen öğretmenler arasındadır. Bu amaçla veli toplantılarından faydalandığını ya da çeşitli seminer çalışmalarını organize ettiğini belirten K-5, bu etkinliklerde ailelere çocuklarını *daha çok saymaları, onları daha çok dinlemeleri ve onlarla okul yaşantıları hakkında konuşmaları'* önerilerinde bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak K-5'e göre bu çabalar da pek faydalı sonuçlar

vermemektedir. K-5 başarısızlığı bulunduğu çevredeki ailelerde çocukları ayrı bireyler olarak görmemeyi ve onları dinlememeyi esas alan bir kültür olmasına ve insanların değişime kapalı olmalarına bağlamaktadır.

Ailelerin çocukların liderlik becerisine olan etkisini olumlu hale getirmenin gereğine değinen ve bu amaçla veli toplantıları ile aile seminerleri düzenlenmesini öneren bir başka isim K-6'dır. K-6'ya göre okulda çocuklara liderlik becerisi kazandırabilmek ve onların lider bireyler olarak yetişmelerini sağlayabilmek için çocukların öncelikle *'aileden davranış olarak iyi gelmelidir'*. Okulda yaptıkları işi aileden getirilen hazır tutum ve davranışların üzerine bir şeyler katmak olarak betimleyen K-6, bunun *'maalesef'* pek mümkün olmadığını ifade etmektedir. K-6, *'liderlik özelliği olarak ailesel davranışları düzeltebilmenin yolunun'* ailenin liderlik ile liderlik bağlamında sergilemeleri gerekli tutum ve davranışlar konularında bilinçlendirildiği veli toplantıları ve aile seminerlerinden geçtiğini ileri sürmektedir. Liderlik becerisini *'birden olmaz, zamanla eğitilerek kavuşulacak bir meziyet'* olarak tanımlayan K-6, sözünü ettiği etkinlikleri ayda bir yapmaya çalıştığını belirtmektedir.

Ailenin liderlik becerisi konusunda eğitilmesini ve bilgilendirilmesini okulda yapılan liderlik öğretimini kolaylaştıracağını ileri süren K-14, bu amaçla okulda yapılan veli toplantılarından daha fazlasına ihtiyaç olduğuna değinmektedir. K-14'e göre bu tür konulara yönelik aile eğitim seminerleri psikologlar ya da akademisyenler tarafından verilmelidir. K-14, ailelerin liderlik becerisi konusunda bilgi sahibi olmaları sayesinde çocukların okula bu bağlamda daha hazır halde gelececeklerini ve böylelikle okulda çocukların sahip oldukları liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılmasının ya da aktif hale getirilmesinin daha rahat olacağını ileri sürmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesini öneren bir diğer öğretmen K-9 ise öğretim yılı başında yapılacak bir eğitim etkinliği önermemektedir. K-9'a göre öğretmenin, ailenin çocuğu bir birey olarak kabul etmesi ve çocuğa bu yönde davranması konusunda bir sorun hissettiğinde aile görüşmeleri yoluyla aileleri bilinçlendirme yoluna gitmesi soruna çözüm getirecektir.

Ailelerin bilinçlendirilmesini öneren bir diğer öğretmen K-7'dir. *'İşe aile içerisinde başlamak gerekiyor.'* diyen K-7, bunun için veli toplantılarını işe koşmanın faydalı olacağını ileri sürmektedir. K-7'ye göre bu toplantılarda velilere çocuklarının her işini yapmayıp onlara daha çok sorumluluk vermeleri ve onları ayrı birey olarak görmeleri gerektiği anlatılmalıdır. Zira K-7 *'Ailenin çocuklarına sorumluluk yüklemese gerekiyor ki bu sorumluluk yükleme zamanla liderlik özelliğinin gelişmesine katkı sağlıyor.'* diyerek, sorumluluk alma ile liderlik becerisinin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda MEB tarafından yönetmelik ya da yönergeler yoluyla sınıfta uygulanması zorunlu

stratejiler belirlenmesi yönünde bir öneri sunan K-7, öğretmenin veli toplantılarında bu strateji ve yöntemleri velilerle de paylaşmasının farkındalık yarat anlamında faydalı olacağı savunmaktadır.

K-11, ailelerin liderlik özellikleri konusunda bilgilendirilmeleri yönünde bir öneride bulunmaktadır. Ona göre aileler çocuklarının davranışlarını yanlış yorumlayabilmekte ve aslında liderlik bağlamında olumlu durumları olumsuz olarak algılayabilmektedirler. Örneğin, *'çocuğun bir işte mahalledeki arkadaşlarını yönlendirmesi'* işin durumuna göre olumsuz bir davranış olarak kabul edilebilmektedir. Hâlbuki K-11'e göre, aileye *'liderlik ve liderlik eğitimi anlatıldığı'* ve aile insanları yönlendirmenin bir liderlik özelliği olduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocuğunun bu özelliğini destekleyici bir tutum sergileyebilecektir. Ailelerin liderlik konusunda bilinçlendirilmesinin faydasına değinen diğer öğretmenler K-12, K-13 ve K-15 ise sırasıyla *'veli toplantıları ya da velilere yönelik bilgilendirme ve seminer yapılması'*, *'çocukların ailelerine yönelik eğitim kursu'* ve *'seminerler verilmesi veya 'veli toplantısı ve okul aile birliği toplantılarında ailelerin bilinçlendirilmesi'* önerilerinde bulunmaktadır. Görüldüğü üzere farklı kelimelerle ifade etseler de onların düşünceleri de aynı yöndedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerine ilişkin araştırma sonuçları verilmiş, ardından bu sonuçlar alan yazında yer alan yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve son olarak da araştırma sonuçları esas alınarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılması planlanan liderlik becerisi ve becerinin öğretimi hakkındaki görüşleri N-vivo programında verilerin analizi amacıyla oluşturulan kategori-tema-kod tablosunda yer alan kategoriler bağlamında ele alınmıştır. Araştırma sonuçları araştırmanın bulgular bölümünde verilen sıra ile sunulmuş ve alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

4.1.1. Liderlik tanım ve özelliklerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Bu araştırmada liderlik becerisinin tanımı ve liderlik özellikleri öncelikle alan yazından ardından ise öğretmen görüşlerinden elde edilen tanım ve özellikleri içlerinde barındıran farklı temalardan oluşan farklı kategoriler olarak ele alınmıştır. Ancak, öğretmenlerin verdikleri cevaplarda tanım ve özellikleri birbirinden ayırt etmeyen yaklaşım sergilemeleri sebebiyle söz konusu kategoriler uygun temalar birleştirilerek tek başlık altında ele alınmıştır. Bu durumda ortaya çıkan yeni kategorideki temalar “İletişim”, “Güç Kullanma”, “Hedefe ve sonuca ulaşma etkinliği/aracı”, “İnsan yönetimi”, “Değişimi okuma”, “Kaynak kullanma”, “Problem çözme”, “Karar verme”, “Amaç ve vizyon belirleme”, “Grubu temsil etme”, “Planlı olma”, “Orijinal/kendine özgü olma”, “Sorumluluk ve risk alabilme”, “Hırslı olma”, “Farklılıklara saygılı olma”, “Zeki olma”, “Başarı odaklı olma”, “Eleştiriye açık olma”, “Akılcı olma”, “Çekici (fiziksel olarak) ve sempatik olma” ve “Adil olma” olmak üzere 21 başlık altında toplanmıştır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunlukla liderlik becerisinin iletişim boyutuna vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır. Buna göre öğretmenler liderlik becerisini çoğunlukla iletişim kurma ve bunun alt temaları olarak motivasyon ve ikna biçimi şeklinde tanımlamakta ve liderlerin etkili iletişim kurabilen ve böylelikle insanları motive ederek ikna edebilen bireyler olduklarına işaret etmektedirler. Öğretmenlerin iletişim dışında sıklıkla değindikleri bir diğer tema insan yönetimi teması ve aynı temanın alt teması olarak

insanlarla işbirliği yapma becerisi olmuştur. Ayrıca bir kısım öğretmen liderlik becerisini grubu temsil etme eylemi olarak da tanımlanmakta ve liderlerin güvenilir ve hırslı bireyler olduklarından bahsetmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğunun, büyük ölçüde alan yazından derlenen ve bir kısmı içeriğinde birden fazla liderlik tanımı ve özelliği bulunduran 21 liderlik tanımı ve özelliği temasından 2 tanesine (iletişim ve insan yönetimi) değindikleri görülmektedir. Konuyu Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan liderlik alt becerileri ve bunların temsil ettikleri liderlik tanım ve özellikleri anlamında ele almak da mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapmış oldukları ikna biçimi ve motivasyon tanımlarının öğretim programında yer alan liderlik alt becerileriyle örtüşükleri görülmektedir. Zira hazırlanan kategori-tema tablosunda iletişim becerisi tanımı kapsamında bulunan bu iki tanımlama, öğretim programında yer alan liderlik alt becerileri arasında da geçmektedir. Öğretim programında ayrıca insanları yönlendirme ve yönetme alt becerileri de yer almaktadır ve bu durum öğretmen görüşleriyle uyum sağlamaktadır. Çünkü öğretmenlerin çoğunluğu, liderliği tanımlarken iletişim temasının yanı sıra insan yönetimi temasına değinmektedirler.

Öğretmenlerin iletişim (ikna ve inandırma) ile insan yönetimine (insanları yönlendirme) yönelik bu görüşleri, liderlik alt becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşleriyle de desteklenmektedir. Öğretmenler liderlik alt becerileri olarak insanları yönlendirme ile insanları inandırma alt becerilerini liderlik becerisinin kazandırılmasında işlevsel görmektedirler. Öte yandan, yine iletişim alt temaları olarak motivasyon ve grubu temsil etmetemaları ile ilişkili oldukları düşünülen ödüller belirleme ile başka gruplarla iş birliği oluşturma ve diğer gruplardan destek sağlama alt becerileri öğretmenler tarafından liderlik becerisinin kazandırılmasında işlevsel görülmemektedir.

Programdaki bazı liderlik alt becerileriyle karşılık bulan fakat öğretmenler tarafından değinilmeyen ya da çok az sayıda öğretmen tarafından değinilen liderlik tanımları da bulunmaktadır. Örneğin, grubu temsil etme ve özgüvenli olma temaları liderlik alt becerileri ile karşılanmaktayken, sadece 4 öğretmen grubu temsil etme becerisinden, 5 öğretmen ise özgüvenli olma özelliğinden bahsetmektedir. Alan yazında sıkça geçtiği halde az sayıda öğretmen tarafından liderlikle ilişkilendirilen özellik ve tanımlar da mevcuttur. Örneğin, hırslı olmayı 5 öğretmen liderlik özelliği olarak görürken, liderliği değişimi okuma eylemi olarak tanımlayan öğretmen sayısı sadece 4'tür. Vizyon ve amaç belirleme tanımı sadece 1 öğretmen tarafından dile getirilirken, liderlik alt becerileri arasında anlaşmazlıkları çözme ve müzakerecilik ifadesiyle temsil edilen problem çözme tanımı ise, hiçbir öğretmen tarafından liderlik tanımları arasında sayılmamaktadır. Bu durum aslında

beklenmedik ve olumsuz bir sonuç olarak algılanmayabilir. Çünkü alan yazında liderliğin çok çeşitli bağlamlardan etkilenen ve çok sayıda yetenek ile özelliği kapsayan bir olgu olduğu (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006, s. 33; Chan, 2007, s. 156, 168) ve liderliğin, onun tanımını yapan kişi sayısı kadar tanımı olduğu (Ancona, 2009, s. 630) ifade edilmektedir.

Ancak, bir öğretim programının hedeflenen başarıya ulaşması, öğretmenlerin öğretilmesi hedeflenen alan konusundaki bilgi ve becerisine bağlı görülmektedir (TTKB, 2006; Ağaoğlu, 2012: 29). Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerinden öğrencilere kazandırmaları beklenen liderlik alt becerilerinin bir kısmını liderlikle ilişkilendirmemiş olmaları ya da az sayıda öğretmenin böyle bir ilişkinin varlığına işaret eden görüşler bildirmesi, öğretmenlerin liderliğe yönelik görüşleri ile öğretim programının liderlik becerisinin öğretilmesine yaklaşımı arasında tam bir uyum olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, öğretim programının amacına ulaşması bağlamında dikkatle üzerinde durulması gereken bir husus olarak algılanmaktadır.

Öğretmenlerin liderlik tanımlamalarında öne çıkan iletişim, motivasyon, insan yönetimi ve işbirliği kavramlarının alan yazında da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Haas ve Tamarkin, 1992, s. 82; Bursalıoğlu, 2010, s. 209, 212, 214; Eren, 1998, s. 357; Baltaş, 2001, s. 125; Başaran, 2004, s. 57; Landsberg, 2000, s. 4). Smyth ve Ross (1999, s. 205) liderlik becerisinin grup vizyonunu açıkça anlatmak, grup hedeflerinin kabul edilmesini teşvik etmek, yüksek beklentiler ortaya koymak, grup üyelerini güdülemek, grup üyelerinin içsel motivasyonlarını harekete geçirmek ve bir grup kültürü oluşturmak becerilerini kapsadığından bahseder. Vugt, Hogan ve Kaiser'a (2005, s. 182-184) göre iletişim, karar verme ve problem çözme, insan ilişkilerinin kaçınılmaz bir parçası olan liderliğin önde gelen belirleyici özellikleri arasındadır.

Bu çalışmada öğretmenler liderliği tanımlarken grubu temsil etme ve güvenilirlik kavramlarını da dile getirmişlerdir. Pek çok araştırmacı (Selznik, 1948 Akt. Bursalıoğlu, 2010, s. 211; Baltaş, 2001, s. 125; Yılmaz, 2006, s. 31) lider kişilerin ait olduğu grubu temsil edebilmesi ve grubun güvenini kazanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Nord (2004, s. 7304) örgütsel bir kimlik oluşturup bunu örgütün sesi olarak çevreye tanıtarak örgütü temsil etmeyi bir liderlik eylemi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte yine öğretmenler, liderlerin risk alabilmesi ve özgüvenli olması gerektiğini belirtmektedirler. Risk alabilme (Fertman ve Long, 1990, s. 393) ve özgüven (Landau ve Weissler, 2001, s. 686) kaynaklarda liderlik becerisinin öğretiminde dikkate alınması gereken temel kavramlardan biri olarak açıklanmaktadır.

Alan yazında bahsedilen ancak öğretmenlerin dile getirmediği ya da çok az sayıda öğretmen tarafından dile getirilen liderliği tanımları ve liderlik özellikleri bulunmaktadır. Bu kavramlar güç kullanma (Stoner ve Freeman, 1989, s. 459; Nye, 2010, s. 305), 'değişim kültür yaratma' ve 'yönelimleri görmek' (Özden, 2010, s. 96-99; Bolden ve Gosling, 2004, s. 6; Lashway, 2006b, s. 34; Lashway, 2006a, s. 43; Serinkan, 2008, s. 48), değişen durumlara uyum sağlama (Kroning, 2015, s. 13), özeleştirme yapabilme (McKenna ve Reeser, 2015, s. 55), kaynak oluşturma ve kullanma (Foster-Fishman vd, 2001, s. 245; MSC-A1, 2008; Friedman, 2010, s. 291), kendi kişisel yeteneklerini kullanma (MSC-A1, 2008), problem çözme (Bolden ve Gosling, 2004, s. 6); karar verme (Bolden ve Gosling, 2004, s. 6; Ersoy, 2009, s. 82), ortak amaç ya da vizyon belirleme (Gordon, 1997, s. 27; Sadler, 1997, s. 21; Landsberg, 2000, s. 4; Gill, 2003, s. 310; Noonan, 2003, s. 15-16; Bolton, Brunnermeier ve Veldkamp, 2010, s. 242; Nye, 2010, s. 306; Zupan, 2011, s. 269; Kumar, Adhish ve Daoki, 2014, s. 82,84), değişimi planlama (Gill, 2003, s. 310), orijinal, akılcı ve uyumlu olma (Bursalıoğlu, 2010, s. 213) ile yaratıcı olma Jung (2001, s. 185) kavramlarıdır.

Öte yandan, baskın olma, eleştirilere açık olma, adil olma ve fiziksel özellikler açısından çekici ve sempatik olma gibi alanyazında liderlik becerisinin açıklanmasında kullanılmadığı halde öğretmenler tarafından dile getirilen çeşitli kavramlar da söz konusudur. Liderlik becerisine yönelik alanyazında yer alan kavramlarla, öğretmenlerin liderliği tanımlamada kullandığı kavramların pek çoğunun uyuşmaması öğretmenlerin bu beceriyi tanımlamada yeterince bilgisinin olmadığını gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin liderlik becerisini geliştirmede yetersizliği ulusal anlamda yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur. Can (2009, s. 393) tarafından yapılan çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu programlarının çok yoğun olduğunu ve bundan dolayı kısıtlı olan ders saatleri içerisinde kendilerinden beklenen liderlik davranışlarını tam anlamıyla yerine getiremediklerini ifade etmişlerdir.

Bir başka deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik becerisine ilişkin alan bilgisinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, okullarda liderlik becerisinin kazandırılmasında sorunların olabileceğine işaret etmektedir. Çünkü öğretmenlerin bir konudaki bilgi ve beceriyi kazandırma başarısı büyük oranda onun o konu hakkındaki bilgisine bağlıdır (TTKB, 2006; Ağaoğlu, 2012: 29). Bu bağlamda öğretmenlerin liderlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereğine değinilmektedir (Beycioğlu, 2010, s. 303). Diğer taraftan öğretmenlerin liderlik becerisine yönelik alan bilgisi eksikliği öğretim programına da dayandırılabilir. Zira bu beceriye ilişkin Hayat Bilgisi öğretim programı incelendiğinde

sadece 6 adet kazanımın olduğu; bunun dışında liderliğe yönelik bir başka açıklamanın olmadığı görülmektedir.

4.1.2. İlköğretim öğrencilerinde gözlemlenen liderlik özelliklerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlerin lider konumundaki öğrencilerde en çok gözlemledikleri özellik olarak etkili iletişim kurabilme özelliği ön plana çıkmaktadır. Bu özelliğin ardından çoğu öğretmen tarafından dile getirilen özellikler sırasıyla mücadeleci ve hırslı, özgüvenli, başarılı ve güvenilir olma özellikleridir. Bir kısım öğretmen aynı zamanda araştırmacı olma ile sözlü ifade kolaylığı özelliklerini de öğrencilerde gözlemledikleri özellikler arasında saymaktadırlar.

İlgili alan yazında da öğretmenlerin değindikleri bu özelliklere benzer tanımlamaların yapıldığı görülür. Karnes ve Beans (1990) lider öğrencilerin mücadeleci, hırslı, eleştirel muhakeme yapabilen, yaratıcı problem çözme becerisine sahip, yeni ilişkileri görebilen, esnek, belirsizliğe tahammül edebilen ve başkalarını motive edebilen kişiler olduğunu söylemektedir (Akt. Eraslan, 2011, s. 107). Alan yazında bahsedilen özelliklerle öğretmenlerin gözlemlerindeki bu uyuşma, öğretmenlerin öğrencilerini ne denli titizlikle gözlemledikleri ve onların sadece akademik anlamda değil aynı zamanda kişilik, beceri edinimi, vb konulardaki gelişimlerine de dikkat gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Liderlik becerisinin öğretilebilir olup olmadığına yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlere liderlik becerisinin öğretilebilir bir beceri olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin çoğunluğunun liderlik becerisini doğuştan sahip olunan bazı liderlik özelliklerinin geliştirilmesiyle kazandırılacak bir beceri olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre liderlik becerisi öğretmenlerin çoğunluğu tarafından okulda öğretilebilecek bir beceri olmaktan ziyade, doğuştan var olan potansiyel özellikler olarak algılanmakta ve ancak 'genetik, kalıtsal' olarak sahip olunan bu potansiyel özelliklerin geliştirilmesiyle 'ortaya çıkarılacak' bir beceri olarak algılanmaktadır. Araştırma sonuçları ayrıca, bir kısım öğretmenin liderlik becerisinin öğretiminde bahsedilen bu özelliklere doğuştan sahip olmayı da yeterli bulmadığını ortaya koymaktadır. Bu

öğretmenlere göre okulda doğuştan sahip olunan liderlik özelliklerinin geliştirilmesi ya da ortaya çıkarılmasına yönelik uygulamaların ve çabaların başarılı olması ancak aile ve çevrenin de bu özellikleri destekler nitelikte olmasıyla mümkündür. Bir başka ifadeyle, bir kısım öğretmenin görüşlerinden hareketle; aile, çevre ve okul işbirliğinin liderlik becerisinin kazandırılmasında şart olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleriyle uyumsuz bir durum olarak liderliğin okulda öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu görüşünü destekleyen alan yazın (Bowman, 2014, s. 119-120; Can, 2009, s. 395; Hess, 2010, s. 35-37; Van Linden ve Fertman, 1998, Akt. Leshnower, 2008, s. 29; Kouzes ve Posner, 2002, s. 113-114; Hilliard, 2010, s. 94; Kretman, 1996, s. 1; Komives vd, 2005, s. 609; Sternberg, 2005, s. 43; Micari, Gould ve Lainez, 2010, s. 226) daha baskındır.

Bu araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin çoğunluğu liderliği öğretilip geliştirilebilecek bir beceri olarak görmekle birlikte, bunun için bazı liderlik özelliklerinin doğuştan var olmasını bir önkoşul olarak kabul etmektedirler. Öğretmenlerin liderlik becerisini okulda öğretilbilir bir beceri olarak görmemelerinin sebebinin liderlik becerisine ilişkin sahip oldukları bilgi ve farkındalıktaki eksikliğe dayandırılabilir. Zira öğretmenlerin liderlik tanımı ve özellikleri bağlamında ele alınan 21 temadan iki tanesine vurgu yapmış olmaları bu düşünceyi destekler nitelikte görülmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı çeşitli liderlik özelliklerine sahip olmayan öğrencilere bu becerinin kazandırılmayacağı, öğretim programının sadece bu özelliklere sahip öğrencilere hitap edeceği ve dolayısıyla eğitim-öğretimde eşitliksiz bir duruma yol açacağı düşüncesini akla getirmektedir.

Bu yaklaşım ayrıca modern liderlik kuramları bağlamında liderlik becerisinin öğretilbileceğini destekleyen alan yazınla çelişir görünmektedir. Zira Hilliard (2010, s. 94) bazı insanların liderlik özellikleri açısından daha donanımlı olabileceğini, ancak insanlara belirli liderlik özelliklerini geliştirmeye odaklanarak ve onlara liderlik davranışları açısından yönlendirmeler yaparak liderliğin öğretilbileceğini belirtir. Benzer biçimde Bass ve Riggio (2006, s. 2) daliderliğin sadece üst düzeyde bulunan birkaç yöneticiye ait özellik olmadığını ve her bireyin lider olabileceğini ileri sürmektedirler. Bass ve Riggio'ya göre kişide zaten doğuştan var olan liderlik özellikleri eğitim vasıtasıyla geliştirilebileceği gibi, var olmayan liderlik özellikleri de öğrencilere öğretilbilir.

Van Linden ve Fertman (1998:Akt: Leshnower, 2008, s. 29) liderliği diğer insanlarla etkileşimi içeren sosyal bir süreç olarak tanımlamakta ve öğrencilerin kendilerini güvende

hissedecekleri bir ortam oluşturulduğu takdirde geliştirilebilir bir beceri olduğunu ileri sürmektedirler. Kretman'a (1996, s. 1) göre her öğretmen, sınıf içi etkinlikler yoluyla öğrencilerine sahip oldukları liderlik potansiyelini gösterebilir. Kretman (1996, s. 1), liderliğin doğuştan gelen bir özellik olmadığını ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi çok sayıda liderlik becerisinin çok küçük yaşlarda bile eğitim yoluyla liderlik geliştirilebileceğine vurgu yapar. Yukarıdaki görüşleri destekleyici olarak Can (2004, s. 128-129) liderliği bir sanat olarak ifade etmekte ve bu sanatın öğretilerle öğretilebilir olduğunu vurgulamaktadır.

Liderliğin eğitim yoluyla geliştirilmesi iyi planlanmış öğretim etkinlikleriyle mümkün olmaktadır. Bowman'a (2014, s. 119) göre ilkökul öğretmenleri, liderlik becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaları sınıf içi etkinliklere dâhil edebilirler. Bowman (2014, s. 120) öğrencilerin liderlik becerisi kazanmalarının temelini birbirlerini motive edecekleri ve bireysel düşünmekten ziyade daha büyük bir gruba aidiyet hissetmeyi öğrenecekleri etkinlikler olduğunu ifade etmektedir. Can (2009, s. 394-395) öğretmenlerin öğrencilere hedef belirleme, onları motive etme, kararlı davranma ve güvenli bir ortam yaratmayla liderlik becerisinin gelişebileceğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmada bir kısım öğretmen ayrıca, liderliğin ancak aile ve çevrenin desteğiyle geliştirilebilecek bir beceri olduğu ve çocuğun liderlik özelliklerini destekleyici bir aile ve çevreye sahip olmasının okul içinde liderlik becerisinin öğretimine büyük katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmektedir. Bu görüş de alanyazında destek bulan bir bakış açısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kouzes ve Posner (2002, s. 113-114) insanların gözlemledikleri ve örnek aldıkları kişilerden etkilendiklerini dikkat çekerek, öğrencilerin iyi lider olmasının koşulunun onların iyi lider örnekleri görmekten geçtiğini ifade eder. Bu araştırmacılar, öğrencilerin liderlik becerisinin gelişiminde öğretmenlerin ve aile bireylerinin olumlu liderlik özelliği göstermesini önemli görmektedir. Hess (2010, s. 7, 23) ise okul içerisinde tüm liderlik beceri ve özelliklerinin kazandırılması bağlamında zaman kısıtlılığı dolayısıyla liderlik becerisi öğretiminin okul dışında desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Sadece bir öğretmen liderliğin doğuştan var olan özelliklerle ortaya çıkan bir beceri olduğunu ve dolayısıyla öğretilemeyeceğini ileri sürmüştür. Tek bir kişi olsa da değişim ajanı olarak çocukların geleceklerinin şekillenmesinde hayati öneme sahip bir sınıf öğretmenin Özmen ve Sönmez (2007, s. 188-189), 21. Yüzyıl becerileri arasında sayılan liderlik becerisinin öğretilemeyeceğine inanıyor olması hem alan yazınla hem de uygulamakla sorumlu olduğu öğretim programının kendisine yüklediği görevle

çelişmektedir. Zira görüşmenin yapıldığı dönemde liderlik becerisi, 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması istenen özyönetim alt becerileri arasındadır.

4.1.4. Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi ve Hayat Bilgisi dışındaki derslerin öğretim programlarında yer almasına yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Liderlik becerisinin Hayat Bilgisi dersinde ve Hayat Bilgisi dışındaki derslerde yer almasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular, birbirinden bağımsız olarak ayrı başlıklar altında bulgular kısmında verilmiştir. Ancak, öğretmenlerin bu iki kategoriye yönelik yaptıkları açıklamalar birbiriyle bağlantılı ve hatta içiçe olduğundan, söz konusu kategorilere ilişkin sonuçlar birarada verilmekte ve tartışılmaktadır.

Bu araştırmada görüş belirten öğretmenlerin neredeyse tamamının liderlik becerisinin 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, ileri sürdükleri görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla, liderlik becerisini iletişim ve etkileşimle doğrudan ilişkili hayatın içinde yer alan bir beceri olarak algılamakta ve Hayat Bilgisi dersini hayatla doğrudan ilişkili bir ders olarak görmekte olduklarından, liderlik becerisinin Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer almasını doğal ve hatta kaçınılmaz bulmaktadırlar.

Liderlik becerisinin 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi dışındaki derslerin öğretim programlarında yer alıp almaması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu becerinin öğretiminin sadece Hayat Bilgisi dersi öğretim programıyla sınırlı kalmaması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin liderlik becerisini farklı bireylerde farklı durumlarda ortaya çıkabilen bir beceri olarak algıladıkları ve bu sebepten liderlik becerisinin kazandırılmasında disiplinler arası çalışmayı önemli buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere göre liderlik becerisi genel anlamda hayatın her alanıyla ilişkilidir. Ancak, 2015 Hayat Bilgisi Öğretim programında (MEB-2015) liderlik becerisi ve bu becerinin öğretime yönelik kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. 2016-2017 öğretim yılı itibariyle ilkokula başlayacaklar öğrencilerle başlayarak kademeli biçimde uygulamaya konması planlanan öğretim programında liderlik, sadece bazı ünitelerde Atatürk'ün Milli Mücadeledeki liderliği bağlamında öğrencilere bilgi verilmesi önerilen bir beceri olarak geçmektedir (MEB, 2015, s. 11). Benzer şekilde 2015 yılında değiştirilen diğer öğretim programlarında da (MEB, 2015) liderlik becerisi, gerek kazanım gerekse beceri

düzeyinde yoktur. Bu durum hem bu araştırma sonucuyla hem de ilgili alan yazınla örtüşmemektedir. Çünkü alan yazında baskın olarak kaynaklar liderlik becerisinin öğretilebileceği (Özmen, 2003, s. 165; Bennis, 2009:XXXİ; Sternberg, 2005, s. 43; Kretman, 1996, s. 1; Hilliard, 2010, s. 95) ve bu becerinin belirli bir plan ve program dâhilinde olması gerektiği (Bush, 2008, s. 125; Bush, 2010, s. 115-116) vurgulanmaktadır. Bu anlamda 21. Yüzyılda bireylerin ihtiyaç duyduğu temel beceriler arasındagösterilen (Minnesota, 2016) liderlik becerisinin öğretim programlarında yer almaması bu becerinin kazandırılması açısından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

4.1.5. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisinin kazanımına katkı sağlayan özyönetim dışındaki temel becerilere yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlere bir özyönetim alt becerisi olarak liderlik becerisinin kazandırılmasında 1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan temel becerilerden hangilerinin katkı sağlayacağı sorulduğunda, en çok dile getirilen temel becerilerin 'iletişim', 'Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımı', 'problem çözme' ve 'girişimcilik' temel becerileri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasının öğretilmesini ve öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinin, onların liderlik becerisini kazanmalarında özellikle önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, problem çözme becerisi ile etkili iletişim kurabilme becerisini de, neredeyse diğer iki beceri ile eşit ölçüde etkili gördükleri anlaşılmaktadır.

İletişim becerisi ile Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerinin liderlik becerisi, en sık ifade edilen beceriler olmakla birlikte, öğretmenlerin sadece yarısı tarafından liderlik becerisinin öğretilmesine fayda sağlayacak beceriler olarak görülmektedirler. Hâlbuki iletişim aynı zamanda alan yazında geçen bir liderlik tanımı ve özelliğidir ve bir öğretmen dışındaki tüm öğretmenlerin iletişimi bir liderlik tanımı ya da özelliği olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin sadece yarısının iletişim becerisinin liderlik becerisine katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmiş olması bir tartışma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Çam (2005, s. 34), öğrencilere iletişim becerileri kazandırmanın onların birer liderlik özelliği ya da tanımı olarak görülen kendilerini ifade etme, problem çözme ve özgüvenli olma açılarından öğrencilerde olumlu gelişmeler sağladığından bahsetmektedir. Korkut (2005, s. 148) ise iletişimin doğrudan insan

ilişkilerini ve birlikte yaşamayı etkilemesi ve bu anlamda 'yaşamı kolaylaştırması' dolayısıyla önemli bir beceri olduğunu ileri sürmektedir.

İletişim becerisinin yanı sıra, öğretmenlerin yarısı problem çözme becerisinin de liderlik becerisinin kazanımına katkı sağlayacağını savunmaktadırlar. Liderlik tanımları ve özellikleri kategorisinde ise liderlik becerisini bir problem çözme eylemi olarak tanımlayan ya da liderlik özelliği olduğunu ileri süren öğretmen bulunmamaktadır. Yine öğretmenlerin yarısı girişimcilik becerisinin de liderlik becerisinin kazanımında faydalı olacak bir beceri olduğu kanısındadırlar. Liderlik özellikleri kapsamında girişimcilik becerisini liderlik becerisiyle ilişkilendiren öğretmen sayısı ise öğretmenlerin yaklaşık üçte birine karşılık gelmektedir.

4.1.6. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öz yönetim alt becerisi olan liderlik becerisi kazanımına katkı sağlayan diğer öz yönetim alt becerilerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlerin yarıya yakını birer öz yönetim alt becerisi olarak sorumluluk alma ile katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması becerilerinin öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etkili olacağını ileri sürmektedirler. Farklılıklara saygı duyma ile kendine tanıma ve kişisel gelişimini izleme alt becerilerinin de, daha az sayıda olmakla birlikte bir kısım öğretmen tarafından liderlik becerisinin kazanımına katkı sağlayacak alt beceriler olarak kabul edildikleri görülmektedir. Bu alt becerilerden kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme becerisi öğretmenler tarafından liderlik becerisini destekleyici bir beceri olarak görülürken, diğer iki becerinin liderlik becerisinin ön koşulu olacak kadar önemli görüldükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk alma ile işbirliği ve takım çalışması yapma becerileri, liderlik tanımları ve özellikleri arasında sayılan becerilerdir (George ve Jones, 2002, s. 390; Leithwood ve Riehl, 2003, s. 5; Noonan, 2003, s. 15; Can, 2004, s. 128-129; MSC-D9, 2008; Vroom ve Jago, 2007, s. 18; Silkü, 2008, s. 107; Friedman, 2010, s. 291; Blanchard, Fowler ve Hawkins, 2012, s. 72-76; Doğan, 2013, s. 102-103). Bu durum göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin alanyazınla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin tanım ve kategorilere yönelik cevapları incelendiğinde sorumluluk alma becerisi bağlamında bir benzerliğe rastlanmakta ve öğretmenlerin yarıya yakınının sorumluluk alma becerisini bir liderlik tanımı ya da özelliği olarak algıladıkları görülmektedir. Öte yandan, konuya işbirliği ve takım çalışması yapma becerisi açısından

yaklaşıldığında önemli bir farklılık ortaya çıkmaktadır. İşbirliği ve takım çalışması yapma becerisini liderlik tanımı ve becerisi olarak betimleyen öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin çoğunluğu söz konusu beceriyi liderlik tanımı ve özelliği olarak betimlerken, becerinin liderlik becerine katkı sağladığı yönünde görüş bildiren öğretmen sayısının yarısından az olması şaşırtıcı kabul edilebilir.

Ayrıca kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme becerisi ile farklılıklara saygı duyma becerisi de, az sayıda öğretmen tarafından da olsa, liderlik becerisinin kazanımında önemli görülen becerilerdir. Burada dikkat çeken husus, her ikisi de aynı zamanda liderlik tanımları ve özellikleri kapsamında 'kişisel yeteneklerini yönetme' ve "farklılıklara saygılı olma" temalarıyla karşılık bulan bu becerilerin, tanımlar ve özellikler kategorilerinde hiçbir öğretmen tarafından dile getirilmemiş olmasıdır.

4.1.7. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan liderlik alt becerilerinin yeterliliğine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

1-3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programında toplamda 12 adet liderlik becerisi yer almaktadır. Bu alt becerilerin liderlik becerisinin kazandırılmasında işlevsel, yeterli ya da gerekli olup olmadıkları sorgulandığında, bir kısım öğretmenin bu alt becerileri bir bütün olarak ele alıp yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Bu öğretmenlere göre alt becerilere herhangi bir ekleme yapmaya ihtiyaç yoktur. Öte yandan, bazı öğretmenler 'vizyon ve amaç belirleme', 'grubu bir fikre ya da duyguya inandırma', ve üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme' alt becerilerini kazandırmanın liderlik becerisinin kazandırılması sürecinde yeterli ve işlevsel olacağını ileri sürmektedir. Söz konusu öğretmenlerin düşüncesi, bunlar dışındaki alt becerilerin liderlik becerisinin kazandırılabilmesi için gerekli olmadıkları yönündedir. Bu öğretmenlerin görüşlerinin liderlik becerisini amaç ve vizyon belirleme, insanları ortak amaç etrafında bir araya getirme, motivasyon ve yön sağlama eylemi olarak niteleyen alan yazın (Silkü, 2008, s. 119; Ersoy, 2009, s. 34-37; DuBrin, 2013, s. 3) ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Bu kategori bağlamında ortaya çıkan bir diğer sonuç ise hiçbir öğretmenin 'ödülleri belirleme' ve 'grup hakkında olumlu bir imaj yaratma ve başka grupların desteğini sağlamak için temel oluşturma' alt becerilerini işlevsel ve yeterli bulmamış olmasıdır. Öğretmenlerin bu iki alt beceriyi liderlik becerisiyle ilişkilendirmemiş olmaları alan yazında liderlik becerisini motivasyon (Landsberg, 2000, s. 4; Noonan, 2003, s. 3 ve Eraslan, 2011, s. 114) ve grubu temsil etme (Selznik, 1948 Akt. Bursalioğlu, 2010, s. 211; Baltaş, 2001, s. 125;

Yılmaz, 2006, s. 31; Nord, 2004, s. 7304) eylemi olarak niteleyen tanımlamalarla örtüşmemektedir. Ancak liderlik sınırlı sayıda kavramla tanımlanabilecek basit bir kavram değildir (Lee ve Olszewski-Kubilius, 2006, s. 33 ve Chan, 2007, s. 156,168). Ayrıca, her bireyin liderlik becerisini oluşturan özellik ve beceriler bağlamında farklı boyutlara vurgu yaparken bazı özellik ve becerilere değinmemesi doğal kabul edilmektedir (Matthews, 2004, s. 78).

Bu durum aslında öğretmenlerin liderlik kavramına yükledikleri anlamlarla çelişir görünmektedir. Çünkü bu çalışmada öğretmenler liderliği tanımlarken genel olarak iletişim, motivasyon, insan yönetimi, işbirliği ve grubu temsil etme eylemi ifadelerine başvurmuşlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin motivasyon aracı olarak 'ödülleri belirleme' ile grubu temsil etmenin göstergesi olarak 'grup hakkında olumlu bir imaj yaratma ve başka grupların desteğini sağlamak için temel oluşturma' alt becerilerini liderlik becerisinin öğretiminde ilgisiz ve işlevsiz gördüklerini belirtmeleri araştırmacı tarafından öğretmenlerin farklı kategorilerde verdikleri cevaplar arasındaki tutarsızlık olarak yorumlanmaktadır. Araştırmacı, bu tutarsızlığa sebep olarak öğretmenlerin liderlik alt becerileri konusunda yeterince önemle düşünmemelerini ve bunların liderlik becerisiyle ilişkisini kuramamış olmalarını sürmektedir.

4.1.8. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri-modellerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Liderlik becerisinin öğretiminde herhangi bir öğretim modelini esas almayıp tüm modellerini kullandığını ifade eden bir öğretmen olduğu gibi, 'proje' ve 'tartışma' gibi öğretim programında birer öğretim yöntemi olarak önerilen yöntemleri liderlik becerisinin öğretiminde işe koştuğu öğretim modelleri arasında sayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bunların dışında, liderlik becerisinin öğretimi sürecinde en çok kullanılan öğretim modelleri olarak sırasıyla 'işbirliğine dayalı öğretim model ve uygulamaları' ile 'yapılandırmacı öğretim modeli' dile getirilmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan, öğretmenlerin yarıya yakınının işbirliğine dayalı öğretim modelini esas alan uygulamalar yoluyla liderlik becerisini kazandırmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aynı zamanda Hayat Bilgisi Öğretim Programında esas alındığı söylenen yapılandırmacı öğretim modelinin ise az sayıda öğretmen tarafından kullanılıyor olması araştırmanın bir diğer sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuçlar incelendiğinde, liderlik tanımları ile kullanılan öğretim stratejileri bağlamında öğretmen görüşlerinde tam bir uyuşma olmadığı görülmektedir. Zira öğretmenlerin çoğunluğu liderliği bir işbirliği yapma eylemi olarak betimlemekte fakat bunların tamamı işbirliğine dayalı öğretim stratejisini benimsediklerinden bahsetmemektedirler. Hâlbuki işbirliğine dayalı öğretim modeli öğrencilerin sosyal yaşamda ihtiyaç duyacakları iletişim, çatışma çözümü ve başkalarına liderlik etme gibi sosyal becerileri kazanmalarını mümkün kılacak bir öğretim modeli olarak betimlenmektedir (Holt ve Kysilka, 2006, s. 177). Ayrıca mevcut küresel sistemde ihtiyaç duyulan küresel liderlerin yetiştirilebilmesi için liderlik öğretim programlarının işbirliğine dayalı modelde tasarlanması gerektiğinden bahsedilmektedir (Longo ve McMillan, 2015, s. 74). Yapılandırmacı öğretim modeli ise öğretmenlerin yarısından çok daha azı tarafından kullanılan bir model olarak ortaya çıkmaktadır ve asıl sorun burada görülmektedir. Çünkü Hayat Bilgisi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme kuramına dayandığı bilinen bir gerçektir.

4.1.9. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretiminde en çok başvurdukları öğretim yönteminin anlatım yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler tarafından anlatım yönteminin ardından en çok kullanılan öğretim yönteminin öğretmenlerin yarısı tarafından kullanıldığı ileri sürülen ekip çalışması yöntemi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından liderlik becerisinin öğretiminde başvurulduğu ifade edilen diğer öğretim yöntemleri ise örnek olay, soru-cevap ve görev-sorumluluk verme öğretim yöntemleridir. Hayat Bilgisi Öğretim Programında önerilen öğretim yöntemlerinden 'tartışma ve tartışma teknikleri' ile 'proje' yöntemlerinin ise çok az sayıda öğretmen tarafından kullanılırken, 'problem çözüme' yönteminin ise sadece bir öğretmen tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekip çalışması yöntemi, Eraslan (2011, s. 110) tarafından liderlik becerisinin öğretiminde kullanılması önerilen bir yöntemdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin yarısının bu yöntemi kullanmıyor olması alanyazınla örtüşmeyen bir durum olarak kabul edilebilir. Ayrıca, az sayıda öğretmenin liderlik becerisini öğretirken örnek olay, soru-cevap ve görev ya da sorumluluk verme yöntemlerini işe koyuyor olması da alan yazınla çelişir görünmektedir. Zira Nas (2003, s. 299-300) pek çok beceride olduğu gibi liderlik becerisinin

öğretiminde de beceriyi öğrencilerin gözünde somutlaştırmak ve gerçek hayatta ilişkilendirerek becerinin içselleştirilmesini kolaylaştırmak adına örnek olay etkinlikleri yapılmasının gereğine değinmektedir. Tartışma, proje, problem çözme, deneme-yanılma ve farkındalık oluşturma yöntemleri ise öğretmenlerin yarısından çok daha azı tarafından kullanılan yöntemlerdir. Eraslan (2011, s. 110) belirlemiş olduğu Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri arasında tartışma, problem çözme ve proje yöntemlerini de saymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çoğunluğunun söz konusu üç yöntemi kullanmıyor olması da alan yazınla tezat oluşturmaktadır.

4.1.10. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada kullanılan öğretim tekniklerine yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlere liderlik becerisinin öğretiminde kullandıkları öğretim teknikleri sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğunun sırasıyla 'drama ve rol oynama tekniği' ile 'beyin fırtınası tekniği' kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında önerilen öğretim tekniklerinden 'Altı şapkalı düşünme/Altı ayakkabılı uygulama' tekniğinin sadece iki öğretmen tarafından işe koşulduğu görülürken, önerilen teknikler arasında bulunmayıp öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak kategoriye eklenen 'Gözlem' ise yine çok az sayıda öğretmen tarafından kullanılan bir teknik olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretim programında önerilen diğer tekniklerinin hiçbir öğretmen tarafından kullanılmıyor olması da araştırmanın bir diğer sonucunu oluşturmaktadır.

Eraslan (2011, s. 110) tarafından yapılan çalışmada belirlenmiş olan Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri içerisinde 12 adet teknikten bahsedilmektedir. Söz konusu tekniklerden 10 tanesi ya hiçbir öğretmen tarafından kullanılmamakta ya da yok denecek kadar az sayıda öğretmen bu tekniklere başvurmaktadır. Bu durum, alanyazında Eraslan (2011, s. 110) tarafından yapılan öneriyle örtüşmeyen bir sonuç olarak görülmektedir. Diğer iki teknikten birisi olan Beyin Fırtınası Tekniğinin liderlik becerisi öğretimi sürecinde öğretmenlerin yarısı tarafından kullanıldığı söylenirken, Drama ve Rol Oynama tekniğini ise öğretmenlerin yarısından fazlası kullandığını ileri sürmektedir. Araştırmacı tarafından, öğretmenlerin alanyazında önerilen tekniklerden sadece iki tanesini kullanıyor olması öğretmenlerin liderlik becerisi öğretimi konusunda bir araştırma ya da inceleme yapmadıkları biçiminde yorumlanmaktadır. Materyal olarak kılavuz ya da öğretmen kitaplarından çok az sayıda öğretmenin

faidalanıyor olması ise bu araştırma ve inceleme eksikliğinin hem göstergesi hem de sebeplerinden bir tanesi olarak algılanmaktadır.

4.1.11. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada öğretmen davranışlarına yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretimi sürecinde ne gibi davranışlar sergiledikleri de ayrı bir kategori kapsamında incelenmiştir. Bu kategori bağlamında elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin özellikle dikkat ettikleri uygulamanın sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakınının sınıf kurallarını, gerek demokratik bir ortamda her öğrenciye söz hakkı tanımak gerekse öğrencilerin sahiplik hissiyle hareket ederek kuralları daha rahat içselleştirmeleri açısından öğrencilerle birlikte belirledikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yarıya yakınının aynı zamanda öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlamaya dikkat ediyor olmaları da araştırmanın bir başka sonucudur. Bu davranışlar dışında az sayıda da olsa bir kısım öğretmen tarafından liderlik becerisinin öğretimi sürecinde önem verilen ve sergilenen diğer öğretmen davranışlarının ise sırasıyla ‘tarafsız olma’, ‘hoşgörölü, saygılı ve sevgi dolu yaklaşma’ ve ‘öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma’ davranışları olduğu görölmektedir.

Eraslan (2011, s. 109), MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden bazılarının liderlik becerisini destekleyici davranışlar olduklarını ileri sürmektedir. Bu bağlamda Eraslan (2011, s. 109) tarafından ortaya konulan 9 davranışın 7’si neredeyse hiçbir öğretmen tarafından liderlik becerisinin öğretimi sürecinde dikkate alınan davranışlar arasında yer almamaktadır. Bu sonuç, alanyazınla örtüşmeyen bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Liderlik becerisini destekleyici davranışlar arasında yer alan ve bununla örtüşür biçimde öğretmenler tarafından liderlik becerisini öğretmek için öğretmenler tarafından kullanıldığı belirtilen iki davranıştan birisi ‘öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlanması’ diğeri ise ‘sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme’ davranışdır. Öğretmenlerin tamamına yakını sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlediklerinden bahsetmektedirler ve bu zaten Eraslan (2011, s. 109) tarafından da önerilen bir davranış şeklidir. Ayrıca Erden (2005, s. 133) kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesinin öğrencilerin sorumluluk almalarının ve

kendilerini güvende hissedecekleri bir ortamı yine kendi katılımlarıyla sağlamalarını bir yolu olarak ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlanması Eraslan (2011, s. 109) tarafından yapılan öneriyle örtüşmektedir. Bu sonuç ayrıca Tüysüz (2007, s. 125) tarafından dile getirilen ve öğrencilerin öğrenme sürecinde teşvik edici, güven verici ve hoşgörülü bir ortama ihtiyaç duyduklarını ileri süren görüşle de uyum sağlamaktadır. Zaten programın dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın da bir gereği olarak, sınıf öğretmeninden öğrenciye doğru bir bilgi aktarımının gerçekleştiği yer değildir. Aksine, sınıf ortamı öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını, sorgulamalarını ve araştırma yapmalarını gerektiren demokratik bir ortam olmak durumundadır ve bir öğretme değil öğrenme ortamı olarak algılanmak durumundadır (Demirel, 2003, s. 214-217; Özdi, 2011, s. 150-151). Grootenboer vd (2015, s. 511) öğretmeni yön sağlama, yönlendirme, kolaylaştırma, etkileme ve değişim yaratma gibi rolleri olan bir lider olarak betimlemektedir.

Manohar (2016) liderlik becerisinin öğretiminde öğrencilerin özgüvenlerini artıracak ve karar alma ile takım çalışması yapma becerilerini geliştirecek rol oynama, proje ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin yer alabileceğini ileri sürmektedir. Torrance ve Goff, (1990, s. 3-4) konuya öğretmen davranışları açısından yaklaşmakta ve öğrencilere bir liderlik becerisi olarak yaratıcılığın kazandırılması sürecinde öğrencileri dinleme, onaylama, sordukları sorulara ve ileri sürdükleri görüş ve çözüm önerilerine saygı duymanın öğretmen tarafından sergilenmesi gereken etkili davranışlar olduğunu ifade etmektedirler. Bahsedilen davranışlar aynı zamanda etkili öğretmen özellikleri arasında sayılmaktadır (Can, 2013, s. 85).

4.1.12. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini kazandırmada öğretmenlerin kullandıkları materyallere yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretimi sürecinde kullandıkları materyaller de bu araştırmanın kapsamına girmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden alınana açıklamalardan, öğretmenlerin en çok kullandıkları materyallerin projeksiyon, CD, akıllı tahta, internet, vb bilgisayar destekli teknolojik materyaller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bir kısım öğretmen el yapımı ve otantik materyalleri de liderlik becerisinin öğretiminde işe koşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise çok az sayıda

öğretmenin liderlik becerisinin öğretiminde ders kitabı, öğretmen kitabı ya da kılavuz kitabı kullanmıyor olmasıdır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun teknoloji destekli materyaller kullanıyor olması Kocasaraç'ın (2003, s. 83) yaptığı çalışmayla örtüşmemektedir. Kocasaraç'a göre öğretmenler öğretimde teknoloji ve bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini yetersiz olarak algılamaktadır. Teknoloji ve internetin hayatımızın içine kadar girdiği bir ortamda bu durum hiç de yadsınacak bir sonuç olarak görülmemektedir. Öte yandan, öğretmenlerin çoğunluğunun MEB tarafından öğretmenlere yol gösterici olması amacıyla hazırlanan öğretim kılavuzundan, öğretmenlerin yardım amacıyla yine MEB tarafından belirlenen yardımcı kitaplardan ya da ders kitabının bizzat kendisinden faydalandığı yönünde görüş bildirmemiş olması beklenmedik bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı, öğretmenlerin çok azının kılavuz kitap ya da öğretmen kitabını kullanıyor olmasını, öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretimini destekleyici model, yöntem, teknik ve davranışlar konusundaki bilgi eksikliklerinin sebeplerinden biri olabileceğini ileri sürmektedir.

4.1.13. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisinin edinilme düzeyine (genel anlamda ve kazanımlar açısından) yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının sonucunda liderlik becerisini edinmelerine ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri de bu çalışmada incelenen bir diğer konudur. Bu bağlamda elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğrencilerin liderlik becerisini genel anlamda kazanabildiğini gözlemlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, olumlu görüş ortaya koyan öğretmenlerin yarısı kadar olmakla birlikte, liderlik becerisinin öğrenciler tarafından genel anlamda kazanılamadığı yönünde görüş bildiren bir kısım öğretmen de bulunmaktadır.

Liderlik becerileri tek tek ele alındığında ise, öğretmenlerin yarısı tarafından dile getirilen ve öğrencilerin kazanabildikleri yönünde görüş bildirilen tek liderlik kazanımının B.1.20 (Ailesindeki lider(ler)in ailedeki rolünü fark eder.) kazanımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programda yer alan diğer beş kazanımdan ise sadece ikisinin öğrenciler tarafından kazanılabildiği bulgusu elde edilen bir diğer sonuçtur. Buna göre az sayıda öğretmen öğrencilerin B.3.36 (Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.) ve C.2.9 'Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini

açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.' kazanımlarını edindiklerini düşünmektedir. Kalan 3 kazanımın A.2.9 'Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.', A.2.10 (Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.) ve B.2.27 (Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.) kazanımlarının öğrenciler tarafından edinilemediği bulgusu ise araştırmanın önemli bir sonucu olarak karşımıza çıkan bir diğer sonucudur.

Öğretmenlerin sadece yarısının öğrencilerin liderlik becerisi kazanımı olarak ilerleme gösterdikleri kazanımın 'ailesindeki liderin/liderlerin ailedeki rolünü fark eder' kazanımı olduklarını ileri sürmeleri, Delice (2014, s. 235-261) tarafından yapılan ve liderlik öğretiminin öğrencilerin liderlik tutumlarına etkilerinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Delice (2014, s. 255-256) de verilen liderlik öğretiminin liderlik boyutlarının yalnızca bir kısmında olumlu sonuçlar alındığı gözlemlenmiştir.

Liderlik becerisinin genel anlamda kazanılma bağlamında da benzer bir sonuca rastlanmaktadır. Öğretmenlerin yarısı öğrencilerinin liderlik becerilerinde genel anlamda bir ilerleme gözlemlerken, bir kısmı ise verilen öğretimin bir faydasını görmediklerini ileri sürmüşlerdir. Konuya bütüncül bir açıdan yaklaşan öğretmenlerden olumlu görüş bildirenler, öğrencilerindeki özgüven, girişimcilik, vb liderlik özelliklerindeki gelişmeleri örnek göstermektedirler.

Araştırmacı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri kendi içerisinde yeterince tutarlı bulmamaktadır. Çünkü öğretmenler liderlik becerisini çoğunlukla insan yönetimi ve iletişim eylemleriyle tanımlamışlardır ve araştırmacıya göre bu durumda, eğer liderlik öğretiminin genel anlamda başarılı olduğunu ileri sürüyorlarsa, öğrencilerinde söz konusu eylemler konusunda da gelişme gözlemlediklerinden bahsetmiş olmaları gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, araştırmacı öğrencilerinde insan yönetimi alt teması olarak işbirliği, yol gösterme, vb ile iletişim alt teması olarak motivasyon, etkileme ve insanları biraraya getirme gibi eylemlerde ya da bunları kazandırmayı amaçlayan kazanımlarda gelişme gözlemlendiğinden bahsetmeksizin genel anlamda liderlik becerisinin kazanılabildiğinden bahsetmeyi pek inandırıcı bulmamaktadır.

4.1.14. Öğrencilerin 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini edinmelerindeki etkenlere yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Eğitim-öğretim sürecinde sadece sınıf içi uygulamalar değil aynı zamanda okul dışı etkenler de dikkate alınmak durumundadır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında, liderlik becerisinin öğretiminde önemli olduğu ve dikkate alınması gerektiği düşünülen etkenlere yönelik öğretmen görüşleri de incelenmiştir.

Bu bağlamda elde edilen veriler ışığında, liderlik becerisinin öğretiminde en çok öğretmen tarafından etkili olduğu düşünülen etkenin aile olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını aile yapısının ve ailede karşılaşılan tutum ve davranışların çocuğun liderlik becerisinin gelişiminde çok önemli olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, çevre ve arkadaşların da öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında etkili görüldüğü bulgusu olmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası çevre ve arkadaşları öğrencilerin liderlik becerisi kazanımlarını etkilediğini ifade etmiştir. Liderlik becerisi kazanımındaki etkenler bağlamında ulaşılan bir diğer sonuca göre ise öğretmenlerin yarıya yakını öğretmen olarak kendi davranış ve tutumlarının da öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında önemli bir etken olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin neredeyse tamamının en etkili unsurun aile olduğunu belirtmiş olmaları alan yazın tarafından da desteklenen bir sonuçtur. Kır (2011, s. 399-402), çocukların kişilik gelişimlerinin aileyle birlikte geliştiğini ve çocukların hayata katılma ve sosyalleşmeye ilişkin pek çok bilgiyi öncelikle aileden aldığını ileri sürmektedir. Kişinin sosyalleşme ve toplumsal anlamda ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerleri edinme sürecinin başlangıç noktasını aile oluşturmaktadır. Bu anlamda bireylerin ve dolayısıyla toplumun sahip olduğu özellikler üzerinde ailenin etkisi yadsınamayacak kadar önemli rol oynamaktadır (Ayhan, 2011, s. 31).

Bacanlı (2002, s. 226) her türlü bilgi ve becerinin çocuklara kazandırılma sürecinde ailenin ve özellikle anne-babanın dikkate alınması gerekli bir etken olduğunu ileri sürmektedir. Erden (2007) ise okulların çocukların eğitiminden sorumlu olduğu bir gerçekse de, bu durumun ailenin eğitim açısından sahip olduğu temel sorumluluğu ortadan kaldırmadığını ifade etmektedir. Çocuğun iyi bir eğitim alabilmesinin önemli bir unsuru, aile ile okulun işbirliği içerisinde çalışıyor olmasıdır.

Benzer biçimde Kocabaş (2006, s. 143) da bir liderlik alt becerisi olarak iletişim becerisini de içeren çok sayıda sosyal becerinin öncelikle ailede öğrenildiğini ve bu sebepten ailelerin eğitilmelerinin çocukların eğitimi açısından önemli olduğunu

belirtmektedir. Kim (2009, s. 65) duyuşsal, bilişsel ve öğretimsel etkenlerin yanı sıra aileyi de çocukların liderlik becerilerinin gelişiminde önemli etkenler arasında saymıştır. Erdoğan (2015, s. 284) öğrencilerin sürekli olarak etkileşim içerisinde oldukları ve birer rol model olarak algıladıkları aile fertlerinin öğrencilerin liderlik becerisi kazanımlarında kaçınılmaz bir şekilde etkili olduklarını ve hatta bu bağlamda birer eğitim lideri olarak da kabul edilebileceklerini ileri sürmektedir. Bu görüşler, ailenin öğretmenlerden tarafından en önemli unsur görülmesini destekler niteliktedirler.

Öğretmenlerin çoğunluğu çevre ve arkadaş faktörünün öğrencilerin liderlik becerisini edinmelerinde etkili olduğunu ileri sürmektedirler. Okul dışında geçirilen zaman yoğunluğu açısından ele alındığında, ortaya konulan bu görüşlerin mantıklı olduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca alanyazında çevrenin çocukların eğitiminde önemli bir etken olduğunu bildiren araştırmacılar da söz konusudur. Örneğin Ensar (2003, s. 267), çevrenin çocukların özgüvenleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaparak dolaylı yoldan eğitimlerini etkilediğinden bahsetmektedir.

Özby (2006, s. 167), kişilerin 'tutum, zihniyet ve davranışlarını içinde bulunduğu kültür, toplum ve aile çevresinden sonra en fazla etkileyen, hatta daha etkin olarak belirleyen unsur arkadaş çevresidir' diyerek çalışma sonucuyla uyumlu bir görüş ortaya koymaktadır. Taş (2011, s. 38-43) sınıf yönetimini ve başarısını etkileyen sosyal unsurlar arasında öncelikle aile ve çevreyi saymaktadır. Güleç ve Alkış (2003, s. 20) ailenin sosyo-ekonomik durumunu öğrenci başarısını etkileyen okul dışı faktörler arasında sayarken, Başar (2006, s. 13-17) aile ve çevreyi 'sınıf yönetiminin sınıfdışı değişkenleri' olarak betimlemektedir. Dönmez (2004, s. 51-56) genel olarak tüm becerilerin kazandırılmasında öğretmen, arkadaş, çevre ve aileyi önemli etkenler arasında saymaktadır.

Shehane vd (2012, s. 151-152) yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin liderlik becerisine ilişkin farkındalıklarını etkileyen unsurlar arasında aileyi, arkadaşları ve birer öğretmen gibi çalışan spor koçlarını saymaktadırlar. Bu sonuç, bu çalışmadaki öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğretmenin bizzat kendisinin de öğrencilerin liderlik becerisini kazanmalarında önemli bir etken olduğunu savunmalarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada, ayrı bir kategoride Eraslan (2011, s. 109) tarafından MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden faydalanılarak belirlenmiş olan liderlik becerisini destekleyici öğretmen davranışları yer almaktadır. Bu bağlamda, Eraslan'ın (2011, s. 109) liderlik becerisini kazandırma sürecinde öğretmenlere etki atfetmesiyle, görüşme yapılan öğretmenlerin bazılarının öğretmenleri etkili kabul etmeleri birbiriyle örtüşen sonuçlar olarak görülmektedir. Özmen ve Sönmez (2007, s. 188-189) de eğitimdeki değişim ajanları

arasında sayarak öğretmenlerin eğitimdeki önemli rolüne vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde Bıkmaz (2006, s. 110-111) da eğitimde istendik sonuçlara ulaşmada öğretmenlerin anahtar rolde olduğunu söylemektedir ve öğrencilere kazandırmaları istenen bilgi ve beceriler konularında öğretmenlerin de eğitilmelerinin gerektiğini belirtmektedir. Beycioğlu ve Aslan (2010, s. 767) da sınıf içi etkinliklerin uygulayıcıları olarak öğrenci ile birebir muhatap olan öğretmenlerin, öğretim sürecindeki etki ve önemine işaret etmektedirler. Burada sorgulanabilecek asıl konu, öğretmenlerin yarından fazlasının neden kendilerini bu konuda önemli birer etken olarak görmedikleridir.

Dikkat çekici bir diğer sonuç, hiçbir öğretmenin liderlik becerisi öğretimi sürecinde öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin liderlik becerisinin edinilmesinde etkili olduğuna dair yorum yapmamış olmasıdır. Hâlbuki alan yazında doğrudan liderlik becerisinin öğretiminde kullanılması önerilen model, yöntem ve teknikler mevcuttur (Eraslan, 2011, s. 110). Öğretim yöntem ve tekniklerinin etken olarak dile getirilmemesinin iki sebebe dayandırılabilceği düşünülmektedir.

Birincisi, öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerin zaten sınıf içi uygulamalar olarak doğal etkenler olduklarını düşünerek düşüncelerini okul dışı etkinliklere yoğunlaştırmış olabilirler. Ancak araştırmacı görüşme esnasında okul içi ya da dışı her türlü etkeni sorguladığını öğretmenlere ilettiğinden, bu seçeneğin tam anlamıyla geçerli olmayacağını ileri sürmektedir. Ayrıca öğretmenler, zaten bir etken olarak kendilerinin tutum ve davranışlarından bahsederek sınıf içi uygulamalara değinmişlerdir. Bu durumda öğretim yöntem ve tekniklerini birer etken olarak görmemelerini bahsedilen sebebe dayandırmak mantıklı görünmemektedir.

Öyleyse ikinci seçeneğin, yani öğretmenlerin liderlik becerisinin öğretimine yönelik kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri üzerine daha önce düşünmedikleri ve buna uygun uygulamalar konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları seçeneğinin geçerli olduğunu düşünmek mümkündür. Zira bu durumun liderlik becerisinin öğretimi sürecinde kullandıkları model, yöntem ya da teknikler bağlamında verdikleri cevaplarda öğretmenlerin sürekli genel anlamda öğretim sürecine odaklanmış olmaları ve doğrudan liderlik becerisinin öğretimine ilişkin somut örnekler vermemiş olmalarıyla desteklendiği söylenebilir.

4.1.15. Öğrencilerin 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerisini edinmelerindeki olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik bulguların sonuçları ve tartışılması

Bu araştırmada, liderlik becerisinin öğretiminde önemli olduğu düşünülen etkenlere yönelik olarak öğretmenler tarafında yapılan önerilere de yer verilmiştir. Öğretmenlerin liderlik becerisinin kazanımını etkileyen olumlu etkenleri artırıp olumsuz etkenleri azaltmaya yönelik neler yapılabileceğine dair görüşleri incelendiğinde ulaşılan dikkate değer bir sonuç, öğretmenlerin bir önceki kategoride ileri sürdükleri çevre ve arkadaş etkenine yönelik herhangi bir öneride bulunmamış olmalarıdır. Liderlik becerisinin öğretiminde öğretmen olarak kendi davranış ve tutumlarının önemli olduğunu düşünen öğretmenlerden sadece 2 tanesi bu konuda öneride bulunmuştur. Buna göre, söz konusu öğretmenler okul yöneticileri ve öğretmenlere liderlik öğretiminin öğrencilere liderlik becerisini kazandırmada olumlu etkisi olacağını düşünmektedirler. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer önemli sonuç ise ailelere yöneliktir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından ortaya konulan önerilere göre ailelerin liderlik bağlamında bilinçlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin neredeyse tamamının ailelere liderlik beceri ve onun öğretimi konusunda bilinç kazandırılması yönünde önerilerde bulunmuş olmaları zaten çalışma bağlamında beklenen bir sonuçtur çünkü görüşülen öğretmenlerin neredeyse tamamı aileyi en önemli etken olarak kabul etmektedir. Ailelerin nasıl eğitileceği ya da bilinçlendirilebileceği konusunda ise kimi öğretmenler veli toplantılarından faydalanmayı önerirken, kimisi de eğitim seminerleri, okul aile birliği toplantıları ya da rehberlik öğretmeni tarafından yapılan veli bilgilendirme toplantılarının işe yarayacağını ileri sürmektedirler. Bu öneriler, her ne kadar özellikle liderlik becerisine odaklanmayıp genel anlamda ailenin eğitim-öğretim sürecindeki etkisine dikkat çekse de, Çelenk (2003, s. 32-33) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulan önerilerle örtüşür niteliktedir.

Okul ile aile arasında sağlanacak bir işbirliğinin ve ailelerin eğitilerek bilinçli bireyler haline getirilmesinin öğrencilerin öğrenimleri üzerinde olumlu etki yapacağını ileri süren Çelenk (2003, s. 28, 32-33), bu bağlamda yapılabilecekleri ailelerin yapılan sınıf içi etkinliklerle çocuklarının sorunları, ihtiyaçları ve becerileri, konusunda bilgilendirilmeleri olarak ortaya koymaktadır. Çelenk'e (2003, s. 33) göre bu bilgilendirmeler yıllık ve aylık olarak düzenli biçimde gerçekleştirilen toplantılarla sağlanmalı, hatta gerektiği durumlarda haftalık toplantılar ya da mektup, telefon ve ev ziyaretleri yoluyla da desteklenmelidir.

Dikkat çekici bir sonuç, öğretmenlerin kendi tutum ve davranışları ile çevre ve arkadaşları da liderlik becerisinin kazandırılmasında önemli etkenler arasında sayarken, bunlara yönelik herhangi bir öneride bulunmamış olmalarıdır. Hâlbuki Beycioğlu ve Aslan (2010, s. 767), öğrenci ile birebir muhatap uygulayıcılar olarak öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için bu konuda desteklenmeleri ve geliştirilmelerini önermektedirler. Bu çalışmada araştırmacı, öğretmenlerin birer etken olarak kendilerine yönelik önerilerde bulunmamalarının doğrudan liderlik becerisinin öğretimine yönelik ortaya koyabilecekleri somut bir öneri olmamasından kaynaklanıyor olabileceğini düşünmektedir. Zira öğretmenler liderlik becerisini kazandırmada sergiledikleri davranışlar bağlamında alanyazında önerilen (Eraslan, 2011, s. 109) davranışların genel anlamda iki tanesini (sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlama) kullanmakta ve olası diğer davranışlar konusunda bilgi sahibi olduklarını gösteren açıklamalar yapmamaktadırlar.

Öğretmenlerin çevre ve arkadaş etkenlerine yönelik öneriler getirmemeleri ise araştırmacı tarafından, sözkonusu etkenlerin öğrenimi etkileyen ve oldukça geniş bir kitleyi kapsayan okul dışı faktörler olmaları ve öğretmenlerin kendilerini bunları etkileyecek bir konumda görmemiş olmalarıyla açıklanmaktadır.

4.2. Öneriler

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak, aşağıda belirtilen önerilerin dikkate alınmasının liderlik becerisinin kazandırılmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Hizmetiçi eğitimler ya da üniversite öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen seminerler vasıtasıyla öğretmenlere liderlik becerisine yönelik eğitim verilebilir.
- 21. Yüzyıl becerileri arasında sayılarak büyük önem atfedilen liderlik becerisine Hayat Bilgisi Öğretim Programında yeniden ve daha geniş biçimde yer vermeye devam edilebilir.
- Eğitim Fakültelerinde liderlik becerisinin öğretimine ilişkin daha detaylı kuramsal ve uygulamaya yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerine yer verilebilir.
- Öğretmenlerin liderlik becerisi öğretiminde kılavuz kitap ya da öğretmen kitabından daha fazla faydalanmalarının sağlanması amacıyla, kılavuz kitap ve öğretmen kitabının içeriğinin, liderlik becerisi konusunda yapılacak çalışmalardan elde edilen bulgular

ışığında kuramsal ve uygulamaya dönük bilgileri içerecek biçimde tekrar yapılandırılması sağlanabilir.

- Liderlik becerisi ile Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan diğer beceriler arasındaki ilişki hem kuramsal anlamda hem de uygulamaya dönük gerçekleştirilecek çalışmalarla incelenebilir. Bu tür çalışmalarda, söz konusu becerilerinin liderlik becerisine etkileri incelenebilir.

- Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını liderlik bağlamında inceleyen ve bu davranışların öğrencilerin liderlik becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan bilimsel çalışmalar yapılabilir.

- Hayat Bilgisi ya da diğer derslerin öğretim programlarında yer alan becerilerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koyacak kuramsal ve uygulamaya dönük araştırmalar yapılabilir.

- Her okulda, liderlik becerisinin öğretiminde uygulanacak model, yöntem ve teknikler ile sınıf içi uygulamalar konusunda ortak bir yaklaşımı sağlayacak ve bu konuda danışmanlık görevini yürütecek bir öğretim lideri belirlenebilir.

- Aileler liderlik becerisi ile becerinin kazandırılması sürecinde dikkat edilmesi gereken tutum ve davranışlar konusunda eğitilmelidirler. Bu eğitimler daha geniş kitleye hitap edebilmeleri açısından okul rehber öğretmeni ya da konunun uzmanı bir öğretim elemanı tarafından okuldaki tüm velilere hitap eden seminerler vasıtasıyla yapılabilir.

- Aileler, sınıf öğretmenleri ile veliler arasında gerçekleşen toplantılarda çocuklarının liderlik becerisine ilişkin durumları konusunda bilgilendirilmeli ve öğretmen tarafından gerekli konularda uyarılmalı ya da desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, A.G. ve Yıldız, K. (2009). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 1-27.
- Ağaoğlu, E. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akar, İ. (2012). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 87-113). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaba, A. ve Erenler, E. (2008). Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Akturan, U., ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (s. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akturan, U., Domaç, B., Semiz, Y., Tosun, F., Tahmirciler, E. ve Bağcı, F. (2008). Söylem analizi. T. Baş ve U. Akturan (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (s. 25-40). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alkan, Y. (2009). "Bir Lider Yetiştiriyor" programının 10. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Amiranzadeh, M. (2012). Hexagon theory - student leadership development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (3), 333-339.
- Ancona, D. (2009). Leadership in an age of uncertainty. D. Ancona, T.A. Kochan, M. Scully, J. van Maanen ve D.E. Westney (Eds.), *Managing for the future: organizational behavior and processes* içinde (s. 630-632). USA: South-Western Cengage Learning.
- Ancona, D., Malone, T.W., Orlikowsky W.J. ve Senge P.M. (2011). In praise of the incomplete leader. *Harvard Business Review*, 108-118.

- Andron, D.R. (2013). Changing managers for a changing economy- the need for creativity and leadership. *Procedia Economics and Finance*, 6, 186-193. http://ac.els-cdn.com/S2212567113001317/1-s2.0-S2212567113001317-main.pdf?tid=a840e42e-b63e-11e5-8f4a-00000aacb360&acdnat=1452281773_ccaaed03f91af654ea459a0217305044
(Erişim Tarihi: 08.01.2016)
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T. ve Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for Turkish secondary school teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 107-129.
- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2011). Sağlık çalışanlarında hizmetkâr liderlik: Dennis Winston ve Dennis-Bocernea hizmetkâr liderlik ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(1), 139-154.
- Astin, W.A., Astin, H.S. ve Lindholm, J.A. (2010). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. San Francisco: Jossey Bass.
- Avolio, B.J. ve Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the roof of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, (16), 315-338.
- Avolio, B.J., Luthans, F. ve Walumba, F.O. (2004). *Authentic leadership: Theory building for veritable sustained performance*. Working Paper: Gallup Leadership Institute, University of Nebraska-Lincoln.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Ayhan, H. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2002). Anababa ilişkileri. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 225-235). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 8(14), 13-40.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.

- Ballı, E. (2013). Lider olarak algılanmada kişilik özelliklerinin etkisi: Özel güvenlik görevlisi örneğinde ampirik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 85-94.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baltaş, A. (2001). *Değişimin içinden geleceğe doğru: Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bass, B.M. ve Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2. Baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baş, T. (2008). Araştırma süreci. T. Baş ve U. Akturan (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri nvivo 7.0 ile nitel veri analizi içinde* (s. 9-24). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2006). *Sınıfyönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bayrak, C. ve Terzi, Ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda* sunulan bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bayrak, S. (1997). Değişen liderlik anlayışı ve Türkiye gerçeği. *21. YY' da Liderlik Sempozyumu*, Cilt 1.
- Beckman, C. ve Burton D.M. (2007). Leaving a legacy: Role imprints and successor turnover in young firms. *American Sociological Review*, (72), 239-266.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Beycioğlu, K. (2010). Öğretmen liderliği ile okulları geliştirmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 301-303.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Bilkent Misyon (2016). www.bilkent.edu.tr/bilkent-tr/general/misyon.html (Erişim Tarihi: 15.03.2016).

- Blanchard, K., Fowler, S. ve Hawkins, L. (2012). *Kişisel liderlik ve bir dakika yöneticisi* (Çev: A. Atasoy). İstanbul: Hümanist Kitap Yayıncılık.
- Bolden, R. ve Gosling, J. (2004). Leadership and management competencies: Lessons from the national occupational standards. www.leadership-studies.com, (Erişim Tarihi: 15.05.2016).
- Bolman, L.G. ve Deal, T.E. (1994). Looking for leadership: Another search party's report. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 77-96.
- Bolton, P., Brunnermeier, M.K. ve Veldkamp, L. (2010). Economists' perspectives on leadership. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 239-264). Boston: Harvard Business Press.
- Bonstingl, J.J. (2001). *Schools of quality* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Bowman, R.F. (2013). Learning leadership skills in middle schools. *The Clearing House*, (86), 59-63.
- Bowman, R.F. (2014). Learning leadership skills in elementary school. *Kappa Delta Pi Record*, (50), 119-123.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T. (2010). Leadership development. T. Bush, L. Bell ve D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* içinde (s. 112-131). London: Sage.
- Can, N. (2004). Sınıfta bir lider olarak öğretmen. M. Şişman ve S. Turan (Eds.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 127-139). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.

- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.
- Chan, D. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2): 155-172.
- Charan, R. (2009). *Zor zamanlarda liderlik* (Çev: Ü. Şensoy). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Chatman, J.A. ve Kennedy, J.A. (2010). Psychological perspectives on leadership. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 159-182). Boston: Harvard Business Press.
- Cheang, P.P. (2011). Learning about leadership: A personal account. *Medical Teacher*, (33), 491-493.
- Chestnut, R. ve Tran-Johnson, J. (2013). Impact of a student leadership development program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(10), 1-9.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık: bütünlüğe doğru* (Çev: Ç. Erendağ ve S. Soner). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cress, C.M., Astin, H.S. , Zimmerman-Oster, K. ve Burkhardt, J.C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, (42), 15-27.
- Çalık, D. ve Çınar, Ö.P. (2009). Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları, bilgi toplumu ve internet. *XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, S. (2005). Ders olarak iletişim becerileri eğitiminin sonuçları. *Çukurova Dergisi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 26-36.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi: 12.05.2016)
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (3), 49-66.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Çetin, N.G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 110-132.
- Çiçek, V. ve Gümüş, S. (2013). Güçlüklerden fırsatlara (Çev: V. Çiçek ve S. Gümüş). *Araştırma ve aksiyon ile liderlik* içinde (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dal, L. ve Çorbacıoğlu, S. (2014). Hizmetkâr liderlik davranışları ve lider-üye etkileşimi ilişkisi: Bir devlet üniversitesi üzerine araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(4), 287-310.
- Damiani, J. (2014). Unlocking elementary students' perspectives of leadership. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 229-256.
- Day, D.V. ve Antonakis, J. (2004). Leadership: past, present and future. D. V. Day ve J. Antonakis (Eds.), *The nature of leadership* içinde (s. 3-28). California: SAGE Publications.
- Delice, M. (2014). Liderlik eğitiminin öğrencilerin liderlik tutumlarına etkilerinin incelenmesi. *Türk İdare Dergisi*, (478), 235-261.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde, (s. 81-107). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz, L. ve Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 55-62.
- DiCicco-Bloom, B. ve Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- Doğan, D. (2013). Liderlik. G. Arastaman (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 99-134). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 43-62), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dublin, A.J. ve Dalglish, C. (2003). *Leadership: an Australian focus*. Singapore: Seng Lee.
- DuBrin, A.J. (2013). *Principles of leadership*. (7. Baskı), Kanada: CENGAGE Learning.

- Dugan, J. P. (2011). Research on college student leadership development. S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner, ve Associates (Eds.), *The handbook for student leadership development* (2. basım) içinde (s. 59- 84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- English, W.F. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration l-z*. London: SAGE Publications.
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 267-270.
- Erarslan, L. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında liderlik öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (190), 102-121.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, E. (1998) *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erhard, W., Jensen, M.C. ve Zaffron, S. (2014). Integrity: A positive model that incorporates the normative phenomena of morality, ethics, and legality. http://www.usc.edu/schools/business/FBE/seminars/papers/F_11-16-07_JENSENabstract.pdf (Erişim tarihi: 25.01.2016).
- Eripek, S. (1998). İlköğretim çağı çocuklarının bilişsel, bedensel ve kişilik özellikleri. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler içinde* (s. 93-107). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersoy, E.G.K. (2009). *Yöneticilerin dönüştürücü ve işe yönelik liderlik eğilimleri ile kişilik özelliklerinin ilişkisi: Bir örnek olay*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Fertman, C. I. ve Long, J. A. (1990). All students are leaders. *School Counselor*, 37(5), 391-396.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

- Foster-Fishman, P.G., Berkowitz, S. L., Lounsbury, D.W., Jacobson, S. ve Allen, N.A. (2001). Building collaborative capacity in community coalitions: A review and integrative framework. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 241-261.
- Friedman, W. (2010). Leadership and history. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 291-304). Boston: Harvard Business Press.
- Fry, L.W. (2003). Toward a theory of spritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 638-727.
- Fry, L.W. ve Slocum, Jr.J.W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86-96.
- Fuhrman, J. (2011). *Lider olmak ve liderleri liderliğe taşımak* (Çev: L. Avşar). İstanbul: Kreatif Yayıncılık.
- Gardner, H. (1995). *Leading minds: an anatomy of leadership*. New York: Basic.
- Genç, N. ve Halis, M. (2006). *Kalite liderliği* (1. Basım). İstanbul: Timaş Yayınları.
- George, M.J. ve Jones, G.R. (2002). *Organizational behavior* (3. Basım). New Jersey: Prentice Hall.
- George, M.J. ve Jones, G.R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gill, R. (2003). Change management or change leadership?, *Journal of Change Management*, 3(4), 307-318.
- Glyn, M.A. ve DeJordy, R. (2010). Leadership through an organization behavior lens: a look at the last half-century of research. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.) *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 119-158). Boston: Harvard Business Press.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, T. (1997). *Etkili liderlik eğitimi: katılımcı yönetimin temeli* (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gönen, B. (2013). *Stratejik yönetim dersinin öğrencilere iş dünyasında gerekli nitelikleri kazandırma düzeyi: Ankara üniversitelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi.

- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. ve Rönnerman, K. (2015). Leading Practice Development: Voices from the Middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526, DOI: 10.1080/19415257.2014.924985.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, (201), 83-107.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi, *İlköğretim-Online*, 2(2), 19-27. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi: 20.04.2016)
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(3), 531-548.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Haas, H. ve Tamarkin, B. (1992). *İnsan lider doğmaz* (Çev: S. Köseoğlu). İstanbul: Beyaz Yayıncılık.
- Hacettepe Vizyonu (2016). <https://www.hacettepe.edu.tr/hakkinda/misyonvizyondegerler>, (Erişim Tarihi: 15.03.2016).
- Hackman, J.R. (2010). What is this thing called leadership? N. Nohria ve R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 107-115). Boston: Harvard Business Press.
- Halıcı, A. (2011). Lider öyle olmaz böyle olur. S. Engin (Ed.), *Tarihsel gelişim içinde liderlik teorileri* içinde (s. 113-116). Ankara: Doğan Kitap. ISBN:978-605-09-0341-6.
- Hall, R.J., Workman, J.W. ve Marchioro, C.A. (1998). Sex, task, and behavioral flexibility effects on leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), 1-32.
- Hallinger, P. ve Bridges, E. (2007). *Preparing managers for action: a problem-based approach*. Dordrecht: Springer.
- Harris, D. (2016). Work of leaders profile: Everything DISC. <https://www.discprofile.com/DiscProfile/media/Everything-DISC/Everything-DISC-Work-of-Leaders-Profile.pdf> (Erişim Tarihi: 24.04.2016).

- Harter, S. (2002). Authenticity. C. R. Snyder ve S. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* içinde (s. 382-394). Oxford: Oxford University Press.
- Harvard Mission (2016). www.hbs.edu/about/Pages/mission.aspx (Erişim Tarihi: 15.03.2016).
- Heppner, P. ve Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hess, L. (2010). *Student leadership education in elementary classrooms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. CA, San Rafael: Dominican University of California.
- Hickman, G., R. (1996). Why teach leadership? *Learning leadership: a curriculum guide for a new generation grades K-12: center for political leadership & participation* içinde (s. 5-14). USA-Maryland: University of Maryland.
- Hilliard, A.T. (2010). Student leadership at the university. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 93-97.
- Hodgetts, R.M. ve Luthans, F. (2003). *International management, culture, strategy and behavior*. New York: McGraw Hill/Irwin Publishing.
- Hogue, M.L. (2012). *A case study of perspectives on building school and community partnerships*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: South Florida University.
- Holt, L.C. ve Kysilka, M. (2006). *Instructional patterns: strategies for maximizing student learning*. London: SAGE Publications.
- Hoşgör, Ş. ve Tansel, A. (2010). *2050'ye doğru nüfus bilim ve yönetim: Eğitim, işgücü, sağlık ve sosyal güvenlik sistemlerine yansımalar*. TÜSİAD Raporu, Yayın No: TÜSİAD-T/2010/11/505.
- Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2001). Eğitimin işlevleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Eds.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 283-307). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Joseph, E.E. ve Winston, B.E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust and organizational trust. *Leadership and Organizational Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Judge, T.A. ve Bono, J.R. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765.

- Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R. ve Gerhardt, M.W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- Jung, D.I. (2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativity Research*, 13(2), 185-195.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kahveci, H. ve Aypay, A. (2012). Hizmetkâr örgütlerde örgütsel liderlik değerlendirme ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 19-42.
- Kamacı, M.C. (2010). *Liderlik eğitimi programının eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışlarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karaköse, T. (2008). The perceptions of primary school teachers on principal cultural leadership behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 569-579.
- Karcioğlu, F. (2003). Liderlik eğitiminin liderlik potansiyeli üzerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 7(15), 27-42.
- Kartal, S. (2009). İlköğretimde liderlik eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (184), 26-36.
- Kempster, S. (2009). *How managers have learnt to lead: exploring the development of leadership practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kezar, A. ve Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study exploring gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 41(1), 55-69.
- Khuntia, R. and Suar, D. (2004). A scale to assess ethical leadership of Indian private and public sector managers. *Journal of Business Ethics*, (49), 13-26.
- Kılınc, A.Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404. (Erişim tarihi: 14.02.2016)
- Kim, M. (2009). The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2): 49-67.

- Kim, C.Y. ve Park, W.W. (2015). Emotionally exhausted employees' affective commitment: testing moderating effects using three-way interactions. *Social Behaviour and Personality*, 43(10), 1699-1714.
- Kocabaş, E.Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik ve Danışma Rehberlik Servisi*, 3(26), 143-153.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 77-85.
- Komives, S. R., Owen, J.E., Longerbeam, S. D., Mainella, F.C., ve Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46(6), 593-611.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 143-149.
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları, *Amme İdaresi Dergisi*, 25(1), 159-174.
- Kouzes, J. ve Posner, B. (2002). *The leadership challenge* (3. baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. ve Posner, B. (2007). *The leadership challenge* (4. baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. ve Posner, B. (2011). *Credibility: how leaders gain and lose it-why people demand it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Köse, T.Ç. (2014). Hayat bilgisi öğretim programının yapısı ve özellikleri. S. Şimşek (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde*, (s. 29-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kretman, K.P. (1996). *Learning leadership: A curriculum guide for a new generation grades K-12*. Center for Political Leadership & Participation, USA-Maryland: University of Maryland.
- Kroning, M. (2015). Are you an evolutionary leader?, *Nursing Management*, 46(8), 13-15.
- Kumar, S. , Adhish, V.S. ve Deoki, N. (2014). Making theories of leadership for capacity building. *Indian Journal of Community Medicine*, 39(2), 82-86.
- Landau, E. ve Weissler, K. (2001). Tracing leadership in gifted children. *The Journal of Psychology*, 125(6), 681-686.

- Landsberg, M. (2000). *The tools of leadership*. London: Harper Collins Publishers.
- Lashway, L. (2006a). The Effects of Leadership. P. K. Piele ve S. C. Smith (Eds.), *School leadership: handbook for excellence in student learning* içinde, (s. 38-51). California: Corwin Press.
- Lashway, L. (2006b). The Lanscape of school leadership. P. K. Piele ve S. C. Smith (Eds.), *School leadership: handbook for excellence in student learning* içinde, (s. 18-37). California: Corwin Press.
- Lashway, L., Mazzarella, J. ve Grundy, T. (2006). Portrait of a leader. P. K. Piele ve S. C. Smith (Eds.), *School leadership: handbook for excellence in student learning* içinde, (s. 52-76). California: Corwin Press.
- Lee S. Y. ve Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional Intelligence, moral judgement and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-119.
- Leithwood, K. ve Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K.A. ve Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. <http://dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf> (Erişim Tarihi: 20.02.2016)
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successfull school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (2003). Future schools and leaders' values. M. Preedy, R. Glatter ve C. Wise (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement* içinde (s. 19-32). London: Paul Chapman Publishing.
- Leshnower, S. (2008). Teaching leadership. *Gifted Child Today*, 31(2), 29-35.
- Li, C. (2010). *Open leadership: how social technology can transform the way you lead*. USA: Jossey-Bass.
- Locke, E.A. (1997). Prime movers: The traits of great business leaders. G. Cooper ve S. Jackson (Eds.) *Creating tomorrow's organizations* içinde (s. 75-96). England: Wiley Publications.
- Longo, N.V. ve McMillan, J. (2015). Educating for global leadership: A north-south collaboration. *New Directions For Student Leadership*, (148), 73-86.

- Mannix, E. ve Neale, M.A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(2), 31-55.
- Manohar, U. (2016). *Leadership activities*. <http://www.buzzle.com/articles/leadership-activities.html> (Erişim Tarihi: 21.04.2016)
- Mathews, M.S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113).
- McKenna, P.J. ve Reeser, E.B. (2015). Admitting you're wrong. *American Lawyer*, 37(6), 54-56.
- MEB. (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2009b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi dersinde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Micari, M., Gould, A.K. ve Lainez, L. (2010). Becoming a leader along the way: Embedding leadership training into a large-scale peer-learning program in STEM disciplines. *Journal of College Student Development*, 51(2), 218-230.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: SAGE Publications.
- Minnesota (2016). *21st century skills minnesota*. www.21stcenturyskillsmn.org/Life_and_Career_Skills (Erişim Tarihi: 18.05.2016)
- MIT Mission (2016). mitsloan.mit.edu/about-mit-sloan/leadership/ (Erişim Tarihi: 15.03.2016)
- Monk, N. (2011). *Open-space learning: A study in transdisciplinary pedagogy*. London: Zed Books.

- Morin, E. (2013). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (Çev: H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları-21.
- MSC (2008). Draft national occupational standards in management and leadership: MSC Working Document. www.management-standards.org (Erişim Tarihi: 26.04.2016)
- MSC-A1 (2008). Draft national occupational standards in management and leadership: MSC working document. www.management-standards.org/sites/default/files/A1%20-%20Manage%20your%20own%20resources.pdf (Erişim tarihi: 26.04.2016)
- MSC-C5 (2008). Draft national occupational standards in management and leadership: MSC working document. www.management-standards.org/sites/default/files/C5%20-%20Plan%20change.pdf (Erişim tarihi: 26.04.2016).
- MSC-D9 (2008). Draft national occupational standards in management and leadership: MSC working document. www.management-standards.org/sites/default/files/D9%20-%20Build%20and%20manage%20teams.pdf (Erişim tarihi: 26.04.2016)
- Muammar, O.M. (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. *Gifted Education International*, 31(2), 142-153.
- Mullick, L.R. (2009). *Teachers' perceptions of students leadership potential in elementary education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. USA: California Lutheran University.
- Naktiyok, A. (2006). E-liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-40.
- Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: program, yöntem ve etkinlikler*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nohria, N. and Khurana, R. (2010). Advancing leadership theory and practice. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 3-26). Boston: Harvard Business Press.
- Noonan, S. J. (2003). *The elements of leadership: what you should know*. Maryland: Scarecrow Education.
- Nord, W.R. (2004). Individual identities in organizations. *Encyclopedia of the social behavioral science-vol I-L* içinde (s. 7299-7306). Elsevier.
- Northouse, P.G. (2012). *Introduction to leadership: concepts and practice*. (2. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Nye, Jr.J.S. (2010). Power and leadership. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.) *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 305-334). Boston: Harvard Business Press.
- OECD (2011-2012). *Economic, environmental and social statistics*. OECD 2011-2012 Factbook.
- Oğurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Oktaç, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 403-428.
- Onur, V. (1998). *Yeterliğe dayalı lider yetiştirme programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2004). *Liderlik el kitabı: etkin liderlik için eksiksiz ve pratik bir kılavuz* (Çev: M. Çelik). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, (24), 161-170.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdil, K. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özmen F. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 164-172.
- Özmen, F. ve Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Özmen, H.İ. (2009). Liderlik davranışını etkileyen toplumsal normların analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

- Patterson, K.A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Regent University, Dissertation Abstracts, UMI Number:3082719.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: SAGE Publications.
- Pendleton, D. ve Furnham, A. (2012). *Leadership: all you need to know*. London: Palgrave McMillan.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev: D. Bayrak, H.B. Özden ve S. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reichard, R.J., Riggio, R.E., Guerin, D.W., Oliver, P.H., Gottfried, A.W. ve Gottfried, A.E. (2011). A longitudinal analysis of relationships between adolescent personality and intelligence with adult leader emergence and transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, (22), 471-481.
- Rice, D. (2011). Qualities that exemplify student leadership: Techniques. *Connecting Education And Careers*, 86(5), 28-31.
- Richmon, M.J. ve Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management and Administration*, 31(1), 31-50.
- Roberts, D. C. (2007). *Deeper learning in leadership: helping college students find potential within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, L. ve Bucic, T. (2005). Team leadership and learning in educational organizations. *Australian and New Zealand Marketing Academy (ANZMAC)* konferansında sunulan bildiri. Perth: University of Western Australia, School of Business Perth.
- Rosch, D.M., Collier, D. ve Thompson, S. E. (2015). An exploration of students' motivation to lead: An analysis by race, gender, and student leadership behaviors. *Journal of College Student Development*, 56(3), 286-291.
- Rostomyan, A. ve Sukiasyan, M. (2015). The importance of emotional intelligence in neuroleadership.
file:///D:/25.03.2016%20TEZ/Liderlik%20TEZ%20Yayımları/Rostomyan%20ve%20Sukiasyan%202015%20BAK%20The%20Importance%20of%20Emotional%20Intelligence%20in%20"Neuroleadership.pdf (Erişim Tarihi: 20.04.2016)

- Russon, C. ve Reinelt, C. (2004). The results of an evaluation scan of 55 leadership development programs. *Journal of Leadership and Organizations Studies*, 10(3), 104-107.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadler, P. (1997). *Leadership: styles, role models – qualities – behaviours*. London: Cogan Page Limited.
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Schedlitzki, D. ve Edwards, G. (2014). *Studying leadership: traditional & critical approaches*. London: SAGE Publications.
- Schermerham, R.J., James, G.H. ve Osborn, R.N. (1997). *Organizational behavior*. USA: John Wiley Pub.
- Scherr, A. ve Jensen, M.C. (2008). A New Model of Leadership. http://itemsweb.esade.es/wi/research/catedra_liderazgos/Catedra_Lideratge/Publicacions/CuadernoS%20de%20Liderazgo%206.pdf (Erişim Tarihi: 25.01.2016)
- Schlechty, P. C. (2011). *Shaking up the school house: how to support and sustain educational innovation* (Çev: Y. Özden). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shehane, M.R., Sturtevant, K.A., Moore, L.L. ve Dooley, K.E. (2012). First-year student perceptions related to leadership awareness and influences. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 140-156.
- Shim, W.S. ve Steers, R.M. (2012). Symmetric and asymmetric leadership cultures: A comparative study of leadership and organizational culture at Hyundai and Toyota. *Journal of World Business*, (47), 581–591.
- Silkü, H.A. (2008). *Halkla ilişkiler açasından iletişim becerileri ve liderlik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

- Skrlla, L., Erlandson, D.A., Reed, E.M. ve Wilson, A.P. (2001). *The school leadership library: the emerging principalship*. New York: Eye on Education.
- Smith, S. C. ve Piele, P. K. (2006). *School leadership: handbook for excellence in student learning*. California: Corwin Press.
- Smyth, E. ve Ross, J.A. (1999). Developing leadership skills of pre-adolescent gifted learners in small group settings. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 204-211.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanford Mission (2016). <http://www.gsb.stanford.edu/stanford-gsb-experience/leadership> (Erişim Tarihi: 15.03.2016)
- Sternberg, R.J. (2005). Wicks: A model of giftedness in leadership. *Roepers Review*, 28 (1), 37-44.
- Stoner, J.A.F. ve Freeman, R.E. (1989). *Management* (4. baskı) New Jersey: Prentice Hall.
- Stordeur, S., D'Hoore, W. ve Vanderberghe, C. (2001). Leadership, organizational stress and emotional exhaustion among hospital nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 35(4), 533-542.
- Sudbrink, L. (2016). Leveraging grit for leadership success. *Leader to Leader*, (79), 57-62.
- Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K. ve Örselli, E. (2016). Kamu yönetiminde liderlik: yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 18(2), 73-96.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi. S. Şimşek (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde, (s. 3-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi: teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S. ve Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(4), 89-106.

- Tabak, A., Yalçinkaya, H. ve Erkuş, A. (2007). Liderlik kavramına tarihsel bir bakış. O. Kaymakçı (Ed.), *21nci yüzyılda Rusya, AB ve Türkiye'den yansımalar* içinde (s. 349-357). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Tanrıoğen, A. (2001). Yol-amaç kuramı açısından yönetici-öğretmen ilişkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 80-83.
- Taş, A. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kiran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 35-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2)22, 85-98.
- TDK (2005a). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2005b). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Thoroughgood, C.N., Padilla, A., Hunter, S. T. ve Tate, B.W. (2012). The susceptible circle: A taxonomy of followers associated with destructive leadership. *The Leadership Quarterly*, 23, 897-917.
- Tonta, Y. (1999). Bilgi toplumu ve bilgi teknolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 13(4), 363-375.
- Torlak, N.G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Torrance, E., P. ve Goff, K. (1990). Fostering academic creativity in gifted students. ERIC clearinghouse on handicapped and gifted children. file:///D:/25.03.2016%20TEZ/Liderlik%20TEZ%20Yay%C4%B1nlar%C4%B1/TI ORRANCE%20ve%20GOFF%201990.pdf (Erişim Tarihi: 21.04.2016)
- Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures*, (31), 905-912.
- TTKB (2006). Programın uygulanmasında okul yöneticileri, öğretmenler, müfettişler ve velilerin görevleri. http://programlar.meb.gov.tr//program_giris/gorevler_5.htm (Erişim tarihi: 12.11.2015)

- TTKB (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.05.2009 tarih ve 70 karar sayılı kararı.
- TTKB (2009b). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.05.2009 tarih ve 70 karar sayılı kararı.
- Tuck Mission (2016). Mission statement of Dartmouth Tuck School of Business, www.tuck.dartmouth.edu/uploads/content/tuck_dean_search.pdf (Erişim tarihi:15.03.2016)
- Tureng (2016). Tureng.com/tr/turkce-ingilizce/lead (Erişim tarihi: 15.04.2016).
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programı'nın 6. Sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- UNDP (2011). *Sustainability and equity: a better future for all*. UNDP Human Development Report.
- URL 1:
http://wdronline.wprldb.org/worldbank/a/c.html/world_development_report_2003/chapter_roadmap_world_development_report_2003 (Erişim tarihi: 10.01.2013)
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (s. 175-196). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vilkinas, T. ve Cartan, G. (2006). The integrated competing values framework: Its spatial configuration. *Journal of Management Development*, 25(6), 505- 521.
- Vilkinas, T. ve Cartan, G. (2001). The behavioral control room for managers: The integrator role. *Leadership and Organisation Development Journal*, 22(4), 175- 185.

- Vries, M.K. ve Engellau, E. (2010). A clinical approach to the dynamics of leadership and executive transformation. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.) *Handbook of leadership theory and practice* içinde (s. 183-222). Boston: Harvard Business Press.
- Vroom, V.H. ve Jago, H.G. (2007). The Role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 145-180.
- Vugt, V.M., Hogan, R. ve Kaiser, R.B. (2008). Evolution, leadership and followership: Some lessons from the past. *American Psychologist*, 63(3), 182-196.
- Wagner, W. (2011). Considerations of student development in leadership. S. R. Komives, J.P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack ve W. Wagner (Eds.), *The handbook for student leadership development -2nd edition* içinde (s. 85-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, D.V. ve Earnhardt, M.P. (2015). Developing critical thinking within a master of science in leadership program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 184-194.
- Wilkinson, J. ve Kemmis, S. (2015). Practice theory: Viewing leadership as leading, *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 342-358.
- Yanpar, T. (2007). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 85-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yazıcı, K. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde okuduğunu anlama becerileri için strateji ve teknikler. B. Tay (Eds.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s. 191-214) Ankara: Maya Akademi.
- Yeşilbaş, İ. (2014). *Askerî lidere duyulan güvenin öncülleri: bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: T.C. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2010). *Son değişikliklerle ilköğretim programı:1-5 sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006) *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Yoon, H.J., Song, J.H., Donahue, W.E., ve Woodley, K.K. (2010) Leadership competency inventory: A systematic process of developing and validating a leadership competency scale. *Journal of Leadership Studies*, 4(3), 39-51.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zupan, M.A. (2010). An Economic Perspective on Leadership. N. Nohria ve R. Khurana (Eds.) *Handbook of Leadership Theory and Practice* içinde (s. 265-290). Boston: Harvard Business Press.

EK-1. Tez Görüşme Soruları

Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilere liderlik becerileri kazandırmalarına ilişkin durumlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla cevaplandırılması planlanan sorular:

1. Liderlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a) Liderliği nasıl tanımlarsınız?
 - b) Sizce lider hangi özelliklere sahip olmalıdır?
 - c) İlköğretim 1-3 sınıflardaki öğrencilerde hangi liderlik özelliklerini gözlemlemektesiniz?
2. Liderlik becerisi, öğretilebilir bir beceri midir? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
 - a) Liderlik becerisinin (ilgili beceriler, kazanımlar, vb) öğretim programlarında yer alıp almaması konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - b) Hayat Bilgisi (1-3 sınıflar) Öğretim Programında yer alan 'Öz Yönetim' becerisi altında bulunan 'Liderlik' becerisinin, bu programda yer alması konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - a. Yer almalı mıdır? Neden?
 - b. Faydalı mıdır? EVET ise faydaları nelerdir?
 - c) Hayat Bilgisi (1-3 sınıflar) Öğretim Programında, öğrencilerin liderlik becerisini edinmelerine katkı sağladığını düşündüğünüz başka beceriler var mı?
 - a. Öz Yönetim Becerisi dışındaki 13 beceri arasında,
 - b. Öz Yönetim Becerisi başlığı altında bulunan 'Liderlik' becerisi dışındaki 12 beceri arasında,
3. Hayat Bilgisi (1-3 sınıflar) Öğretim Programında yer alan 'Liderlik' becerisi ile ilişkilendirilen alt beceriler, öğrencilerin liderlik becerisini edinmelerinde yeterli midir? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
 - a. Söz konusu alt beceriler arasında, işlevsel olmadığını ya da amaca hizmet etmediğini düşündükleriniz var mı? Neden?
 - b. Mevcutların dışında, öğrencilerin liderlik becerisini edinmelerine katkı sağlayacağına inandığınız başka liderlik alt becerileri var mı? Varsa nelerdir?
4. Öğrencilerinize, Hayat Bilgisi dersinde yer alan liderlik becerisini kazandırma sürecinde;
 - a. Hangi strateji/modellere başvuruyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - b. Hangi yöntemlere başvuruyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

- c. Hangi tekniklere başvuruyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - d. Hangi öğretim materyallerini kullanıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
 - e. Ne tür davranışlar sergilemeye/sergilememeye dikkat ediyorsunuz? Neden?
5. Öğrencilerinizin, Hayat Bilgisi (1-3 sınıflar) dersinde yer alan liderlik becerisini edinme düzeyleri nedir? Bu konudaki gözlemlerinizi, Hayat Bilgisi (1-3 sınıflar) Öğretim Programında yer alan 'Liderlik' becerisi ile ilişkilendirilen kazanımlar açısından paylaşabilir misiniz?
6. Öğrencilerinizin, Hayat Bilgisi (1-3 sınıflar) dersinde yer alan liderlik becerisini edinme süreci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu düşündüğünüz, öğretim yöntem, teknik ve materyalleri dışında, değişkenler nelerdir?
- a. Önem ve etki derecesine göre bir sıralama yapabilir misiniz?
 - b. Bunların, süreç üzerindeki olumlu etkilerini artırabilmek ya da olumsuz etkileri en aza indirgeyebilmek için önerileriniz nelerdir?

EK-2. Kategori, Tema & Kod Tablosu

KATEGORİ	TEMA
Liderlik Tanımı ve Liderlik Özellikleri	İletişim (Etki Kullanma Süreci – Etkileşim – Motivasyon – İlham ve enerji yaratma – Yapıyı ya da grubu harekete geçirme – İkna biçimi – İnsanları ortak bir amaç etrafında toplama)
	Güç kullanma
	Hedefe/Sonuca Ulaşma Etkinliği/Aracı
	İnsan yönetimi (Yönlendirme – Yol gösterme – İşbirliği yapma – Eşgüdüm sağlama)
	Değişimi Okuyabilme (Değişimi planlama ve kolaylaştırma - Yeni alternatifleri ya da fırsatları yakalama - Değişime uyum sağlama - İleri görüşlü olma)
	Kaynak Kullanma (Kendi Kişisel Yeteneklerini Yönetme)
	Problem Çözme
	Karar Verme
	Ortak amaç ve vizyon belirleme/sahibi olma
	Grubu temsil etme (Gruba sadık olma – Güvenilir olma)
	Planlı olma (Kararlı ve istikrarlı olma)
	Orijinal/Kendine özgü olma
	Sorumluluk ve risk alabilme (Girişken – Özgüvenli)
	Hırslı (Dikkat çekme ve ön planda olma arzusu)
	Farklılıklara saygılı olma (İnsanları Seven - Hoşgörülü - Farklılıklara saygılı – Uyumlu)
	Zeki (Yetenekli – Başarılı - Bilgili)
	Başarı odaklı
	Eleştirilere açık (Özeleştiri yapabilen)
	Akılcı
	Fiziksel açıdan çekicilik (Sempatik olma –vb)
Adil olma	
İlköğretim Öğrencilerinde Liderlik Özellikleri	Mücadele İsteği (Hırslı olma – Dikkat çekme ve ön planda olma arzusu)
	Sözlü İfade Kolaylığı (Türkçeyi doğru ve etkili olma)
	Etkili iletişim kurabilme (Motivasyon – İkna becerisi – Ortak amaç belirleyebilme – Ortak amaç etrafında toplama)
	Kararlı olma (İstikrarlı olma – Planlı olma – Sorumluluk sahibi olma)
	Güvenilirlik (Dürüstlük – Başkaları tarafından sevilme ve saygı duyulma – Uyumlu olma)
	Araştırmacılık
	Başarılı olma (Harekete Geçirme & Enerji Yaratabilme)
	Özgüvenli olma (Girişkenlik)
	Yardıms severlik

	Hareketli olma (Derslere ilgisizlik – Haylaz olma)
	Baskın olma
	Yaratıcı problem çözme becerisi
	Eleştirel Muhakeme Yeteneği
	Yeni ilişkileri görme becerisi (İleri görüşlülük – Düşüncede ve harekette esneklik - Belirsizliğe tahammül becerisi – Yeniliğe uyum sağlama)
	Plan Yapabilme
	Ortak Amaç Etrafında Grup Oluşturabilme
Liderlik Öğretilebilir mi?	Formal Eğitimle (Okulda) Öğretilebilir
	Ailenin/Çevrenin Desteğiyle Öğretilebilir
	Zaten Var Olan Liderliğe İlişkin Özelliklerin Ortaya Çıkarılmasıyla Geliştirilebilir/Fark ettirilebilir
	Öğretilemez/Geliştirilemez (Doğuştan Olmalıdır)
Liderlik Becerisinin İlköğretim Programlarında Yeri	Almalıdır (Gereklidir ve Faydalıdır)
	Daha Sık/Çok Yer Almalıdır
	Alması Gerekmez (Gereği ve Faydası Yoktur)
	Almamalıdır (Olumsuz Etkisi Vardır)
Liderlik Becerisinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yeri	Almalıdır (Gereklidir ve Faydalıdır)
	Daha Sık/Çok Yer Almalıdır
	Alması Gerekmez (Gereği ve Faydası Yoktur)
	Almamalıdır (Olumsuz Etkisi Vardır)
Hayat Bilgisi Öğretim Programında, Liderlik Becerisi Kazanımına Katkı Sağlayan Öz Yönetim Temel Becerisi Dışındaki Temel Beceriler	Eleştirel Düşünme
	Yaratıcı Düşünme
	Araştırma
	İletişim
	Problem Çözme
	Bilgi Teknolojilerini Kullanma
	Girişimcilik
	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma
	Karar Verme
	Kaynakları Etkili Kullanma
	Güvenlik ve Korunmayı Sağlama
	Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma
	Temalarla İlgili Temel Kavramları Tanıma
Hayat Bilgisi Öğretim Programında, Öz Yönetim Temel Becerisi Altında Liderlik Becerisi Kazanımına Katkı Sağlayan Liderlik Becerisi Dışındaki Alt Beceriler	Etik Davranma
	Eğlenme
	Öğrenmeyi Öğrenme
	Amaç Belirleme
	Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme
	Duygu Yönetimi
	Kariyer Planlama
	Sorumluluk
	Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama
	Katılım, Paylaşım, İşbirliği ve Takım Çalışması Yapma
	Farklılıklara Saygı Duyma

Hayat Bilgisi Öğretim Programında Liderlik Alt Becerilerinin Yeterliliği	Vizyon ve Amaç Belirleme, Bunları Tasarlama	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Grubu Bir Fikre ya da Duyguya İnandırma	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Grup Üyeleri Arasındaki Anlaşmazlıkları Çözme Ve Müzakerecilik	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Üyeleri Ortak Amaç Doğrultusunda Güdüleme ve Yol Gösterme	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Ödüller Belirleme	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Grup hakkında Olumlu Bir İmaj Yaratma ve Başka Grupların desteğini Sağlamak İçin Sağlam Bir Temel Oluşturma	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Eleştirilere Karşı Grubu Savunma	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Başka gruplarla İş Birliği Oluşturma ve Diğer Gruplardan Destek Sağlama	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Akranlarıyla ya da Küçüklerle Çalışırken Etkili Gözetim/Yönetim Becerilerini Kullanma	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
		Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir
		Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir
	Bir Görevin Tamamlanması İçin Sorumluluk Alma	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir
Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir		
Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir		
Belli Amaçlara Ulaşmak İçin İnsanları Örgütme	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir	
	Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir	
	Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir	
Liderin, Dürüstlüğü ve Yeterliliği İle Grubunda Güven ve İnanç Kazanması	Amaca Hizmet Eder/İşlevseldir	
	Amaca Hizmet Etmez/İşlevsel Değildir	
	Öğretmenin İşleyiş Tarzı Belirleyicidir	

Liderlik Alt Becerilerinin Yeterliliği	İlave Liderlik Alt Becerilerine Gerek Yoktur
	Farklı Liderlik Alt Becerileri İlave Edilebilir
Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisi Kazandırmada Kullanılan Stratejiler/Modeller	İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları
	7E-5E modeli
	Kubaşık öğrenme modeli
	Buluş yoluyla öğretim stratejisi
	Yapılandırmacı öğretim modeli
	Çoklu zekâ modeli (Sosyal Zekâ Alanı)
	Araştırma-inceleme stratejisi
Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisi Kazandırmada Kullanılan Yöntemler	Tartışma ve tartışma teknikleri
	Proje
	Ekip çalışması
	Problem çözme
	Örnek olay
	Soru-Cevap
	Deneme-Yanılma
	Farkındalık
	Görev ve Sorumluluk Verme
Anlatım	
Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisi Kazandırmada Kullanılan Teknikler	Beyin fırtınası
	Görüş geliştirme (Serbest kürsü)
	Görüşme-Sergi-Alan gezileri-Müze eğitimi
	Akvaryum- kartopu
	Top taşıma-Dedikodu-Mahkeme
	Aktif öğretim teknikleri
	Benzetim-eğitsel oyun
	Drama- rol oynama
	İstasyon-Yapboz tekniği
	Kolegyum-Zıt panel
	Altı şapkalı düşünme/Altı ayakkabılı uygulama tekniği
	Büyük-küçük grup tartışmaları
	Gözlem
Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisi Kazandırmada Öğretmen Davranışları	Öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edecekleri demokratik bir ortam hazırlanması
	Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma
	Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma
	Sınıf kurallarını birlikte belirleme
	Öğrencilerin sınıf vizyonunu oluşturmalarında etkin roller verme
	Ders planlamalarında, gezi çalışmalarında vb etkinliklerde onların fikirlerini alma ve liderliklerini destekleme
	İşbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleme
	Sergi faaliyetleri, bilim şenlikleri, toplantı ve konferans gibi etkinlikleri öğrencilerin yapmalarını sağlama
	Risk alma ve girişimci olma özelliklerini destekleyici etkinlikler yapma
Giyim-Kuşama Dikkat etme (Temizlik-Düzenlilik)	

	Kararlı-İlkeli-Tutarlı Davranma	
	Eleştirilere Açık Olma-Özeleştiri Yapma-Hatalarını Kabullenme	
	Hoşgörülü, Saygılı ve Sevgi Dolu Yaklaşma	
	Fiziksel Temas Yoluyla İletişimi kuvvetlendirme	
Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisi Kazandırmada Kullanılan Materyaller	Öğretmen Kitabı - Kılavuz Kitap	
	Teknolojik Donanım (Resim-Fotoğraf-Slayt-Projeksiyon- Video)	
	Orijinal-El Yapımı Materyaller	
	Ders Kitabı	
Öğrencilerin, Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisini Kazanımlar Açısından Edinme Düzeyleri	Kazanım (B.1.20): Ailesindeki liderin / liderlerin, ailedeki rolünü fark eder.	Olumlu
		Olumsuz
	Kazanım (A.2.9): Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.	Olumlu
		Olumsuz
	Kazanım (A.2.10): Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.	Olumlu
		Olumsuz
	Kazanım (B.2.27): Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.	Olumlu
		Olumsuz
	Kazanım (B.3.36): Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.	Olumlu
		Olumsuz
	Kazanım (C.2.9): Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.	Olumlu
		Olumsuz
	Liderlik Becerisinin Genel Anlamda Kazanımı	Olumlu
		Olumsuz
Öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde Liderlik Becerisini Edinmelerindeki Etkenler	Aile	
	Çevre/Arkadaş	
	Programın Zaman Sınırlaması	
	Yöntem, Teknik ve Kazanımların Yetersizliği	

	Öğretmen
Olumlu Etkenleri Artırmaya/Olumsuz Etkenleri Azaltmaya Yönelik Öneriler	Donanımlı Bir Ders Kitabı
	Donanımlı Okul (Teknoloji-Materyal Bağlamında)
	Aile Eğitimi
	Öğrenciden Yazılı Dönütler Almak
	Öğretmenin, Özguveni Destekleyici Davranışları

EK-3. Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez Uygulama Onayı



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286/605/5499637
Konu : Tez Uygulama İzni

19/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora programı öğrencisi Soner ARIK' ın Niğde İl Merkezindeki Müdürlüğümüze bağlı aşağıdaki listede belirtilen ilkokullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik "Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisinin Kazandırılmasının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı doktora tez uygulama izni Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 27.10.2014 tarih ve 1211/11780 sayılı yazıları ile istenmektedir. İlgili tez uygulaması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ALTAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

O L U R
<....>

Mustafa KARACA
Vali a.
Vali Yardımcısı

SIRA NO	OKUL ADI
1	23 Nisan Havacılar İlkokulu
2	Selçuk İlkokulu
3	Cumhuriyet İlkokulu

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
20.11.2014

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİ Memur
Tel: (0388) 232 32 72 - 142
Faks: (0388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0a8b-1599-34c9-8cf0-001f kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Tez Uygulama Komisyon Kararı (Araştırma Değerlendirme Formu)

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Soner ARIK
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Araştırma yapılacak iller	NİĞDE
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokullar
Araştırmanın konusu	Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisinin Kazandırılmasının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Liderlik Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri
Veri toplama araçları	Görüşme soruları, Kontrol çizelgesi, gözlem
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Gözlem yapılacak okullar: 23 NİSAN HAVACILAR İLKOKULU SELÇUK İLKOKULU CUMHURİYET İLKOKULU Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlkokullarda görev yapan öğretmenlerle serbest görüşme ve checklist çalışması yapılacaktır.
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon kararı	

KOMİSYON

Komisyon Başkanı
...../...../2014

Ahmet ŞENEL
Şube Müdürü

Üye

Uğur DEMİR
Ar-Ge

Üye

Abdurrahman
KARASHAHİN
Ar-Ge

Üye

Bayram DOĞAN
Ar-Ge