



**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK
DÜZEYLERİNİN ZEKÂ DÜZEYİ VE
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İlteriş SIKICIOĞLU

Eskişehir 2019

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN ZEKÂ DÜZEYİ
VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

İlteriş SIKICIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üy. M. Bahadır AYAS

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2019

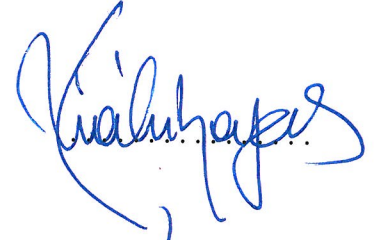
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlteriş SIKICIOĞLU'nun "İlkokul Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerinin Zekâ Düzeyi ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 23.08.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

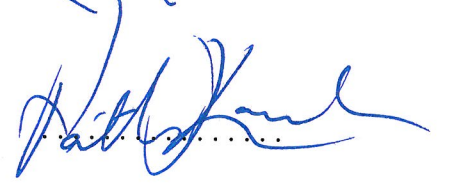
Unvanı-Adı Soyadı

İmza

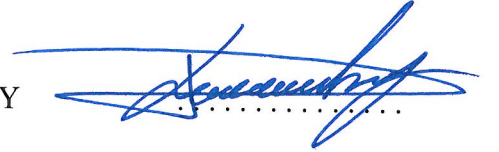
Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi M.Bahadır AYAS



Üye : Doç.Dr. Fatih KARABACAK



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Burak KARABEY



Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili



ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN ZEKÂ DÜZEYİ VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

İlteriş SIKICIOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üy. M. Bahadır AYAS

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin liderlik düzeyleri ile zekâ düzeyleri ve demografik değişkenleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma Eskişehir ilindeki bir ilkokulda 2, 3 ve 4. sınıfta eğitim gören toplam 139 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ile, liderlik düzeyleri Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği öğrenci ve öğretmen formları ile belirlenmiş, demografik bilgileri ise Kişisel Bilgi Formu ile alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Pearson korelasyon analizi sonucunda liderlik düzeyi ile genel zekâ ve alt bileşenlerinin tümü arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler ($r_{GIQ}=.510$, $r_{GPE}=.272$, $r_{SPE}=.559$, $r_{BKE}=.446$) bulunmuş, ayrıca en yüksek ilişkinin liderlik ve kristalize zekâ arasında olduğu anlaşılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ise normal ve normalin üstünde zekâ düzeyindeki öğrencilerin liderlik düzeylerinin de (normalin üstündeki grup lehine) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ASİS'in liderlik düzeyi düşük olan ve yüksek olan öğrencileri ayırt ettiği anlaşılmıştır. Araştırmanın diğer bulguları ise ilkokul öğrencilerinin liderlik düzeylerinin; cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve anne eğitim düzeylerine göre değişim göstermediğini göstermektedir. Öte yandan sınıf düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine ve ders dışı topluluk faaliyetlerine katılım durumlarına göre liderlik düzeylerinde farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Liderlik düzeyi, Zekâ, Demografik değişkenler.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIMARY STUDENTS' LEADERSHIP LEVELS IN TERMS OF INTELLIGENCE LEVELS AND DEMOGRAPHIC VARIABLES

İlteriş SIKİKOĞLU

Department of Special Education

Gifted Education Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2019

Advisor: Dr. M. Bahadır AYAS

In this study, the relationships between the leadership levels and intelligence levels and demographic variables of primary school students were investigated. The study was carried out with 139 students in 2nd, 3rd and 4th grade in a primary school in Eskişehir. The students' intelligence levels were determined by Anadolu-Sak Intelligence Scale (ASIS); leadership levels were determined by the Roets Leadership Assessment Scale (RRLS) and the Roets Leadership Assessment Scale-Teacher Form (RRLS-TF); demographic information was determined by Personal Information Form.

According to the findings of the research; As a result of Pearson Correlation Analysis, positive and significant relationships were found between leadership level and general intelligence and all sub-components; it was also found that the highest relationship was between leadership and crystallized intelligence. As a result of independent sample t test, it was seen that the leadership levels (in favor of the group above normal) of the students with normal and above-normal intelligence level differed significantly. In addition, independent sample t test revealed that ASIS distinguishes students with low and high leadership levels. According to the other findings of the study, the leadership levels of primary school students; gender, number of siblings, birth order and mother education level do not differ according to the variables. On the other hand, there were differences in leadership levels according to the variables of class level, father education level, income level and participation in extracurricular community activities.

Key words: Leadership level, Intelligence, Demographic variables.

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecim boyunca bana çok şey öğreten, birlikte çalışmaktan kıvanç duyduğum, değerli yönlendirmeleriyle çalışmama anlam katan değerli büyüğüm, danışmanım ve Anabilim Dalı başkanım Sayın Dr. Öğr. Üy. Muhammet Bahadır Ayas beyefendiye en samimi teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yönlendirmeleriyle tezime katkı sunan jüri üyelerim Sn. Doç Dr. Fatih Karabacak ve Sn. Dr. Öğr. Üy. Burak Karabey beyefendilere de değerli katkıları nedeniyle çok teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecim boyunca yetişmemde önemli katkıları olan ÜYEP lideri Sn. Prof. Dr. Uğur Sak beyefendiye çok teşekkür ederim. Ayrıca akademik hayatımın başından itibaren hem bir hoca hem de değerli bir büyüğüm olarak bana yol gösteren, adımlarıma değer katan Sn. Prof. Dr. Ruhi Ersoy beyefendiye özel olarak içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecim boyunca zaman zaman birlikte çalıştığımız, süreç boyunca bu tezin oluşmasına önemli katkıları olan başta Arş. Gör. Ferhat Köprü, Arş. Gör. Birkan Kararmaz, Arş. Gör. Büşra Sertel ve Arş. Gör. Hülya Görünü olmak üzere tüm ÜYEP ekibine çok teşekkür ederim.

İyi dilek ve dualarıyla sürekli yanımda olan, beni yetiştiren ve varlıklarıyla iftihar ettiğim kıymetli ailem de teşekkürlerimin en büyüklerine layık. Hiçbir zaman ailemden ayrı tutmadığım, şahsıma değer katan, tez sürecimde de hep yanımda hissettiğim ve kendim adıma "İlteriş Kağan'ın Bilge Tonyukuk'u" olarak nitelendirdiğim kıymetli büyüğüm Halil Malatyalı'ya özel olarak teşekkür ederim.

Daha lisans yıllarımın başında beni lisansüstü eğitime yönlendiren kıymetli büyüğüm Sn. Dr. Devlet Bahçeli beyefendiye verdiğim söz, tez sürecimin en büyük motivasyon kaynağı oldu. Kendisine şükran borçluyum ve sözümü yerine getirmenin mutluluğu içerisindeyim.

Cennet yurdumun dört bir yanından varlığıyla güç katan, Samet Sıtkı Dikme, Kağan Çoban ve ismini sayamadığım kıymetli sevdiklerime, dostlarıma ve büyüklerime teşekkür ederim. Son olarak; bu çalışmanın getirdiği her türlü yorgunluğu elinden içtiğim bir bardak su ile unutturan kıymetli “hanımefendi”ye ayrıca teşekkür ederim.

İlteriş SIKICIOĞLU

Eskişehir, 2019

20.09.2019

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 edilen 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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İlteriş SIKICIOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
2. ALANYAZIN	6
2.1. Liderlik.....	6
2.1.1. Liderlik ve liderlik tanımları	6
2.1.2. Liderliğe yönelik yaklaşımlar (kuramsal açıdan liderlik)	12
2.1.3. Liderliğin Ölçümü	17
2.2. Zekâ Kavramı ve Zekânın Ölçümü	20
2.3. Zekâ-Liderlik İlişkisi	23
2.4. Liderlikle İlgili Değişkenler.....	26
3. YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)	31
3.3.1.1 ASİS'in alt testleri.....	33
3.3.1.2. Puanlama-Alt Endeksler	34

3.3.2. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ)	37
3.3.3. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (RLDÖ-ÖF) ...	38
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu ve Diğer Veriler	41
3.3. Verilerin Toplanması	41
3.4. Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR VE YORUM	44
4.3. Zekâ-Liderlik ilişkisi	44
4.3.1. Genel zekâ ve alt bileşenlerinin liderlik düzeyi ile olan ilişkisi	44
4.3.2. Farklı zekâ gruplarının liderlik ile olan ilişkisi	45
4.3.3. ASİS'in liderlik düzeyi açısından ayırt ediciliği	46
4.4. Liderlikle ilgili diğer değişkenler	47
4.4.1. Cinsiyete göre liderlik	47
4.4.2. Sınıf düzeylerine göre liderlik	48
4.4.3. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre liderlik	49
4.4.4. Ailenin aylık gelir düzeyine göre liderlik	52
4.4.5. Ailedeki kardeş sayısı ve doğum sırasına göre liderlik	53
4.4.6. Ders dışı faaliyetlere katılıma göre liderlik	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	58
5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.1.1. İlkokul öğrencilerinin zekâ ve liderlik ilişkisi	58
5.1.2. İlkokul öğrencilerinin liderlik düzeyinin diğer değişkenlerle ilişkisi	61
5.1.2.1. Cinsiyete göre liderlik	61
5.1.2.2. Sınıf düzeylerine göre liderlik	61
5.1.2.3. Ders dışı topluluk faaliyetlerine katılımlarına göre liderlik	62
5.1.2.4. Kardeş sayısı ve doğum sırasına göre liderlik	62
5.1.2.5. Ailenin eğitim ve gelir düzeylerine göre liderlik	64
5.2. Öneriler	65
5.2.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	65
5.2.2. Eğitim uygulamalarına yönelik öneriler	66
KAYNAKÇA	68
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Stogdill'in Lider Kişi Nitelikleri Sınıflaması	10
Tablo 2.2. Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler	11
Tablo 2.3. Ohio Üniversitesi Araştırmasına Ait Bulgular.....	13
Tablo 2.4. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması	15
Tablo 2.5. Liderlik Ölçüm Araçları.....	18
Tablo 2.6. Genel Zekâ'yı oluşturan Yetenek Alanları	22
Tablo 3.1. Örneklemin Özellikleri	31
Tablo 3.2. ASİS Standart Puan Sınıflamaları.....	32
Tablo 3.3. ASİS'in CHC Modeli ve Luria Modeli Bileşenleri	32
Tablo 3.4. ASİS Endeksleri ve Alt Testleri.....	34
Tablo 3.5. Faktör Matrisi	39
Tablo 4.1. LDP ve ASİS'ten Elde Edilen Puanların Normallliği.....	44
Tablo 4.2. Genel zekâ ve alt bileşenleri ile liderlik düzeyi arasındaki korelasyonlar	45
Tablo 4.3. Farklı zekâ gruplarına ilişkin betimsel bulgular	45
Tablo 4.4. Farklı zekâ gruplarının liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları	46
Tablo 4.5. Liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan gruplara ilişkin betimsel bulgular	46
Tablo 4.6. Liderlik düzeyi düşük ve yüksek olanların zekâ düzeylerine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	47
Tablo 4.7. Cinsiyete göre liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları.....	48
Tablo 4.8. Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin liderlik düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	48
Tablo 4.9. Farklı sınıf düzeylerine göre liderlik düzeyi farklılıkları.....	49

Tablo 4.10. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine ilişkin betimsel bulgular	50
Tablo 4.11. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin liderlik düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	51
Tablo 4.12. Babalarının eğitim düzeylerine göre liderlik düzeyi farklılıkları	52
Tablo 4.13. Ailenin aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin liderlik düzeyleri (ANOVA Sonuçları)	53
Tablo 4.14. Ailenin aylık gelir düzeylerine göre liderlik düzeyi farklılıkları.....	53
Tablo 4.15. LDP ile kardeş sayısı ve doğum sırası ilişkisine ilişkin analiz ve betimsel bulgular.....	54
Tablo 4.16. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyleri (ANOVA sonuçları)	55
Tablo 4.17. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyi farklılıkları	56
Tablo 4.18. Doğum sırasına göre liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları	57
Tablo 4.19. Ders dışı topluluk faaliyetlerine göre liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. RDLÖ-ÖF AFA için Yamaç-Birikinti Grafiği	39
Şekil 4.1. Sınıf düzeyine göre LDP ortalamaları.....	49
Şekil 4.2. Anne eğitim düzeyine göre LDP ortalamaları.....	50
Şekil 4.3. Baba eğitim düzeyine göre LDP ortalamaları	51
Şekil 4.4. Farklı gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının liderlik düzeyi ortalamaları ..	54
Şekil 4.5. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyi ortalamaları	56

KISALTMALAR DİZİNİ

ASIS	: Anadolu Sak Zekâ Ölçeği
BKE	: Bellek Kapasitesi Endeksi
CHC	: Cattell – Horn – Carroll Kuramı
GAB	: Görsel Ardıl İşleyen Bellek
GAM	: Görsel Analogik Muhakeme
GEB	: Görsel Eş Zamanlı İşleyen Bellek
GES	: Görsel Algısal Esneklik
GIQ	: Genel Zekâ Endeksi
GPE	: Görsel Potansiyel Endeksi
GZE	: Görsel IQ
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RLDÖ-ÖF	:Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği - Öğretmen Formu
RLDÖ	: Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği
SAM	: Sözel Analogik Muhakeme
SAN	: Sözcükler Anlamlar
SKB	: Sözel Kısa Süreli Bellek
SPE	: Sözel Potansiyel Endeksi
SZE	: Sözel IQ

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Liderlik hemen herkesin üzerine fikir sahibi olduğu, ancak açıklaması zor, soyut bir kavramdır. Alanyazında da pek çok farklı disiplin içerisinde liderliği açıklamaya yönelik pek çok çalışma bulunmakla birlikte, üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı yoktur (Stogdill, 1948; Mann, 1959; Erçetin, 2000).

Liderliğin soyut ve karmaşık yapısı nedeniyle ölçümüne yönelik çalışmalar da son derece sınırlı kalmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde liderliğin ölçümüne yönelik girişimlerin, genellikle çeşitli liderlik eğitim programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir (Duran, 2014; Kavak, 2013; Ogurlu, 2012; Solmaz, 2017). Bu tür çalışmalarda ise liderliğin ölçümü için kullanılan araçlar genellikle; alanyazında üzerinde uzlaşı sağlanmayan, uygulama kolaylığı nedeniyle sadece kendini değerlendirme yoluyla ölçüm yapılan veya gözleme dayalı değerlendirme yöntemleridir. Oysaki liderliğin karmaşık ve soyut yapısı nedeniyle ne kadar geçerli ve güvenilir olursa olsun tek bir kaynaktan alınan verilerle liderliği ölçmek yeterince sağlıklı sonuçlar vermeyeceği düşünülebilir. Liderliğin ölçümüne yönelik çalışmalar hâlen önemini korumaktadır (Matheew, 2004) ve bundan dolayı birden fazla kaynağın kullanılması gerektiği araştırmacılar tarafından sıklıkla ifade edilmiş (Acar, 2007; Adisson, 1987; Chan, 2000; Güneş, 2010; Hensel, 1991; Shaunessy ve Karnes, 2004), bu görüş aynı zamanda çeşitli araştırma bulgularıyla da (Friedman G., Friedman D. Ve Dyke, 1984) desteklenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin liderlik özelliklerinin değerlendirilmesinde, akran grupları içerisinde onları gözleme imkânına sahip öğretmen görüşleri değerli veri kaynakları olarak araştırma süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği düşünülebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde öğrencilerin liderliklerinin değerlendirildiği çalışmalarda ölçümlerin tek kaynaktan elde edilen veriler üzerinden yapıldığı görülmektedir.

Öte yandan alanyazında zekânın liderlikle en çok ilişkilendirilen özellik olduğu görülmektedir. Lider kişi özelliklerini açıklama çabası içinde olan hemen her çalışmada zekâ kavramı kendisine yer bulmuş, zaman içerisinde liderlik tanımları değişse de zekâ, her defasında liderlerin bir özelliği olarak ifade edilmeye devam edilmiştir (Gardner, 2004; Stogdill, 1948; Mann, 1959, Sternberg, 2005a). Bu durumun tersine de rastlanmaktadır: liderlik çağdaş üstün zekâ ve özel yetenek kuramlarının birçoğunda ayırt

edici bir özellik olarak yerini alırken (McGrew, 2009; Sak, 2014), resmi ve bilimsel tanımlarda da özel yetenekli bireylerin önemli özellikleri arasında sıralanmaktadır (ÖEHY, 2018). Özellikle meşhur Marland Raporunda (1972) çok boyutlu üstün zekâ tanımının bir parçası olarak liderliğin eklenmesiyle hemen hemen tüm resmi tanımlarda liderlik zekâ ile birlikte özel yetenekli kriterleri arasında yer almaya başlamıştır (Cassidy ve Hossler, 1992; Karnes ve Collins, 1978; ÖEHY, 2018).

Alan yazın incelendiğinde zekâ ve liderlik arasındaki bu ilişki genellikle tanıma, algıya veya araştırmacı görüşlerine dayalı olarak kalmış, formal ölçümlere yönelik çalışma girişimleri uzun yıllar alanyazında kendine çok fazla yer bulamamıştır. İlgili alanyazında üstün zekâlılık tanımlarının bir parçası olmasına rağmen liderliğin, üzerine en az çalışılan konulardan biri olduğu; hatta üstün zekâlıların eğitimiyle ilgili liderlik çalışmalarının, üstün zekâlıların eğitimi alanında yayınlanan makalelerin %3'ünden daha az oranında kendine yer bulduğu ifade edilmektedir (Hays 1993'ten akt. Matheew, 2004).

Alanyazında liderlik ve zekâ ilişkisine yönelik çalışmalara bakıldığında zekânın liderlikle ilişkisi algıya dayalı tanımlarda olumlu yönde, teste dayalı tanımlarda ise daha düşük olmakla birlikte yine olumlu yönde olduğu görülmektedir (Judge, Colbert ve Ilies, 2004). Türkiye'deki alanyazında yapılan çalışmalarda da zekâ ve liderlik arasındaki ilişki uluslararası alanyazınla paralellik göstermektedir. Ancak çalışmalar incelendiğinde, liderlikle ilgili çalışmaların çoğunda olduğu gibi, liderlik-zekâ ilişkinin de ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmalarda incelendiği dikkat çekmekte (Karnes ve D'lio, 1989); ilkokul düzeyinde bu ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Oysaki ilkokul; çocuğun bir topluluk ortamı (sınıf, arkadaş grupları gibi) içinde lider ya da takipçi rolü üstleneceği ilk uygun ortamlardan birisidir.

8-12 yaşlarını kapsayan ve “toplumsal davranış, bireysel bağımsızlık kazanma, akranlarla geçinmeyi öğrenme, uygun toplumsal rolleri kazanma” gibi liderlikle ilişkilendirilebilecek kişilik gelişimlerinin görüldüğü “orta çocukluk dönemi” ilkokul yıllarında başlamaktadır (Gander ve Gardiner, 2010; Sümer ve Şendağ, 2009). Bu açıdan bu yaş grubunda liderliği incelemek, alanyazına önemli katkılar sunacaktır.

Bir lideri başarılı kılacak en önemli görevin, onun yetenek ve kapasitelerini fark etmek olduğu ifade edilmektedir (Beceren, 2014). Bisland (2004) genç yaşlardaki liderlik potansiyelinin göz ardı edilmesinin, ileriki yıllarda liderlik için gerekli becerilerin tam olarak gelişmemesine yol açabileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Bu bağlamda liderliğin tüm boyutlarıyla ortaya konması, erken yaşlardan itibaren problem çözme

becerisi yüksek, toplumsal sorunlara duyarlı, yetenekli liderlerin yetiştirilebilmesi açısından önem arz etmektedir (Hensel, 1991; Kitano ve Tafoya, 1983).

Bu çalışmada öğrencilerin liderlik düzeyleri (LDP); kendini değerlendirme şeklinde hazırlanan Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ) ve ölçeğin öğretmen gözlemine dayalı değerlendirme formundan (RLDÖ-ÖF) elde edilen veriler birleştirilerek değerlendirilecektir. Böylelikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin liderlik düzeyleri ile zekâ düzeyleri ve liderlikle ilişkilendirilen demografik bilgileri arasındaki ilişki ortaya konularak alanyazına önemli bir katkı sunulacaktır.

Bu çalışmanın ilgilendiği bir diğer konu ise yeni geliştirilen bir ölçek olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) liderliği belirlemedeki ayırt ediciliğini ortaya koymaktır. Alanyazında zekâ ile liderlik iç içe ve olumlu ilişki içinde olduğuna göre, farklı liderlik düzeylerindeki çocukların zekâ ölçeğinden alacakları puanın da farklılaşması beklenmektedir. Bu açıdan yapılan bu çalışma ASİS'in ayırt edicilik geçerliğine ilişkin sunacağı katkı yönüyle de önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel iki amacından söz edilebilir: 8-10 yaş grubundaki ilkokul öğrencilerinin liderlik düzeylerinin, zekâ düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi ve öğrencilerin demografik özelliklerinin liderlik düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinde zekâ ile liderlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - a) Genel zekâ ve alt bileşenleri ile liderlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
 - b) Normal ve normalin üstünde zekâ düzeylerine sahip öğrencilerin liderlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - c) Liderlik düzeyi yüksek ve düşük olan çocukların ASİS'ten elde edilen zekâ puanları arasında bir fark var mıdır?
2. İlkokul öğrencilerinin liderlik düzeyleri demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
 - a) Cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
 - b) Sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
 - c) Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?
 - d) Ailelerin gelir düzeylerine göre değişmekte midir?
 - e) Ailedeki kardeş sayılarına ve doğum sıralarına göre değişmekte midir?

- f) Ders dışı topluluk faaliyetlerine katılım durumlarına göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma liderliği birden fazla kaynakla belirleyerek, liderliğin zekâ ile ve diğer değişkenlerle ilişkisini inceleyen Türkiye’deki ilk çalışma olması açısından önemlidir. Bunun yanında liderliğin sadece genel zekâ ile ilişkisini incelemenin ötesinde genel zekânın alt bileşenleri ile ilişkisi de bu çalışmayla ortaya koyulmuş olacaktır. Bu açıdan liderliğin hangi zekâ bileşeniyle daha ilişkili olduğunu göstermesi bakımından da önem arz etmektedir. Çalışmanın ilköğrencileri ile yürütülmesi de diğer bir önem ve özgün değeridir. Genel zekâ ve alt bileşenleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ilköğ düzeyinde incelemesi bakımından alanyazındaki bir boşluğu doldurarak önemli katkılar sunacaktır.

Son olarak Anadolu-Sak Zekâ ölçeğinin liderlik bakımından ayırt ediciliğinin de ortaya konacak olması, yeni geliştirilen bu ölçeğin geçerliğine yönelik katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

- a) RLDÖ ve RLDÖ-ÖF’den elde edilen LDP ile liderlik düzeylerinin, ASİS’ten elde edilen verilerle genel zekâ ve alt endekslerinin düzeylerinin belirlendiği varsayılmıştır.
- b) Katılımcıların ASİS uygulaması sırasında gerçek performanslarını ortaya koydukları varsayılmıştır.
- c) Katılımcıların RLDÖ’yü, öğretmenlerinin ise RLDÖ-ÖF’yi içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- d) ASİS uygulaması yapılan öğrencilerin, henüz uygulama yapılmayan öğrencilere ölçeğin içeriği ile ilgili bilgi vermedikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde bir ilköğ okulda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma katılımcılarının yaş grubu, ilköğ düzeyinde 8-10 yaş ile sınırlıdır.

3. Öğrencilerin liderlik düzeyine ilişkin veriler RLDÖ ve RLDÖ-ÖF sonuçları ile sınırlıdır.



2. ALANYAZIN

2.1. Liderlik

Bu bölümde liderliğe yönelik tanımlar, lider kişilere atfedilen özellikler, liderlik yaklaşımları, liderliğin ölçümü ve liderlikle ilgili değişkenler alanyazındaki araştırmalar ışığında incelenecektir.

2.1.1. Liderlik ve liderlik tanımları

Liderlik toplumsal hayatın içinde hemen her anlamda kendini gösteren bir olgudur. Çünkü “arı, bey olan kovana üşer”, “bin işçi, bir başçı” gibi atasözlerinin de işaret ettiği gibi topluluklar, kendisine liderlik edecek kişilerin çevresinde toplanırlar. İş dünyasında, askerî birliklerde, bürokraside, siyasette, sporda, eğitim ortamlarında ve hatta hızla gelişen toplumsal olaylarda, kısacası insan topluluklarının var olduğu hemen her alanda liderlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma bağlı olarak da pek çok farklı bakış açısıyla liderliğin ifade edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Liderlik bu kadar hayatın içinden bir kavram olmasına rağmen aynı zamanda tanımlaması da bir o kadar zor bir kavramdır. Tanımlamasının zorluğuna dair bazı gerekçeler de öne sürülebilir. Öncelikle liderlik soyut bir kavramdır ve birbirinden farklı pek çok disiplin içerisinde liderlik üzerine sayısız çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların her biri de kendi bakış açısıyla liderliği tanımlama gayreti içerisine girmiştir. Öte yandan liderlik kavramının içerisinde lider kişiyi, lideri takip edenleri ve liderliğin olduğu bağlamı barındıran karmaşık bir kavram olması da liderliği tanımlamayı zorlaştıran bir diğer faktördür (Ogurlu, 2012). Bir diğer husus ise liderliğin kültürel bir olgu olmasıdır. Çünkü kültürü oluşturan öğeler aynı zamanda liderliğin sosyolojik ve psikolojik zeminini de hazırlamaktadır ve bir kişinin lider olarak benimsenmesine temel oluşturmaktadır (Erçetin, 2000). Buna bağlı olarak da farklı kültürlerde farklı liderlik algılarının kendini göstermesi beklenebilir.

Ögel’in (2017) Göktürk Yazıtlarındaki incelemelerinden yola çıkarak Türkler’de ve Çinliler’de liderlikle ilgili anlayışları karşılaştırmıştır. Buna göre Türkler’de lider olabilmek için aranan nitelikler bilgelik, erdem ve bahadırılık olarak ifade edilirken; Çinliler’de ise bilgelik ve erdem niteliklerinin aranmasına rağmen bahadırılık gibi bir niteliğe rastlanmaması liderliğin kültürel farklılıklara göre değişkenliğini gösteren tarihsel bir örnektir. Aycan ve Kanungo’ya (2000) göre ise Türk toplumunda insan odaklı korumacı bir lider benimsenebilirken, farklı bir toplumda mutlak başarıya odaklanmış bir

kişi lider olarak benimsenebilmektedir. Yine Köse ve Ünal (2003) kültürlerle ilgili alanyazın incelemelerinden yola çıkarak Amerikan, Arap, Çin, Japon, İskandinav, Fransız, İngiliz, Hollanda, Alman ve Türk kültürlerindeki liderlerin farklılıklarını tartışmışlar ve liderliğin kültürlere göre değiştiğini vurgulayarak farklı kültürlerin tipik liderlik özelliklerini sıralamışlardır. Tüm bu farklılıklarla birlikte alanyazında liderliğe yönelik tanımlama çabaları, liderliğin doğasına ilişkin ve lider kişinin özelliklerine ilişkin olmak üzere iki başlık altında toplanabilir.

2.1.1.1. Liderliğin doğasına yönelik tanımlar

Geçmişten günümüze Liderliğin doğasına yönelik tanımlar incelendiğinde basit psikolojik tanımlardan daha karmaşık olan durumsal ve gelişimsel tanımlara doğru pek çok tanım bulunmaktadır. (Addison Oliver ve Cooper, 1987).

Liderliği tanımlamak için liderliğin ortaya çıkabileceği ortamın oluşması gerektiğini öne süren Stogdill (1950), liderliğin tanımını doğrudan grup ve hedefi ile ilişkilendirilerek yapmıştır ve “hedefler belirleyerek bunları başarmak üzere topluluğu etkileme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu tanımla birlikte liderliğin oluşması için “grup, ortak bir amaç ve görev dağılımı” olmak üzere üç asgari şart öne sürülmüştür. Buna göre liderlikten söz edebilmek için ortak bir amacı olan bir grup olmalı ve en az bir üyenin diğer üyelerden farklı sorumlulukları olmalıdır. Çünkü herkesin aynı şeyleri aynı şekilde yaptığı bir ortamda liderlikten söz edilemeyecektir (Stogdill, 1950).

Gardner (1995) farklı kültürlerden veya disiplinlerden arınmış bir tanım ortaya koyabilmek adına daha önce hiç tanımadığı, kendi alanlarında lider olan, farklı ülkelerden ve disiplinlerden (antropolog, fizikçi, rektör, politikacı, vakıf yöneticisi, asker vs.) 11 kişiyi incelemiştir. Bu kişilerin ortak noktalarına odaklanmış ve liderliği; “sözleriyle veya tavırlarıyla diğer insanların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını önemli ölçüde etkileme durumu” olarak ifade etmiştir.

Erçetin (2000) sadece 20. yy’da liderlik alanına 350’den fazla tanım kazandırıldığını ifade ederek kronolojik çerçevede liderlik tanımları sıralamıştır. Bu tanımların dikkat çeken bazıları şunlardır (akt. Erçetin, 2000, s.4-11):

- “Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır (Mumford, 1906)”.
- “Liderlik, grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini farkederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir (Bernard, 1927)”.

- “Liderlik, insanları ikna ederek; onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır (Bundel, 1930)”.
- “Liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir (Kilbourne, 1935)”.
- “Liderlik, insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır (Copeland, 1942)”.
- “Liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir (Koontz ve Donnell, 1955)”.
- “Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir (Krausz, 1986)”.
- “Liderlik, insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir (Pagonis, 1992)”.
- “Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarfetmek için insanları etkileme sürecidir (Gallagher, 1997)”.

Görüldüğü gibi tanımlarda farklı bakış açıları ve değinilen farklı noktalar bulunmaktadır. Ancak bunların yanı sıra bir takım ortak kavramlarda uzlaşma olduğu da anlaşılmaktadır. Örneğin grup üyelerini etkileme ve grubun hedeflerine ulaşmasına yardımcı bulunma, tanımlarda yer alan ortak noktalar arasındadır (George ve Jones, 2012). Özellikle etkileme kavramı üzerinde ciddi bir uzlaşma olduğu, tanımların büyük çoğunluğunda liderliğin bir tür etkileme gücü olarak algılandığı görülmektedir. (Ataman, 2003; Çelik, 2000; Erçetin, 2000; Northouse, 2016; Yıldırım, 2017; Yukl, 1989) Yıldırım (2017) ise liderliğin etkileme kavramı ile ilişkisini ifade etmesinin yanı sıra etkileme kavramını da güç ile ilişkilendirerek açıklamaya gitmiştir. Buna göre etkilemeye zemin teşkil eden güç kaynaklarını yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, kişisel özelliklerden kaynaklanan karizmatik güç ve uzmanlık gücü olarak sıralamış ve etkileme kavramını derinleştirmiştir. Liderliği açıklamaya yönelik pek çok çalışmada görülen bir diğer ortak nokta ise liderliğin geliştirilebilir bir yapıya sahip olduğu ve liderlik için gereken özelliklerin eğitim yoluyla kazanılabileceğidir. Bunu doğrulayan pek çok araştırma tasarımında bireylerin çeşitli liderlik eğitim programlarına tâbi tutuldukları ve program sonrasında liderlik düzeylerinde anlamlı artışlar olduğu görülmektedir (Duran, 2014; Kavak, 2013; Konuk, 2017; Ogurlu,

2012; Smyth ve Ross, 1999; Solmaz, 2017; Tüysüz, 2007). Bunlarla ilişkili olarak okullarda verilen demokrasi eğitimleri de aynı zamanda bir liderlik eğitimi olarak değerlendirilmektedir (Addison Oliver ve Cooper, 1987).

Tüm bu tanımlardan hareketle, liderlikle ilgili şu çıkarımlarda bulunulabilir:

- Liderlik, bir amaç veya hedef doğrultusunda bir araya gelen grup dinamiğinde ortaya çıkmaktadır.
- Liderlik farklı disiplinlerde ve farklı kültürlerde farklı anlamlar yüklenebilen ancak aynı zamanda evrensel olarak ortak nitelikler de içeren bir kavramdır.
- Liderlik, insanlara yardımcı olma ve yol gösterici olmayı içeren bir süreçtir.
- Liderlik, insanları etkilemeyi içerir.
- Liderlik, deneyimler ve eğitim yoluyla geliştirilebilir.

2.1.1.2. Lider kişi tanımları

Liderliğe yönelik tanımlama çabalarında karşımıza sıkça çıkan bir durum da “lider kimdir?” sorusuna cevap arayan açıklamalardır. Esasında lider sözcüğü İngilizce’de yönetmek, rehberlik etmek gibi anlamlara gelen “lead” sözcüğünden türeyen “leader”in karşılığı olarak Türkçe’ye yerleşmiştir (Beceren, 2014). Türkçe’de ise önder, baş, başçı, bey gibi kelimelerin yerine kullanılmaktadır (http-1; Ögel, 2017).

Lider, liderlik kavramına göre daha somut bir kavram olduğu için açıklaması daha kolaydır. Çünkü liderlik önceki bölümde yer alan tanımlardan da anlaşıldığı üzere karmaşık bir süreci içerirken lider denildiğinde hemen herkesin zihninde lider olarak gördüğü kişi veya kişiler canlanabilmektedir. Bu nedenle lider kişilerde bulunduğu düşünülen birtakım niteliklerden bahsedilebilmektedir.

Ögel’e (2017) göre Türkler’de liderliğin tanrısal temelleri olduğuna işaret eden “Kut” anlayışında dâhi bir belli başlı koşullar görülmektedir. Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lugati’t-Türk’te aktardığı “erdemsizden kut çertilür” atasözünden ve Göktürk yazıtlarında yer alan “kağan kutı taplamadı” (elinde tutamadı) ifadesinden de anlaşılabacağı üzere kut ve kutluluk doğuştan gelmeyip tanrı tarafından hak edene bahşedilen bir özelliktir; elde tutabilmek için de bilge ve erdemli olmak gerekmektedir. Bunlardan da anlaşılabacağı üzere geçmişten bugüne lider olabilmek ve bunu sürdürebilmek için kişide birtakım özellikler ve nitelikler aranmaktadır (Ögel, 2017).

Uzun yıllar Amerikan ordusunda komuta kademesinde görev yapan bir deniz piyadesi deneyimlerinden yola çıkarak iyi bir lider olabilmek için gerekli gördüğü şu 11 liderlik ilkesini ortaya koymuştur (Twigg ve Nahas, 2014):

1. Kendinizi bilin ve geliştirmek isteyin!
2. Teknik ve taktik açıdan yeterli olun!
3. Astlarınızın sorumluluk duygusunu geliştirin!
4. Zaman sınırlarına uyun ve kararlarınızı düşünerek verin!
5. İdeal bir örnek olun!
6. Ekibinizi tanıyın ve onların gözetin!
7. Ekibinizi bilgilendirin
8. Sorumluluk üstlenin ve sonuçları sahiplenin!
9. Görevlerin anlaşıldığından ve tamamlandığından emin olun!
10. Personelinizi bir ekip olarak eğitin!
11. Ekibinizi yeteneklerine göre kurun!

Stogdill (1948) alanyazında liderlere atfedilen 300'e yakın niteliği 100'ün üzerinde çalışma üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemiş ve bu özellikleri 5 faktör altında gruplayarak özetlemiştir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1. “Stogdill’in lider kişi nitelikleri sınıflaması” (Stogdill, 1948).

Kapasite	Başarı	Sorumluluk	Katılım	Statü
-Zekâ	-Öğrenim Durumu	-Güvenilirlik	-Faaliyet	-Sosyo-ekonomik
-Açıkgözlülük	-Bilgi	-İnisiyatif	-Sosyallik	durum
-Sözel yetenek	-Atletik başarılar	-Sebat	-İş birliği	-Popülerlik
-Özgünlük		-Atılganlık	-Uyum	
-Muhakeme		-Özgüven	-Mizah	
		-Sivrilme arzusu		

Mann (1959) ise alanyazında liderlere atfedilen kişilik özelliklerinin liderlik ölçüm tekniklerinden kaynaklı olarak değişiklikler gösterebildiği ve tartışmaya açık olduğu, sadece zekânın ölçüm tekniklerinden bağımsız olarak liderler açıkça görünen bir özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Daha sonraki yıllarda liderlikle ilgili çalışmaları derlediği kapsamlı bir kaynak oluşturan Stogdill (1974'ten akt. Erçetin, 2000), ilk çalışmasından farklı olarak lider kişide görülen nitelikleri iki grup halinde sınıflamıştır. Bu nitelikler Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. “Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler” (Stogdill, 1974’ten akt. Erçetin, 2000, s.29).

Özellikler	Beceriler
• Durumlara uyum sağlayabilme • Sosyal çevreye duyarlılık • Hırs ve başarı gereksinimi • İddiacılık • Kararlılık • Bağımsızlık • Diğerlerini etkileme isteği • Israrlılık • Çalışkanlık • Kendine güven • Stresle başa çıkabilme • Sorumluluk üstlenmeye gönüllülük	• Zekâ • Kavramsal düşünme • Yaratıcılık • İncelik ve diplomatlık • Etkileyici konuşma • Grubun görevleriyle ilgili bilgi • Örgütlenme • İkna edebilme gücü • Sosyal beceriler

Sternberg (2005a) ise lideri açıklamaya yönelik “bilgelik, zekâ ve yaratıcılık” özelliklerinin sentezini içeren WICS modeli ortaya koymuş ve buna bağlı olarak lider kişide bulunan belli başlı nitelikleri açıklamıştır. Sternberg’e göre lider;

- “Karşılaştığı bir sorunu yeni baştan tanımlamak ister”
- “Analiz eder ve alternatif çözümler sunar”
- “Öne sürdüğü çözümler hakkında kişileri ikna eder”
- “Bilginin, yaratıcı düşünceyi hem kolaylaştırabileceğinin hem de zorlaştırabileceğinin farkındadır”
- “Hedeflere ulaşmak için makul düzeyde risk almayı bilir”
- “Karşılaştığı engelleri aşmak için inançlı ve isteklidir”
- “Kendine ve iş bitiricilik yeteneğine inanırlar”
- “Belirsizlikleri tolere etme isteği duyar”
- “Yaptığı işleri yüksek motivasyon ile yapar” ve
- “Değişen koşullara uyum sağlar”

Liderin taşıdığı özellikleri okulöncesi dönemi açısından ele alan Kitano ve Tafoya (1983) ise küçük yaşta liderlerde bulunan üç özelliğini tarif etmektedir. Buna göre lider çocuklar;

- Akranları tarafından arkadaşlık arkadaş olarak görülür ve karar alırken sıklıkla fikirlerine başvurulur.
- Kolaylıkla akranları ile ve yetişkinlerle etkileşime girebilirler.
- Yeni durumlara uyum sağlamaya açıktırlar.

Bu örneklerin yanı sıra “karizmatik, üretken (ve yaratıcı), analitik düşünen, değerlendiren, sinerjik” gibi sıfatların da lider kişiyi işaret ettiği düşünülmektedir (Plowman, 1981’den akt. Davis, Rimm ve Siegle, 2013). Liderde bulunan nitelikleri açıklama açıklamaya çalışan bu çabalar, zamanla kuramsal çerçeve içerisinde özellikler yaklaşımı olarak ele alınmaya başlanmıştır.

2.1.2. Liderliğe yönelik yaklaşımlar (kuramsal açıdan liderlik)

Liderlik tanımlamaları zamanla alanyazında yığın oluşturmaya başlamış ve süreç içerisinde kuramsal açıdan değerlendirilmeye başlamıştır. Bunlara bağlı olarak da farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Alanyazında yer alan belli başlı liderlik yaklaşımları;

- Büyük Adam yaklaşımı
- Özellikler yaklaşımı,
- Davranışsal yaklaşım,
- Durumsal yaklaşım ve
- Güncel yaklaşımlar olarak sıralanmaktadır (Aktan, Ağca ve Çakmak, 2014; Çelik, 2000; Erçetin, 2000; Karsantik, 2017 Yıldırım, 2017).

Büyük Adam yaklaşımı

Bu yaklaşım liderlerin özel kişiler olarak dünyaya geldiklerini savunan, Platon’a kadar dayandırılan ve bilinen en eski liderlik teorisi olarak anılan yaklaşımdır. Tarih sahnesinin oluşmasında liderlerin yaşamların etkisine odaklanan bu yaklaşım, liderliğin karmaşık yapısı ortaya çıkmaya başladıkça zamanla geçerliğini yitirmiş ve yerini Özellikler yaklaşımına bırakmıştır (Karsantik, 2017).

Özellikler yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı adından da anlaşılacağı gibi lider kişinin özelliklerine odaklanmaktadır. Lider kişi tanımlarında verilen özellikler bu yaklaşım altında ele alınabilir. Liderliğin bir etkileme süreci olduğundan hareketle, liderin insanları etkileyebilmesi için gereken birtakım özellikleri olması gerektiği varsayımına dayanır (Aktan, Ağca ve Çakmak, 2014). Özellikle askeri ve politik alanlarda önemli görülen ve tarihe damgasını vuran liderlerin özelliklerinin incelenmesi ile başlayan bu yaklaşım dâhilinde uzun yıllar liderlerin özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır (Çelik, 2000). Liderliğin farklı kültür ve ortamlardaki değişken yapısı, belirlenen özelliklerin bazı liderler arasında farklılık gösterebilir olması, liderlik sürecini tam olarak açıklayamaması gibi nedenlerle günümüzde yetersiz görülmektedir (Bakan ve Büyükmeşe, 2010).

Davranışsal yaklaşım

Davranışsal yaklaşım lideri lider yapanın, onun özelliklerinden çok süreç içerisinde ortaya koyduğu tavır ve davranışları olduğu fikrine dayanır (Yıldırım, 2017). Daha çok liderlin takipçileri ile ilişkisi ve iletişim şekli bu yaklaşımın temelini oluşturur. Davranışsal yaklaşımın şekillenmesinde Ohio Üniversitesi'nin ve Michigan Üniversitesi'nin çalışmaları öne çıkmaktadır.

Ohio Üniversitesi'nin çalışmalarında yaklaşık 1800 liderlik davranışı incelenmiş, bu davranışlar kişilere yönelik ve yapının oluşturulmasına yönelik olmak üzere iki boyuta ayrılmış ve etkili bir liderlik iki sınıftaki davranışların da yüksek seviyede olması gerektiği ifade edilmiştir (Çelik, 2000; Erçetin, 2000; Karsantık, 2017). Bahsi geçen davranış boyutlarına ilişkin özellikler Tablo 2.3'te verilmiştir:

Tablo 2.3. *Ohio Üniversitesi Araştırmasına Ait Bulgular (Boles'ten akt. Karsantık, 2017, s.12):*

Kişilere Yönelik Davranışlar	Yapının Oluşturulmasına Yönelik Davranışlar
Kişiyi önemsemek	Kurumun yapısına önem vermek
Arkadaşça davranmak	Planlamak
Takipçilerin görüşlerini dikkate almak	Koordine etmek
Takipçilere danışmak	Yönetmek
Takipçilerle iletişime geçmek	Problem çözmek
Desteklemek	Takipçilerin rol ve sorumluluklarını belirlemek
Takipçilerin isteklerini gündemde tutmak	Yapılan işin eleştirilmesi/yapılan işi eleştirmek
	Takipçilere baskı uygulamak

Michigan Üniversitesi çalışmalarında liderler, takipçiler, yöneticiler ve astlardan alınan görüşlerden elde edilen veriler analiz edilerek Ohio Üniversitesi araştırmalarına benzer bir şekilde iş merkezli ve birey merkezli olmak üzere iki davranış yapısı ortaya konmuştur (Erçetin, 2000). Davranışçı yaklaşım içerisinde genel olarak yönlendirici ve destekleyici olmak üzere iki tür davranıştan bahsedilmektedir. Buna göre liderin liderliğinin etkililiği bu davranışları uygulayışına göre belirlenmektedir. Blachard, P. Zigarmi ve D. Zigarmi (1996) ise yönlendirici ve destekleyici davranışların kullanımlarına göre şu dört liderlik modeli ortaya sürmüştür:

- Yardım edici (destekleyici) lider: Yüksek destekleyici davranış, düşük yönlendirici davranış.
- Antrenörlük edici lider (koç): Yüksek destekleyici davranış, yüksek yönlendirici davranış.
- Delege edici (yetki verici) lider: Düşük destekleyici davranış, yüksek yönlendirici davranış.
- Direktif verici (yönlendirici) lider: Yüksek yönlendirici davranış, düşük destekleyici davranış.

Durumsal yaklaşım

Zaman içerisinde bir takım lider özelliklerinin ve davranışlarının liderliği açıklamada yetersiz kaldığı anlaşıyor ile ortaya çıkmıştır. Farklı koşulların farklı liderlik tarzları gerektirdiği varsayımına dayanır. Durumsallık yaklaşımına göre farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesi mümkün değildir (Çelik, 2000). Yıldırım'a (2017) göre durumsallık yaklaşımının bağlı olduğu hususlar şunlardır:

1. "Liderin göreve yönelik gösterdiği davranışlar."
2. "Liderin karşılıklı ilişkilere gösterdiği davranışlar."
3. "İzleyicilerin belirli bir iş veya faaliyeti yaparken gösterdikleri hazır olma seviyesi arasındaki karşılıklı etkileşim."

Durumsallık yaklaşımında öne çıkan belli başlı modeller olarak; Fiedler'in Durumsallık Kuramı, House'un Yol-Amaç Kuramı ve Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı sıralanabilir. Bu modellerin her birinde de ortak olarak görülebilecek nokta; görev ve ilişki odaklı liderlik tarzlarının her durumda uygun olamayacağı, bazı

durumlarda görev odaklı, bazı durumlarda ise ilişki odaklı liderlik tarzı benimsenmesinin gerekli olabileceğidir (Yıldırım, 2017). Bahsi geçen üç modelin karşılaştırması Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4. Üç durumsallık kuramının karşılaştırılması (Çelik, 2000, s.26)

Kuram	Lider davranışları	Durumsallık değişkenleri	Lider etkililiğinin ölçütü
Fiedler	Görev yönelimi İlişki yönelimi	Grup iklimi Görev yapısı Liderin konumsal gücü	Performans
House’un yol-amaç kuramı	Destekleyici Emir verici Katılımcı Başarı yönelimli	İşgörenlerin özellikleri Görev özellikleri	İşgörenlerin iş doyumu ve iş performansı
Vroom ve Yetton’un normatif kuramı	Otokratik davranıştan demokratik davranışa	Kararın niteliği Kararın kabulü	Kararın kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

Güncel yaklaşımlar

Liderliğin soyut bir kavram olması, insanın karmaşık yapısı ile birleşince liderliği tanımlamak da zorlaşmaktadır. Buna bağlı olarak liderlik kuramları sürekli olarak gelişmeye devam etmektedir. Daha önce öne sürülen liderlik yaklaşımları liderliği açıklamaya önemli katkılar sunmaktadır ancak günümüzde liderliğe yeni anlamlar yüklenmeye devam edilmekte ve bununla birlikte de yeni yaklaşımlar kendini göstermektedir.

Güncel olarak öne sürülen yaklaşımlardan birisi karizmatik liderlik yaklaşımıdır. Bu modelin temeli liderin karizması ile takipçilerini etkilediği anlayışına dayanmaktadır. Aktan, Ağca ve Çakmak (2014) karizmayı; takipçilerinin liderde gördüğü olağanüstü bir güç olarak ifade etmiş ve karizmatik liderin de bu güçle takipçileri üzerinde son derece etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Karizmatik liderlerde ortak olarak görülen özellikler “özgüven, cesaret, izleyenleri üzerinde hayranlık uyandırma, ikna ve motive etme” olarak sıralanmaktadır (Çelik ve Sünbül, 2008).

Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik yaklaşımları da liderlikte güncel yaklaşımlar arasındadır. Buna göre dönüşümcü lider; takipçilerinin “isteklerini, ihtiyaçlarını, inançları

ve değer yargılarını” değiştiren kişi olarak konumlanmaktadır (Aktan, Ağca ve Çakmak, 2014). Etkileşimci lider ise olağan faaliyetlerin daha etkin ve verimli yapılmasını sağlayan kişidir (Bakan ve Büyükmeşe, 2010).

Son yıllarda ortaya çıkan ve liderlerin dahi yanlış anladığı düşünülen bir diğer güncel yaklaşım ise otantik liderlik yaklaşımıdır. Yanlış anlaşılmasının arkasında ise otantik kavramının doğuştan gelen bir özellik olduğu yanılgısı yatmaktadır. Ancak otantik olmak lider dahi olsa kimsenin kendisine tanımlayacağı bir özellik değil, bilakis takipçilerinin liderde hissettiği “gerçeklik, samimiyet ve dürüstlüğe” yönelik bir algıdır (Yıldırım, 2017).

Bill George, otantik liderliği açıklamak adına otantik bir liderde bulunması gereken şu beş niteliği ifade etmiştir (akt. Çiçek, 2011):

- “Kendi amacının ne olduğunu anlama” (Liderin, liderliğin gücü ve prestiji gibi heyecanlara kapılmadan, liderliğin asıl amacının ne olduğunun bilincine varmış olması ve bu şekilde kendi kendini motive edebilmesi)
- “Sağlam değerler uygulama” (Liderin izleyicilerin güvenini kazanabilmek için kendi değerlerini ve karakterini; dürüstlük, doğruluk, eylemlerde şeffaflık gibi ölçütler doğrultusunda belirleyebilmesi)
- “Yüreğiyle liderlik etme” (Liderin kendi düşüncelerini izleyicileriyle paylaşabilmesi, onlara karşı açık olabilmesi, onların sıkıntılarıyla samimiyetle ilgilenip çözüm getirebilmesi ve pozitif enerji verebilmesi)
- “Bağlı ilişkiler kurma” (Liderin izleyicileri ile yakın, sağlam ve karşılıklı güvene dayanan ilişkiler kurabilmesi, onlara yakın olmaktan çekinmemesi)
- “Öz disiplinini sağlama” (Liderin, izleyicilerin saygısını kazanabilmek için, sahip olduğu tüm değerleri, davranışları yoluyla da tasdik edebilmesi, eğer eylemlere engel teşkil edebilecek türden ego ya da duygulara sahip olduğunda bunların öne geçmesine izin vermemesi)

En iyi olarak tanımlanabilecek tek bir liderlik yaklaşımı yoktur (Blanchard, Zigarmi P. ve Zigarmi D., 1996). Eğer tek bir liderlik kuramı etrafında uzlaşılacak olsaydı, alanyazında liderliğe yönelik yer alan tüm açıklamaları kapsamaması gerekirdi ki bu da pek mümkün görünmemektedir. Matthews (2004), bu nedenden ötürü araştırmacıların, ortaya konan liderlik bileşenlerini eğitim yoluyla geliştirme imkânı

sunan ve bu bileşenlerin ölçümünü destekleyen liderlik kuramlarını kullanması gerektiğini ifade etmiştir.

2.1.3. Liderliğin Ölçümü

Lider olma potansiyeli gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, onların ileride potansiyellerini tam olarak ortaya koymak için geliştirecekleri beceriler konusunda eksiklik yaşamalarına sebep olma riski taşımaktadır (Bissland, 2004). Dolayısıyla Beceren'in (2014) ifade ettiği gibi "lideri başarılı kılacak en önemli görevin, onun yetenek ve kapasitelerinin fark edilmesi" olduğu söylenebilir. Bu nedenle liderliğin özellikle erken yaşlarda ölçümü, geleceğin liderlerini hazırlayabilmek açısından önem arz etmektedir.

Liderliğin ölçümüne yönelik ilginin özellikle 20. yy.'da liderlik tanımlarının gelişmesi ve liderliğe yönelik birtakım özellikler, tutumlar ve davranışların ortaya konmasıyla artış gösterdiği söylenebilir. Nitekim liderlik; boy, kilo gibi somut bir kavram olmadığından, ölçümü için ölçümü için de kişi özelliği, tutumu, davranışları gibi birtakım göstergelere başvurmak gerekliliği kendini göstermektedir.

Stogdill (1948) liderliğin ölçümü için kullanılan başlıca yöntemleri olarak; (a) grup ortamındaki davranışların incelenmesi, (b) oy kullanma (seçim), (c) nitelikli gözlemciler tarafından derecelendirme-aday gösterme, (d) liderlik pozisyonlarında olan kişilerin test edilmesi ve (e) biyografik verilerin analizi yollarına başvurulabildiğini açıklamış ve liderliğin ölçümü için yol göstermiştir. Bundan sonraki süreçte de liderlik ölçümü konusunda kendini değerlendirme ve başkasının gözlemine dayalı değerlendirme (öğretmen, veli, akran vb.) olarak gruplayabileceğimiz liderlik ölçümü eğilimleri kendini göstermiştir. Özellikle uygulama kolaylığı sunması nedeniyle liderlikte kendini değerlendirme araçlarına yönelik bir eğilim kendini göstermektedir (Addison Oliver ve Cooper, 1987; Friedman P., Friedman G. ve Dyke, 1984; Hensel, 1991; Shaunessy ve Karnes, 2004).

Liderliğin ölçümüne yönelik alanyazın incelendiğinde pek çok araca rastlanmakla birlikte bu araçların çoğunluğunun yerel çalışmalar (genellikle liderlik eğitim programları) için üretilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları zayıf araçlar olduğu dikkat çekmektedir (Addison Oliver ve Cooper, 1987, Hensel, 1991). Shaunessy ve Karnes (2004) alanyazından yola çıkarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla kabul gören liderlik ölçüm araçlarını açıklamışlardır. Bunların özeti Tablo 2.5.'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Liderlik Ölçüm Araçları (Shaunessy ve Karnes, 2004, s.44)

Araç	Geliştiren / Yıl	Yaş Grubu	Liderlik Göstergeleri	Uygulama Süresi	Değerlendirme Türü (Öğretmen/ Kendini)
Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI)	Myers ve McCaulley, 1985	Lise düzeyi	166 madde	45-60 dk.	Kendini değerlendirme
Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ)	Roets, 1986	8-18	26 madde	-	Kendini değerlendirme
Çocuklar için Myers-Briggs Tip Göstergesi	Meisgeier ve Murphy, 1987	7-12	70 madde	30 dk.	Kendini değerlendirme
Öğrenci Yetenek ve Risk Profili	Institute for Behavioral Research in Creativity, 1990	10-18	150 maddenin 25'i	Bir ders saati	Kendini değerlendirme (Bilgisayar tabanlı)
Khatena-Morse Çoklu Yetenek Algı Envanteri	Khatena ve Morse, 1994	4-12	A Formu: 4; B Formu: 6 madde	30-45 dk.	Kendini değerlendirme
Üstün Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri Ölçeği - Revize	Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman ve Westburg, 2002	K-12	Liderlik alt ölçeğinde 7 madde	-	Öğretmen değerlendirmesi
Üstün Zekâlı Değerlendirme Ölçeği (GES-2)	McCarney ve Anderson, 1998	K-12	Liderlik alt ölçeğindeki 10 madde	20 dk.	Öğretmen değerlendirmesi
Eby Üstün Zekâlı Davranış Endeksi	Eby, 1983	K-12	Sosyal liderlik kontrol listesinde 20 madde	-	Öğretmen değerlendirmesi

Tablo 2.5.'te görüldüğü üzere pek çok liderlik ölçüm aracının üstün zekâlıları tanımlama araçlarının bir parçası olarak yer alması dikkat çekmektedir. Buna sebep olarak meşhur Marland Raporu'nda (1972), üstün zekâlı tanımı yapılırken, tanımın liderliği de içerecek şekilde genişletilmesi olarak gösterilebilir.

Doğrudan liderlik ölçümü için geliştirilen ölçekler de görünmektedir (Tablo 2.5.). Bunların arasından Türkçe'ye uyarlanmış tek ölçek olarak öne çıkan Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği'dir (RLDÖ).

Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ)

RLDÖ geçerli ve güvenilir bir ölçek olması, farklı dillerde uyarlamalarının olması, 8-18 yaş grubunda liderliği belirlemek için kullanılabilir olması ve uygulama kolaylığı gibi sebeplerde yaygın olarak kullanılmaktadır (; Acar, 2007; Chan, 2000; Chan, 2007; Güneş, 2010; http-2; Küçük, 2017). Ölçeğin orijinali genel bir liderlik faktörü altında toplanan 26 maddeden oluşan likert tipindedir. Buna bağlı olarak tek boyutlu bir yapı ortaya koymaktadır ve alt testleri bulunmamaktadır. Ölçekte listelenen bütün liderlik davranışları için katılımcılar kendilerini 1 ile 5 puan arasında (Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Çoğu Zaman ve Her Zaman) değerlendirirler. Ölçeğin puanlamasında ise 1 (Hiçbir Zaman) ve 2 (Nadiren) 0 puan, 3 (Bazen) 1 puan, 4 (Çoğu Zaman) 2 puan ve 5 (Her Zaman) 3 puan olmak üzere puanlanmaktadır ve buna bağlı olarak 0 ile 78 arasında değişen bir puan varyansı bulunmaktadır.

Ölçeğin geliştirme sürecine 1000'in üzerinde (1057) katılımcı dâhil edilmiş ve testi yarılama (eşdeğer yarılar) Spearman Brown yöntemi güvenilirlik çalışmaları yapılmış, ölçeğin güvenilirliği ortaya konmuştur. Ayrıca 631 katılımcı ölçüt geçerliği çalışmaları da yapılmış; SRBCSS'de yer alan "liderlik alt ölçeği" ve Taylor vd.'nin geliştirdiği "Liderlik Kontrol Listesi" (Leadership Checklist) ile iyi bir ilişkisi olduğu ortaya konarak geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğin Türkçe sürümü Çayırdağ ve Acar (2007) tarafından hazırlanmış, dil uzmanlarının da desteğiyle dil geçerliği sağlanmıştır. Acar'ın (2007) çalışmasında ise ölçeğin kapsamlı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ortaya konmuştur. Türkçe sürümünün güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin 23. ve 25. maddeleri yeterli görülme de ölçeğin bütünlüğünün bozulmaması adına ölçekten çıkarılmamıştır.

Roets (1986) RLDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir araç olmasına rağmen RLDÖ de dâhil hiçbir liderlik aracının mükemmel olmadığını ifade etmiş, öğretmen aday göstermesi gibi ek tedbirlerin daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyacağını işaret etmiştir.

Gerçekten liderlik ölçüm araçları, liderlik düzeyini belirlemek ve yarının potansiyel liderlerini uygun eğitim programlarına yönlendirebilmek açısından kullanışlı

ve pratik çözümlerdir. Ancak karmaşık yapısı nedeniyle liderliğin belirlenmesinde sadece tek bir ölçüm aracına bağlı kalmaktan ziyade çok boyutlu değerlendirmelere başvurmak daha sağlıklı görünmektedir. Addison Oliver ve Cooper, (1987) daha doğru ve geçerli bir liderlik ölçümü için birden fazla değerlendirme yöntemi aracılığıyla toplanan verilerin birleştirilmesini önermiş, bu şekilde öğrenciler için oluşabilecek olası mağduriyetlerin (liderlik eğitim programlarına kabul edilememe gibi) de önüne geçilebileceğini vurgulamıştır.

Liderliğin ölçüm yollarını karşılaştıran bir çalışmada ise sadece tek bir kaynak kullanıldığında kendini değerlendirmenin liderliğin en iyi yordayıcısı olduğu, ancak kendini değerlendirmeye birlikte öğretmen değerlendirmesi de kullanılması durumunda liderliğin daha iyi açıklandığı, en iyi sonuçların ise kendini değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesinin birlikte kullanıldığında ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Friedman D., Friedman G. ve Dyke, 1984).

Chan (2000) RLDÖ ve SRBCSS'nin Çince uyarlamalarını kullanarak 12-18 yaş aralığındaki 163 yaptığı çalışmanın bir bölümünde liderlik için öğrencilerin kendini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda olumlu yönde düşük ama anlamlı bir ilişki bulmuş ve liderlik ölçümünde birden fazla kaynağın kullanımını önermiştir.

Hensel (1991) ise alanyazında liderlik ölçümü için sıklıkla sadece kendini değerlendirme araçlarının kullanılmasını eleştirmiş, kullanım kolaylığı nedeniyle alışlagelen kendini değerlendirme araçları ile çalışmalar yapmaktan ziyade gözlemsel bakış açısıyla değerlendirme destekleme yolunda çalışmaların yapılmasını önermiştir.

Görüldüğü gibi liderliğin ölçümüne yönelik pek çok araç ve bakış açısı mevcuttur. Ancak alanyazında bu araçların kullanımı ile ilgili tam bir uzlaşma görülmemekte, farklı yaklaşımlar kendini göstermektedir. Pek çok araştırmacının uzlaştığı bir nokta ise, liderliği sadece tek bir araçla (veya yöntemle) değerlendirmektense, çoklu değerlendirme yollarına başvurmanın daha sağlıklı olacağıdır. Bu nedenle liderlik ölçülmesi ile ilgili araştırmalara ihtiyaç devam etmektedir (Matthews, 2004).

2.2. Zekâ Kavramı ve Zekânın Ölçümü

Zekâ da liderlik gibi soyut ve karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak zekâ konusunda ortaya atılmış tek bir tanım olmayıp, farklı zekâ tanımları ve bunlara bağlı olarak farklı zekâ yaklaşımları bulunmaktadır. Hâlen yeni

tanımlar gelişmeye devam etmektedir (Kontos, Carter, Ormrod and Cooney, 1983; Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007). Sak (2014) tüm bu tanımları da içine alabilecek şekilde zekâyı “beynin bütün aygıtlarının uyumlu, verimli ve etkili çalışmasının davranış üzerinde gözlemlenen etkisine verilen soyut bir ad” olarak ifade etmiştir.

Zekâ’ya yönelik bilimsel çalışmalar Galton ile başlamaktadır. Zekâ ile beyin büyüklüğü arasında ilişki olup olmadığını da sorgulayan Galton, zekâyı büyük ölçüde kalıtımla ilişkili olup, çevresel şartların çok az etkisi olan genel bir kapasite olarak açıklamıştır (Eysenck, 1967).

Daha sonraları Spearman (1904) faktör analizi tekniğini kullanarak zekânın; “genel zekâ” olarak adlandırdığı genel bir bilişsel kapasite olarak “g” faktörü ve bazı özel kapasiteleri içeren “s” faktörünü içeren hiyerarşik bir yapı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre Spearman insanlardaki farklı bilişsel süreçlerin “g” faktörü olarak adlandırdığı ortak bir noktada buluştuğunu ve zekâ üzerine yapılan ölçme çalışmalarının olumlu ilişki içerisinde olduğunu ifade ederek daha sonraki zekâ ve ölçümüne yönelik çalışmalar için de yol gösterici olmuştur (Duncan vd., 2000).

İlerleyen süreçte Binet ve Simon tarafından zihinsel yetersizliği olan çocukları tespit etmek için 1905 yılında geliştirilen ve daha sonra Terman tarafından 1916 yılında IQ (Zekâ Bölümü) kavramı da dâhil edilerek düzenlenen testler ile birlikte zekâ ölçümü için testlerin/ölçeklerin kullanılmaya başlandığı ve zaman içinde yaygınlaştığı görülmektedir (Sak, 2014). Günümüzde ise zekâ ölçeklerinin, çoğunlukla, daha önce öne sürülen zekâ kuramlarının bir sentezi olarak kabul gören CHC kuramını temel aldıkları görülmektedir (Kaufman, 2009; Sak vd., 2016).

McGrew tarafından öne sürülen ve Flagan’ın da katkılarıyla geliştirilen CHC kuramına göre zekâ hiyerarşik bir yapıyla açıklanmaktadır (McGrew, Keith, Flanagan ve Vanderwood, 1997; Uluç, 2016). Kendinden önceki pek çok kuramdan beslenen CHC kuramında 16 yetenek alanının birleşimi olarak hiyerarşik yapının en üstünde genel zekâ (g) yer almaktadır. CHC kuramı kapsamında genel zekâyı oluşturan yetenek alanları Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6. Genel Zekâ'yı oluşturan yetenek alanları (McGrew, 2009, s.5-7)

CHC Temelli	
Yetenek alanları	CHC Temelli Yetenek Alanlarının Açıklamaları
Akıcı Zekâ (Gf)	Yeni karşılaşılan durumlarda tümevarım ve tümdengelimli muhakeme/akıl yürütme yoluyla çıkarımda bulunmayı içerir. Performans sırasında çeşitli karmaşık bilişsel süreçlerin kullanımını ifade eder.
Kristalize Zekâ (Gc)	Kültürel ortam içerisinde edinilen bilgileri ve bu bilgilerin işlenmesini ifade eder. Sözel ve dile dayalı bilgileri; kişinin deneyimleri ve yaşantıları yoluyla geliştirdiği yetenekleri içerir. Bu yetenekler; dil gelişimi, sözcük bilgisi, dinleme yeteneği, genel kültür, kültürel bilgi, iletişim yeteneği, sözel üretim ve akıcılık, dilbilgisi hassasiyeti, yabancı dil yeteneği ve yabancı dil yeterliliği olarak sıralanmaktadır.
Kısa Süreli Bellek (Gsm)	Anlık olarak gelen bilgiye yönelik farkındalık, anlamlandırma ve akılda tutma ile bunu kullanabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Belli bir sırada sunulan bilginin hemen ardından doğru sıralanabilmesini içeren Anlık Bellek (MS) ve bilginini geçici olarak depolanmasını/işlenmesini içeren İşleyen Belleği (MW) içeren sınırlı bir kapasitedir.
Görsel İşleme (Gv)	Görsel görüntüleri ve duyuları üretme, saklama, alma ve dönüştürme yeteneğidir. Görselleştirme, görsel hafıza, mekânsal tarama, uzunluk tahmini, görsel illüzyonlar gibi becerileri içerir.
İşitsel İşleme (Ga)	Sesin algılanması ve işitme aygıtlarımızın bağlı yeteneklerdir. Seslerin ve müziklerin yapısındaki detayları çözümleme, ses örüntülerindeki ince detayları fark edebilme, sesleri manipüle etme, anlama ve sentezleme yorumlanması ve düzenleme gibi becerileri içerir.
Uzun Süreli Bellek (Glr)	Yeni bilgileri uzun süreli bellekte saklama ve birleştirme ve sonrasında saklanan bilgileri akıcı bir biçimde geri alma yeteneğidir.
İşlem Hızı (Gs)	Özellikle yüksek dikkat ve odaklanma gibi bilişsel verimlilik gerektiren durumlarda bilişsel görevleri otomatik ve akıcı bir şekilde gerçekleştirme yeteneğidir.
Tepki ve Karar Hızı (Gt);	Uyaranlar karşısında doğru bir şekilde karar alma ve tepki verme hızını ifade eder. Genellikle kronometrik ölçümlerle belirlenir.
Okuma ve Yazma (Grw)	Okuma ve yazma becerileriyle ilgilidir. Tek tek kelimelerin okunması gibi basit becerileri ve okuduğunu anlama, hikaye/metin oluşturma gibi karmaşık becerileri içerir.
Nicel Bilgi (Gq)	Sayısal bilgileri işleme ve kullanma becerisini ifade eder. Matematik bilgisi ve başarısı bu yeteneğin parçalarıdır. Sayısal muhakeme bu yeteneğin dışındadır.
Alan Bilgisi (Gkn)	Spesifik bir alanda kişinin edindiği bilginin derinliği, genişliği ve alana dair uzmanlığı ifade eder. Dudak okuma becerisi, makineler hakkındaki bilgi birikimi, coğrafya yeteneği gibi alanlara özgü bilgi ve becerileri içerir.

Tablo 2.6. (Devam) Genel Zekâ'yı oluşturan yetenek alanları (McGrew, 2009, s.5-7)

Dokunma (Gh)	Dokunma duyusu ile alınan bilginin algılanması, anlamlandırılması ve değerlendirilmesinde rol oynayan yeteneklerdir. Dokunsal hassasiyeti içerir.
Kinestetik Yetenekler (Gk)	Yürüme, konuşma, yüz ifadeleri, jestler ve duruş gibi vücut hareketlerini kontrol etme ve koordine etme sürecinde yer alan yeteneklerdir.
Koku Alma (Go)	Merkezi koku alma sistemine bağlı yeteneklerdir. Koku hafızası ve koku hassasiyetini içerir.
Psikomotor Yetenekler (Gp)	Fiziksel motor becerileri (parmak, el, bacak vs.) gerçekleştirebilme yeteneğidir. Hedef alabilme, dengede durabilme gibi psikomotor becerileri içerir.
Psikomotor Hız (Gps)	Uyarıcılara bedensel olarak hızlı ve akıcı tepki verebilme yeteneğidir. Uzun hareketlerinin hızı, yazma hızı gibi becerileri içerir.

Zekânın bu denli kapsamlı bir şekilde, pek çok farklı yetenekle ilişkilendirilerek açıklanması, ölçüm işlemi için de güçlü bir kuramsal zemin teşkil etmektedir. Pek çok eski zekâ ölçeği, CHC kuramının ortaya koyduğu yetenek alanlarından (Tablo 2.6) destek alarak güncellendiği gibi, yine bu kuramı temel alarak yeni ölçüm araçları da geliştirilmektedir (Uluç, 2016). Türkiye’de geliştirilen, bu çalışmada da kullanılan ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarıyla (Dülgel, 2016; Sözel, 2016) öne çıkan Anadolu-Sak Zekâ ölçeği (Sak vd., 2016) bu konuda güçlü bir örnektir.

2.3. Zekâ-Liderlik İlişkisi

Liderlik kavramı ile birlikte karşımıza en çok çıkan kavramlardan birinin de zekâ olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim Hollingworth'un (1939) "bugüne kadar akılsızlığı bir liderin vasfı olarak gösteren hiç kimse olmamıştır" sözünden de anlaşılacağı üzere liderlik hep zekâ ile ilişkili olarak algılanmış, uzun yıllar liderlik için tek temel nitelik zekâ olarak görülmüştür (akt: Jolly ve Ketler, 2004).

Stogdill'in (1948), liderlik özelliklerine yönelik yaklaşık 300 tanımı incelediği alanyazın araştırması sonucunda, zekânın bir lider özelliği olduğu sonucuna varmıştır. Daha sonra Mann (1959) aynı özellikleri sınıadığında liderliğe yönelik diğer özelliklerin tartışmalı olduğu; ancak ölçüm yöntemlerine göre farklılık gösterse de zekâ'nın; incelediği 196 çalışmanın 92'sinde liderlikle anlamlı ilişki gösterdiğini ve bunların 91'inin olumlu yönde olduğunu ifade etmiştir. Sonraki yıllarda Stogdill'in (1974), araştırmaları sonucunda lider özelliklerini yeniden gözden geçirip sınıflandırmış, pek özelliğin çıkarılmasına rağmen zekâ hâlen ilk sırada yerini almıştır. Marland Raporunda

(1972) üstün zekâlılığın genişletilmiş tanımında liderliğin yer almasından sonrasında zekâ ve liderliğin iç içe olduğu tanımların daha da çoğaldığı görülmektedir. Örneğin Lord, De Vader ve Alliger (1986) kişilik özellikleri ve liderlik ilişkisine yönelik bir meta-analiz çalışması yapmış ve alanyazındaki çalışmalarda zekânın, liderlik ile tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuş, hatta “zekânın liderliği öngörmede anahtar bir nitelik olduğunu” ifade etmiştir. Sternberg (2005b) geliştirdiği liderlik modelinde liderliği üç boyut olarak ele almış ve bunlardan birisinin zekâ olduğunu ifade etmiştir. Northouse (2016) ise alanyazından yola çıkarak liderliğin beş özelliğinden birinin zekâ olduğu sonucuna varmıştır.

Karnes ve Collins (1978) Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eyaletlerin üstün zekâlılara yönelik tanımlarını incelediği araştırmasında, 50 eyaletten 32’sinin üstün zekâlılık tanımlarında liderlik yeteneğini bulundurduğunu tespit etmiştir. Üstelik sonraki yıllarda da bu eyaletlerde tanımların değişmediği, tanım değişikliğine giden eyaletlerde ise liderliğin hâlen tanımlarda kaldığı görülmektedir (Cassidy ve Hossler, 1992). Türkiye’de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre özel yetenekli birey: “yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018).

Lideri tanımlayan özelliklerle, üstün zekâlı bireyi tanımlayan özellikler arasında da benzerlikler dikkat çekicidir. Karnes ve Bean (1990) bunları; yüksek sözel beceriler, kendini zorlama isteği, yaratıcı problem çözme yeteneği, eleştirel düşünce, yeni ilişkiler görebilme, esneklik, belirsizliğe karşı tahammül ve diğerlerini motive edebilme olarak sıralamıştır. Hensel (1991) ise okulöncesi öğrencilerinin liderliğini incelediği araştırmasında yüksek liderlik düzeyine sahip olan öğrencilerin yüksek sözel yetenekleri olduğu bulmuştur.

Alanyazındaki deneysel araştırmalar incelendiğinde de üstün zekâlı olarak tanımlanmış öğrencilerin otoriteye karşı tutumlarının olduğu; grup etkinliklerinde lider olmaya meyilli oldukları; atılgan-girişken olma, sorumluluk almaya karşı istekli olma; oyun kurma, kuralları belirleme, yetişkin liderlerdeki özelliklere sahip olma gibi liderlikle ilişkili eğilimleri olduğu ortaya konmaktadır. Ancak fazla hâkimiyet kurma eğilimleri, diğerlerinin düşüncelerini önemsememe gibi olumsuz tutumları nedeniyle liderliği sürdürmekte sorun yaşadıkları konusunda da not düşülmektedir (Çetinkaya, Çalışkan ve

Güngör, 2012; Çitil ve Ataman, 2018; Landau ve Weissler, 1991; Myers, 1990; Özbay, 2013).

Edmunds ve Yewchuk (1996) IQ düzeyleri 101 ile 126 arasında değişen, 12. sınıfta öğrenim gören 90 öğrenciye Liderlik Stilleri Envanteri (LSE) uygulayarak liderliklerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin IQ puanları ile LSE puanlarının olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu ($r=220$) sonucuna ulaşmış, ancak gözleme dayalı liderlikle bir ilişki kuramamıştır.

Chan (2007) yaşları 10-15 arasında değişen 510 öğrenci ile yaptığı çalışmada Öğrenci Çoklu Zekâ Profili Ölçeği (SMIP) ve RLDÖ'nün Çince sürümlerini kullanarak öğrencilerin zekâ ve liderlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda liderlikle her bir zekâ alanıyla anlamlı ilişkiler bulmakla birlikte en yüksek ilişkiyi sözel zekâ alanında bulmuştur.

Emir ve Acar (2007) üstün zekâlılara yönelik farklılaştırılmış eğitim verilen bir okulda 3. ve 4. Sınıfa devam eden 83 öğrenciye Raven Standart İlerleyen Matrisler testi ve Liderlik: Beceriler ve Davranışlar Ölçeği uygulayarak üstün zekâlı ve normal öğrencilerin liderlik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda liderlik becerileri yönünden üstün zekâlı öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Acar (2007) 10 ve 11 yaş grubundaki 399 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada zekâ ve liderlik düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemek için Raven Standart İlerleyen Matrisler testi ve RLDÖ'yü kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin zekâ ve liderlik ve liderlik düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulmuş, ayrıca normal ve üstün zekâlı öğrencilerin liderlik düzeylerini karşılaştırdığında üstün zekâlıların lehine de anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Varlı ve Emir (2009) 9. ve 10. sınıf düzeylerindeki 270 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada üstün zekâlı ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin liderlik becerilerini Raven Standart İlerleyen Matrisler testi ve RLDÖ kullanarak karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda üstün zekâlıların lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Güneş (2010) üstün zekâlı ve normal öğrencilerin liderlik düzeylerini karşılaştırmak için 10-12 yaş grubundan Bilim ve Sanat Merkezine(üstün zekâlı öğrenciler için özel eğitim uygulanan destek eğitim modeli) giden 108, Bilim ve Sanat Merkezine başvuruda bulunup sınavı kazanamayan 191 öğrenciye RLDÖ uygulamıştır. Araştırma sonucunda liderlik düzeyleri açısından Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur.

Küçük (2017) bir özel okul zinciri bünyesinde “Üstün Potansiyeliler Programı”na devam eden 274, normal eğitime devam eden 293 4. ve 5. öğrencisine RLDÖ uygulayarak sonuçları karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda “Üstün Potansiyelliler Programı”na devam eden öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Judge, Colbert ve Ilies (2004), 96 farklı kaynağı kullanarak toplamda 151 çalışmayı içeren kapsamlı bir meta analiz çalışması yapmışlar; liderlik ile zekâ arasında olumlu ilişki bulmalarına rağmen bu ilişkinin beklenenden az düzeyde olduğunu ifade etmişler ve zekâ tanılama anlayışındaki farklılığa göre bu ilişki düzeyinin değiştiğine dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmaya göre zekânın liderlik ile ilişkisi “algıya dayalı tanımlarda” olumlu yönde daha yüksek çıkarken, “teste dayalı tanımlarda” yine olumlu yönde olmakla birlikte daha düşük bir ilişki ortaya çıkmaktadır.

2.4. Liderlikle İlgili Değişkenler

Liderliğin karmaşık yapısını anlamak ve anlamlandırmak için alanyazında pek çok farklı değişkenin liderlikle ilişkisinin sınırları görülmektedir. Bu değişkenler öğrencilerde görülen liderlikle ilgili olarak sınırlandırıldığında karşımıza çıkan belli başlı değişkenler; öğrencinin yetiştiği aile ortamı, sınıf (veya yaş) düzeyi, cinsiyet ve topluluk faaliyetlerine katılım olarak öne çıkmaktadır.

Aile

Liderin yetiştiği aile ortamı önemli görülmektedir. Eğitimli, refah düzeyi yüksek, çocuğa sorumluluk ve söz hakkının verildiği aile ortamı, çocuğa liderlikle ilgili becerileri geliştirmek için fırsatlar sunar (Karnes ve Bean, 1990). Bass (1990) liderlikte yetişilen ortamın önemine değinerek ve ekonomik olarak avantajlı ailelerde yetişen bireylerin liderlik yönüyle daha şanslı olduklarını ifade etmiştir (akt. Acar, 2007). Aile ortamında ebeveynlerin tavırlarının yanısıra ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, ailenin gelir düzeyi ve anne-babanın öğrenim düzeyleri gibi etkenler de liderliğin gelişimi ile ilişkilendirilmektedir (Alisinaoğlu, 2003).

Stogdill (1948) alanyazında liderlik ve sosyo-ekonomik statünün ilişkisinin incelediği araştırmalardan yola çıkarak 15 araştırmada liderlerin, takipçilerinden aşırı fark olmamakla birlikte daha yüksek sosyo-ekonomik temelden gelme eğiliminde olduğunu bildirmiştir. Ancak incelediği araştırmalardan ikisinde bir farka rastlanmadığını da not

düşmüştür. Buna göre liderlik, liderin yetiştiği ortam ve sosyo-ekonomik temel ile ilişkili görünmektedir.

Cinsiyet

Cinsiyet de liderlikle ilgili değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 21. yy'da kadınların toplumsal hayata katılımlarının artmasına bağlı olarak kadın liderlerin de günden güne arttığı dikkat çekmektedir. Bu durum liderlikle cinsiyet arasında ilişki olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir.

Karnes ve D'lio (1989) 4.-6. sınıf aralığındaki 49 erkek ve 48 kız öğrenciye 34 liderlik pozisyonunun bir listesi sunmuş ve bu pozisyonların erkeklere, kadınlara veya her iki cinsiyete de uygun olup olmayacağını sormuşlardır. Buna göre erkek öğrencilerin daha geleneksel cinsiyet rolleri benimsediklerini kızların ise liderlik rollerinin her iki cinsiyet için de uygun bulduklarını rapor etmişlerdir.

Liderliğin cinsiyet ile ilişkisini meta-analiz ile inceleyen Eagly ve Karau (1991), farklılıkların ölçülen liderlik türüne göre değiştiği ifade etmişler; görev odaklı liderlik yönüyle erkeklerin kadınlardan daha iyi olduğu ancak sosyal ilişkiler odaklı liderlik yönüyle ise kadınların erkeklere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Edmunds ve Yewchuk (1996) 45 kız ve 45 erkek öğrenciden oluşan 12. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada liderlik ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiş; geçmiş liderlik davranışlarında erkeklerin kızlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ancak şuanki liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyetin toplumsal hayattaki etkileriyle ilgili farklı disiplinlerde sayısız araştırma ve görüş mevcuttur. Liderlik konusunda da yapılan araştırmalarda örnekleri görüldüğü gibi farklı sonuçlara rastlanabilmektedir. Hem cinsiyetlere hem de liderliğe yönelik bakış açılarının toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılaşması, liderlik ve cinsiyet ilişkisine dair farklı sonuçlar çıkmasında zemin oluşturmaktadır (Ayman ve Korabik, 2010).

Topluluk faaliyetleri

Liderlikle ilgili bir diğer değişken topluluk faaliyetleridir. Topluluk faaliyetleri liderliğin ortaya çıkması ve gelişmesi için fırsatlar içeren ortamlardır. Çeşitli liderlik eğitim programlarının içerisinde de topluluk faaliyetleri sıklıkla yer almaktadır (Addison Oliver ve Cooper, 1987; Çelebi, 2002). Hatta liderlik ölçüm araçları içinde yer alan Güçlü

Liderlik Özellikleri Göstergesinde yer alan 8 alt boyuttan üçü; “Grup Etkinliklerine İlgi, Grup Etkinliklerinde Anahtar Kişi, Grup Etkinliklerine Yüksek Seviyede Katılım” olarak yer almakta, topluluk faaliyetlerine katılımın doğrudan liderlik için bir kıstas olduğu öne sürülmektedir (Ogurlu, 2012).

Fiziksel özellikler

Sayılan değişkenlerin yanısıra askeri liderlik alanı özelinde bir takım fiziksel özelliklerden de bahsedilmekte (Gürsoy, 2005; Alkın, 2006), ancak eğitim alanyazınında liderlik ve fiziksel özelliklerin ilişkisine dair güncel araştırmalara rastlanılmamaktadır. Stogdill (1948) alanyazın çalışmasında liderliği; boy, kilo, yaş ve fiziksel görünümle ilişkilendiren çalışmalardan yola çıkarak bunları liderlerin fiziksel özellikleri arasına almış ancak daha sonraki çalışmasında (1974) liderlerin özellikler arasından çıkarmıştır.

Liderlikle ilgili demografik değişkenlere yönelik Türkiye’deki güncel araştırmalar

Acar (2007), 10-11 yaş grubundaki 256 öğrenci ile yürüttüğü tez çalışmasında öğrencilerin liderlik düzeyleri ile demografik değişkenlerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin liderlik düzeylerinin kardeş sayısı ve doğum sırasıyla negatif yönde, anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ayrı ayrı hem annenin, hem de babanın eğitim durumlarına göre yükseköğretim mezunu olanların çocuklarının liderlik düzeylerinin, ilköğretim ve ortaöğretimden mezun olanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından ise kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Varlı ve Emir (2009) 9. ve 10. sınıf düzeylerindeki 270 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin liderlik düzeylerini sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiş; sınıf düzeylerinde dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Cinsiyet değişkeninde ise anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Güneş (2010) 10-12 yaş grubunda yer alan 108 üstün zekâlı öğrenci ve 191 normal zekâ düzeyine sahip öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında liderlik düzeylerini, demografik değişkenlerine göre ayrı ayrı incelemiştir. Hem üstün zekâlılarda, hem de normal öğrencilerde; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba eğitim durumları arasında liderlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulamamıştır.

Ogurlu (2012) 6.-8. sınıf düzeyindeki 571 öğrencinin liderlik düzeylerini demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet açısından kızlar lehine;

topluluk faaliyetlerine katılım açısından ise katılım gösterenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuk sayısı açısından ise çocuk sayısı fazla olan ailelerin çocuklarının, çocuk sayıları bir veya iki olan ailelerin çocuklarından anlamlı derecede düşük olduğunu rapor etmişlerdir. Ailelerin gelir düzeyi ve doğum sırası açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığını rapor etmiştir.

Küçük (2017) yüksek lisans tez çalışması kapsamında 4.-5. sınıf düzeylerindeki 124 kız, 150 erkek üstün zekâlı öğrencinin ve ayrıca normal zekâ düzeyindeki 151 kız, 142 erkek öğrencinin liderlik düzeylerini cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda hem üstün zekâlılarda hem de normal öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Demirçelik, Karacabey ve Cenani (2017), 5.-8. sınıf aralığındaki 135 üstün zekâlı öğrenci ile yürüttükleri araştırma kapsamında cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, topluluk faaliyetlerine katılım durumu ve aile geliri değişkenlerine yönelik bulgular ortaya koymuşlardır. Buna göre topluluk faaliyetlerine katılım gösteren öğrenciler lehine ve cinsiyet açısından ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kardeş sayısı ve doğum sırası açısından ise ilişki bulamamışlardır.

3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ) ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formundan (RLDÖ-ÖF) elde edilen liderlik puanlarının, ASİS puanlarıyla ve demografik verilerden elde edilen değişkenlerle arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre en az iki değişken arasında bir değişimin var olup olmadığını, eğer varsa bu değişimin derecesini tespit etmek hedeflenmektedir (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılan RLDÖ, 8 yaşından itibaren uygulanabilen bir ölçektir. Bu nedenle çalışma grubu 8 yaş ve üzerindeki ilkokul öğrencileri arasından seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki bir ilkokulda 2, 3 ve 4. sınıfta eğitim gören toplam 139 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran (Yurdakul, 2011, s.85) ve çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olduğu (Ekiz, 2009, s.106) uygun örnekleme yöntemi, evren içerisinden gereken katılımcı sayısına ulaşana kadar en ulaşılabilir katılımcıların seçilmesi ile gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd. 2008, s.80). Araştırmanın amaçları ile uyumlu özellikler göstermeleri ve analizler için gerekli en az öğrenci sayısına ulaşılabilmesinden dolayı bu ilkokula devam eden öğrenciler araştırma grubuna dâhil edilmiştir.

Çalışmaya katılan kişilerin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Tablo 3.1’e göre katılımcıların 26’sı (%18.7) 2. sınıf, 51’i (%36.7) 3. sınıf ve 62’si (%44.6) 4. sınıf öğrencisidir. 2. sınıf öğrencilerinin 16’sı (%61.5) erkek, 10’u (%38.5) kız; 3. sınıf öğrencilerinin 22’si (%43.1) erkek, 29’u (%56.9) kız; 4. sınıf öğrencilerinin ise 37’si (%59.7) erkek, 25’i (%40.3) kız öğrencidir. Toplamda katılımcıların %54’ü (N=75) erkek, %46’sı (N=61) kız öğrencidir.

Tablo 3.1. Örneklemin Özellikleri

Sınıf Düzeyi		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
2	N	16	10	26
	%f	%61,5	%38,5	%18,7
3	N	22	29	51
	%f	%43,1	%56,9	%36,7
4	N	37	25	62
	%f	%59,7	%40,3	%44,6
Toplam	N	75	61	139
	%f	%54	%46	%100

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ölçüm araçlarını Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ), Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu (RLDÖ-ÖF) ve Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) oluşturmuştur. Ayrıca kişisel bilgi formu ile de öğrencilerin demografik bilgileri alınmıştır. ASİS, RLDÖ ve RLDÖ-ÖF'nin içerikleri ve alt testleri bu bölümde incelenmiştir.

3.3.1. Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)

4-12 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanan ve Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeği olma özelliğini taşıyan ASİS; tanılama, sınıflama, seçme ve yönlendirme gibi amaçlarla kullanılmakta ve 7 alt testten oluşmaktadır (Sak vd., 2016, s.1). Bu alt testler aracılığıyla çocukların bilişsel kapasiteleri; muhakeme, dikkat, bellek ve algı gibi çeşitli boyutlarıyla ortaya konmak ve çocuklar bu sonuçlara göre sınıflanmaktadır. ASİS'in standar puan sınıflamaları (GIQ) Tablo 3.2'de verilmiştir. Ayrıca ASİS okul başarısını tahmin etme, öz yönetim ve bilişsel beceriler ile özel yetenek, zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyma gibi bilimsel araştırmalarda kullanmak için de uygun bir araçtır (Sözel, 2017, s.53). ASİS bilimsel olarak kendini ispat etmiş geçerli ve güvenilir bir araçtır (Sak vd., 2016; Sözel, 2017; Özkan-Dülger, 2018, Arslan, 2018, Cırık, 2018). Genel hatları bu bölümde Sak vd. (2016) temel alınarak anlatılmaktadır.

ASİS, kuramsal temelinde CHC kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Baddeley'in bellek modeli ve Luria'nın işleme temelli nöropsikolojik modeli ise ASİS'in alt testlerin geliştirilmesinde kullanılmıştır (Sak vd., 2016, s.6).

Tablo 3.2. *ASİS Standart Puan Sınıflamaları (Sak vd., 2016, s.44)*

Standart Puan Aralığı	Ortalamaya Olan SS Uzaklığı	Kategori Adı
≥ 130	≥ 2 SS	Üstün Zekâ
116-129	1 ile 2 SS	Normalin Üstünde Zekâ (Potansiyel Grup)
85-115	-1 ile +1 SS	Normal
70-84	-1 ile -2 SS	Normalin Altında Zekâ (Riskli Grup)
69-55	-2 ile -3 SS	Hafif Düzeyde Zihinsel Gelişim Yetersizliği
54-40	-3 ile -4 SS	Orta Düzeyde Zihinsel Gelişim Yetersizliği
≤ 39	< -4 SS	İleri Düzeyde Zihinsel Gelişim Yetersizliği

ASİS'in alt testlerinin ölçtüğü bileşenler ve kuramsal temelinin ilişkisi Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *ASİS'in CHC Modeli ve Luria Modeli Bileşenleri (Sak vd., 2016, s.14)*

	ASİS Alt Testleri	CHC Modeli Bileşenleri	Luria Modeli Bileşenleri
GAM	Vagonlar	Görsel İşleyen Bellek, Görsel Bellek Genişliği	Görsel Ardıl İşleme
SAM	Sözel Analogiler	Akıcı Zekâ, Sözel Muhakeme, Kodlama, Karşılaştırma, İlişkilendirme	
GES	Dönen Figürler	Görsel Algısal İşleme, Algısal Ayırt Edicilik, Görselleştirme, Görsel Esneklik, Zihinsel Esneklik, Uzamsal İlişkiler, Görsel Manipülasyon	
GAM	Görsel Analogiler	Akıcı Zekâ, Görsel Muhakeme, Kodlama, Karşılaştırma, İlişkilendirme	
SKB	Mutfak-Tren Hikâyesi	Sözel Kısa Süreli Bellek	Dikkat
GEB	Üçgenler	Görsel-Uzamsal İşleyen Bellek	Görsel-Uzamsal Eş Zamanlı İşleme
SAN	Sözcükler Anlamlar	Kristalize Zekâ, Sementik Bilgi, Dil Gelişimi, Sözcük Dağarcığı, Sözcük Akıcılığı, Anlama	

3.3.1.1 ASİS'in alt testleri

Vagonlar (GAB)

Vagonlar alt testi Luria modelindeki görsel ardıl işleme ve Baddeley'in bellek modelindeki görsel kısa süreli belleği ölçen bir alt testtir. Belirli bir süre bir şekil dizisinin gösterilmesinin ardından aynı dizinin başka diziler arasından bulunmasıyla uygulanır. Vagonlar testinin görsel örüntüsel araçlar ile görsel işleyen belleği ölçtüğü de söylenebilir (Sak vd, 2016, s.12).

Sözel Analogiler (SAM)

Sözel Analogiler alt testi klasik sözel analogi problemlerinden oluşmakta ve soyut muhakeme ile problem çözme becerilerini ölçmektedir. Tamamen kültürel semboller üzerine kurulu olan sözel analogi problemleri ile aynı zamanda CHC modelinde yer alan kristalize zekâyı da ölçmektedir (Sak vd., 2016, s.8).

Dönen Figürler (GES)

Dönen Figürler alt testinde ölçülen beceriler; *görsel “algısal işleme, algısal ayırt edicilik, görselleştirme, görsel esneklik, zihinsel esneklik, uzamsal ilişkiler ve görsel manipülasyon”* olarak sıralanmaktadır (Sak vd., 2016, s.10). Çocuktan eksik bırakılan şekli tamamlayacak parçayı bulması veya verilen şeklin küçültülmüş ve döndürülmüş halini bulması istenerek uygulanır.

Görsel Analogiler (GAM)

CHC modelinde yer alan akıcı zekâyı ölçen Görsel Analogiler alt testinde çocuktan soyut ilişkilere dayalı çıkarımlar yapması beklenmektedir. Görsel analogileri kullanarak çocuğun soyut düşünme ve muhakeme becerileri ölçülmektedir (Sak vd., 2016, s.10).

Mutfak-Tren Hikâyesi (SKB)

Bu alt test ile Baddeley'in bellek modelindeki fonolojik kısa süreli bellek ve Luria'nın modelindeki dikkat bileşeni ile ilişkili olarak sözel kısa süreli bellek ölçülmektedir. Önce hikâye okunup ardından hikâye ile ilgili soruların çocuğa yöneltilmesi ile uygulanır (Sak vd., 2016, s.12).

Üçgenler (GEB)

Bu alt testte Luria'nın modelindeki görsel-uzamsal eş zamanlı işleme ve Baddeley'in bellek modelindeki görsel-uzamsal işleyen bellek ölçülmektedir. İlerledikçe işleyen bellek üzerindeki yükün arttığı bu alt testin uygulamasında üçgenlerden oluşan soyut şekiller bir süre gösterildikten sonra aynı şekil diğer şekiller arasında bulunarak cevaplanır (Sak vd., 2016, s.12).

Sözcükler Anlamlar (SAN)

Sözcükler ve anlamlar alt testi ile kristalize zekânın bir alt faktörü olan dil gelişimi ile bağlantılı beceriler ölçülmektedir. Bu beceriler *sözcük bilgisi, dil gelişimi, sözcük dağarcığı, sözcük akıcılığı ve sözel anlama* olarak sıralanmaktadır (Sak vd., 2016, s.8).

3.3.1.2.Puanlama-Alt Endeksler

ASİS'in puanlaması alt testlerden elde edilen sonuçların birleşimleri ile yapılmaktadır. Puanlamada 85-115 arasında kalan değerler normal kabul edilirken, bu aralığın dışında kalanlar sıradışı kabul edilmektedir (Sak vd., 2016, S.44). Tüm alt testlerin birleştirilmeleri ile Genel Zekâ Endeksi (GIQ) puanına ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra farklı alt testlerin birleştirilmeleri ile Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE), Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE) ile alternatif endeksler olarak Sözel IQ (SZE), Görsel IQ (GZE) ve kısa form olarak da tanımlanan Tarama Endeksi (TIQ) puanları elde edilmektedir (Sak vd, 2016, s13). ASİS'in alt testlerinin birleşimleri ile endekslerinin ilişkisi Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. ASİS Endeksleri ve Alt Testleri (Sak vd., 2016, s.2)

Endeksler		Alt Testler						
		GAB	SAM	GES	GAM	SKB	GEB	SAN
GIQ	Genel Zekâ Endeksi	√	√	√	√	√	√	√
SPE	Sözel Potansiyel Endeksi		√					√
GPE	Görsel Potansiyel Endeksi			√	√			
BKE	Bellek Kapasitesi Endeksi	√				√	√	
SZE	Sözel IQ		√			√		√
GZE	Görsel IQ	√		√	√		√	
TIQ	Tarama Endeksi				√			√

Genel Zekâ Endeksi (GIQ)

Zekâ testlerinin birincil amacının bireyin genel zihinsel potansiyelini ortaya koymak olmasında hareketle GIQ; tüm zihinsel becerilerin bileşeni olarak kabul edilen ve genel zihinsel kapasiteyi ölçen ASİS bileşenidir. Aynı zamanda tüm alt test puanlarının birleşiminden elde edilen sonucu ifade etmektedir (Sak vd., 2016, s.7).

Sözel Potansiyel Endeksi (SPE)

Kristalize zekânın ASİS'teki karşılığı olarak ifade edilebilir. Sözel Analogiler (SAM) ve Sözcükler ve Anlamlar (SAN) alt testlerinin birleşiminden oluşur ve dil gelişimi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu bileşen ile sözel muhakeme, anlama, sözcük bilgisi gibi yaşla ve kültürlenmeyle birlikte gelişen yetenekler ifade edilmektedir (Sak vd., s.7).

Görsel Potansiyel Endeksi (GPE)

CHC modelindeki akıcı zekâ bileşenini temsil eden Görsel Analogiler (GAM) ve görsel-uzamsal algısal işleme bileşenini temsil eden Görsel Algısal Esneklik (GES) alt testlerinin birleşiminden oluşan ASİS bileşenidir. Genel olarak akıcı zekânın çekirdeği kabul edilen muhakeme yeteneği ile ilişkili olduğu ifade edilebilir (Sak vd., 2016, s.9).

Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE)

İşleyen belleği ve kısa süreli belleği kapsayan ASİS bileşenidir. Aralarındaki fark ise kısa süreli belleğin sadece bilgiyi depolarken, işleyen belleğin bilgiyi hem depolaması hem de işlemesi olarak ifade edilmektedir. Bellek Kapasitesi Endeksi Üçgenler (GEB), Vagonlar (GAB) ve Mutfak-Tren Hikâyesi (SKB) alt testlerinin birleşiminden oluşmaktadır (Sak vd., 2016, s.11).

Alternatif Endeksler (SZE, GZE ve TIQ)

Yukarıda bahsedilen endekslerin yanı sıra ASİS kapsamında oluşturulabilecek Sözel IQ (SZE), Görsel IQ (GZE) ve Tarama Endeksi (TIQ) olmak üzere üç endeks daha oluşturulabilmektedir. Sözel IQ ve Görsel IQ endeksleri tanılamalarda ihtiyaç duyulabileceği için oluşturulmuştur. Sözel IQ endeksi, Sözel Analogiler (SAM), Sözcükler Anlamlar (SAN) ve Mutfak-Tren Hikâyesi (SKB) alt testlerinin birleşiminden

oluşuren; Görsel IQ endeksi ise Görsel Analogiler (GAM), Vagonlar (GAB), Üçgenler (GEB) ve Dönen Figürler (GES) alt testlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi bellek alt testlerine ait puanlar da bu endekslerde yer almaktadır (Sak vd., 2016, s.13).

Tarama Endeksi (TIQ) ise tanılamadan ziyade tarama amacıyla kullanılabilen kısa form uygulamasını ifade eden endekstir. Sözcükler ve Anlamlar (SAN) ve Görsel Analogiler (GAM) alt testlerinin birleşimiyle elde edilmektedir (Sak vd., 2016, s.13).

ASİS'in geçerliği ve güvenirliği

Standardizasyon çalışmaları 4641 çocukla yürütülen ASİS, yaşa göre örneklem büyüklüğü bakımından dünyadaki bireysel zekâ testleri arasında birinci sıradadır. Bununla birlikte geçerlik ve güvenirlik değerleriyle öne çıkmaktadır. ASİS'in güvenirlik çalışmalarında iç tutarlık, test-tekrar test ve puanlayıcılar arası güvenirlik düzeylerine bakılmıştır. Tüm norm grubunun dâhil edildiği iç tutarlık güvenirlik analizi sonuçlarına göre ASİS'in alt endeks puanlarının güvenirlik katsayı değerleri 0.95 ile 0.99 arasında olup ortalama katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Öte yandan alt testlerinin iç tutarlık güvenirlik katsayı değerleri ise .81 ile .98 arasındadır ve ortalama katsayı .91'dir. Bu değerler ASİS'in iç tutarlılığının mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Sak vd., 2016, s.70).

3-4 hafta arayla 55 öğrenciye iki kez uygulamak suretiyle yapılan test-tekrar test güvenirlik çalışmasına baktığımızda alt endeks puanları arasındaki tutarlık katsayıları .89 ile .95 arasında olup ortalama katsayı .91 bulunmuştur. Alt testler için bakıldığında bu değerler GEB (.72) ve GES(.75) .70 ve .80 arasında, diğer tüm alt testlerde .80'in üzerindedir (Sak vd., 2016, s.74). Bu değerler için bakıldığında ASİS'in test-tekrar test güvenirliğinin de iyi ve mükemmel düzeylerde olduğu söylenebilir.

Puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmasına göre ise rastgele seçilmiş 45 form üzerinde ASİS eğitimi almış iki uygulayıcının puanlamaları incelenmiş ve sadece SAN alt testinde .96 güvenirlik katsayısı bulunmuş, diğer altı alt testin tamamında 1.00 güvenirlik katsayısına ulaşıldığı görülmüştür (Sak vd., 2016, s.75). Tüm güvenirlik değerlerinin bu kadar yüksek olmasında ASİS'in kuramsal yapısıyla yüksek uyum göstermesi, uygulama ve puanlamasının pratikliği gibi nedenlerle açıklanabilir.

ASİS'in geçerliği için ise; içerik geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, yanıt süreçlerine ilişkin geçerlik ve sonuca dayalı geçerlik durumlarına bakılmış ve her birisi

için geçerlik sağladığı görülmüştür (Sak vd., 2016, s.76). Örnek vermek gerekirse içerik geçerliği için uzman görüşleri testin geliştirilmesinde yönlendirici olmuştur. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; açımlayıcı faktör analizinde sırasıyla 2.92, .92, .75 faktör yüklerine ulaşılmış ve genel zekâ olarak tek bir faktör altında toplanmaya uygun olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan ölçüt geçerliğini incelemek için ise ASİS'in RIAS ve UNIT zekâ ölçekleriyle ve zekâ ile bağlantılı olan yaş, eğitim düzeyi, akademik başarı ile ilişkisine bakıldığında da görülen yüksek düzeydeki ilişkiler ölçüt geçerliğini ortaya koymaktadır (Sak vd., 2016, s.95).

3.3.2. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (RLDÖ)

Bu çalışmada, Roets (1986) tarafından geliştirilen RLDÖ'nün Çayırdağ ve Acar (2007) tarafından Türk kültürüne adapte edilmiş versiyonu kullanılmıştır. RLDÖ 8-18 yaş grubu öğrencilerin liderlik özelliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçekte tek boyut altında toplanan 26 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için katılımcılar kendilerini 1 ile 5 puan arasında (hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğu zaman ve her zaman) değerlendirmektedirler. Ölçeğin puanlamasında ise hiçbir zaman ve nadiren 0 puan; bazen 1 puan; çoğu zaman 2 puan ve her zaman 3 puan olmak üzere her madde 0 ile 3 puan arasında değerlendirilmekte ve buna bağlı olarak toplam ölçek puanı 0 ile 78 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar liderlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

RLDÖ'nün Türkçe versiyonunun güvenirlik analizleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmış, tekrar test güvenirlik çalışmasında ise iki uygulama arasında .80 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Acar, 2007). Ölçeğin geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) tüm maddelerin tek faktörlü yapıda faktör yük değerleri .38 ile .66 arasında hesaplanmış; ölçüt geçerliği için ise Liderlik Beceriler ve Davranışlar ölçeği uygulanmış ve iki ölçek arasında .34 korelasyon katsayısı hesaplanarak RLDÖ'nün Türkçe versiyonunun geçerliği sağlanmıştır. Ayırt edicilik geçerliği için yapılan çalışalarda ise tüm maddeler için alt %27'lik ve üst %27'lik kesim arasındaki farklar incelenmiş, her bir madde için (en düşük t değeri, $t_4=6,67$ ve en yüksek t değeri, $t_{15}=12,18$) .01 düzeyinde anlamlı farkların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Acar, 2007).

Bu araştırma kapsamında da ölçek uygulamasına başlamadan önce uzman görüşleri alınarak ölçekten madde çıkarılmış, pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve ölçeğin

güvenirlilik analizi için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı pilot çalışmada için .89, asıl uygulama verileri için .87 olarak hesaplanmıştır. İlgili pilot çalışma süreci bir sonraki başlıkta gerekçeleriyle açıklanmaktadır.

3.3.3. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (RLDÖ-ÖF)

Alanyazına bakıldığında öğrencilerin liderlik becerilerini değerlendirirken öz değerlendirme yöntemi dışında farklı değerlendirme yollarına da başvurulması önerilmektedir (Acar, 2007, s.120; Güneş, 2010, s.74; Matthew, 2004). Bu gereklilik ilkokul öğrencilerinin liderlik özelliklerinin değerlendirilmesinde, öğrencileri akranları arasında gözlemlene imkânına sahip olmaları düşünüldüğünde öğretmenleri önemli bir veri kaynağı haline getirmektedir.

Liderlik alanyazını incelendiğinde öğretmenlerin liderlik değerlendirmesi yapabilecekleri çeşitli ölçeklere rastlanmaktadır (Shaunessy ve Karnes, 2004). Ancak Türkçe alanyazında doğrudan liderlik ölçümü için kullanılabilecek ve çalışmanın örneklemine uygun bir öğretmen değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel veri toplama aracı olan RLDÖ'nün öğretmen formunun (RLDÖ-ÖF) geliştirilerek kullanılmasına karar verilmiştir.

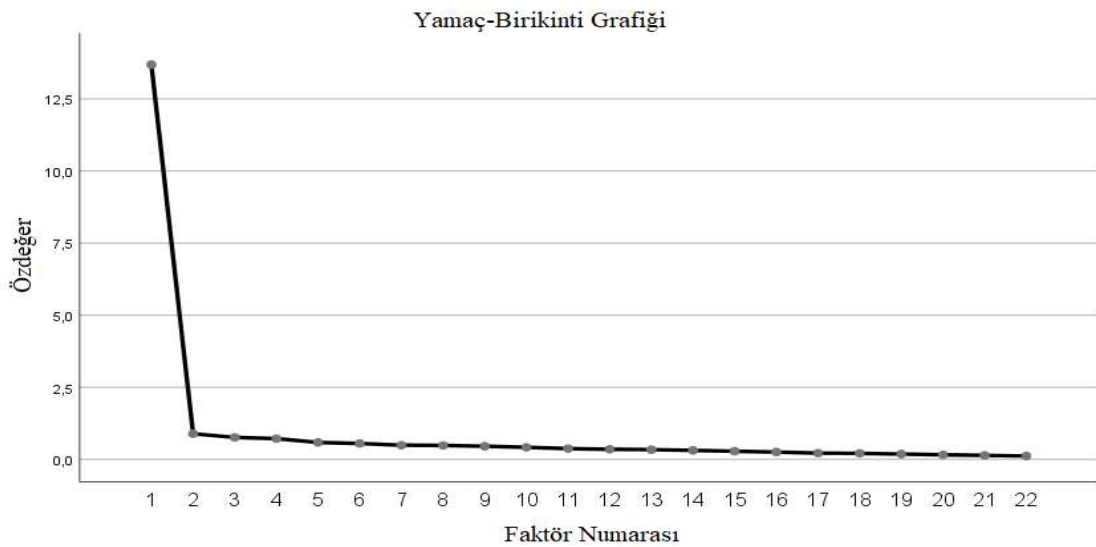
RLDÖ-ÖF'nin geliştirilmesinde RLDÖ temel alınmıştır. Öz değerlendirme şeklindeki maddeler öğretmenlerin değerlendirme yapacağı şekilde düzenlenmiş ve maddelerin puanlamasında ölçeğin aslına sadık kalınarak 0 ve 3 (hiçbir zaman ve nadiren 0 puan; bazen 1 puan; çoğu zaman 2 puan; her zaman 3 puan.) puan arasında puanlama esas alınmıştır. Düzenlenen bu yeni formun kapsam geçerliğini sağlamak için RLDÖ ve RLDÖ-ÖF maddeleri tek bir formda madde madde eşleştirilerek 8 uzmana verilmiştir. Uzmanlara öğrenciler ve öğretmenleri için verilen maddeleri karşılaştırarak maddelerin birebir örtüşüp örtüşmediği sorulmuştur. Uzman önerilerine göre yapılan düzenlemeden sonra elde edilen RLDÖ-ÖF tekrar 8 uzmana gönderilerek maddelerde yer alan özelliklerin öğretmenler tarafından gözlenip gözlenemeyeceğine dair uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 4 madde, öğretmenlerin değerlendiremeyeceği içsel süreçler içerdiği için formdan çıkartılmıştır. Bu maddeler aynı zamanda öğrenci formundan (RLDÖ) da çıkartılmıştır.

Araştırmaya geçmeden önce pilot çalışma yapılarak öğrenci ve öğretmen formları, araştırmanın katılımcıları ile benzer özellikler gösteren başka bir ildeki bir ilkokulda

uygulanmıştır. Pilot uygulamada 277 öğrenci için öğrenci formu ve öğretmen formu doldurulmuştur. Kayıp veriler ve uç değerler (puanlar arası varyans .10'un altında olan formlar) olan formlar çıkarıldıktan sonra toplam 206 öğrenci formu ve 206 öğretmen formu ile pilot uygulama verileri üzerinden her iki ölçeğin de geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Geliştirilen öğretmen formunun yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizlere geçmeden önce veri setinin basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden normallik sınaması yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin tüm maddeler için +2 ve -2 arasında olması verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır (Lorcu, 2015). Veri setinin AFA için uygunluğunu test etmek için hesaplanan KMO değerinin .959 olarak bulunması ve Bartlett testinin anlamlı çıkmasından dolayı ($p < .001$) AFA analizlerine geçilmiştir.

AFA için Maksimum Olasılık yöntemi seçilerek yapılmış ve analizlerde faktör sayısını belirlemek için bakılan Kaiser kriterlerine göre öz değeri 1'in üstünde (15.686) olan tek bir faktöre rastlanmıştır (Pallant, 2016). Yapılan faktör analizine göre oluşan yamaç-birikinti grafiği bu sonucu desteklemektedir (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. RDLÖ-ÖF AFA için Yamaç-Birikinti Grafiği

Yamaç-birikinti grafiğine bakıldığında birinci bileşenden sonra ciddi bir kırılma görülmektedir. Bu da ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğunu işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Kaiser kriteri ve yamaç-birikinti grafiği bulgularından tek faktörlü bir yapının anlaşılmasından sonra maddelerin faktör yük değerlerini incelemek için faktör matrisine bakılmıştır (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. *RLDÖ-ÖF için Faktör Matrisi*

RLDÖ-ÖF	
Madde Numarası	Faktör Yük Değeri
	Faktör 1
M19	,844
M12	,827
M21	,825
M13	,821
M10	,819
M18	,816
M16	,794
M9	,793
M2	,792
M1	,788
M4	,788
M11	,787
M22	,780
M14	,776
M17	,771
M7	,765
M8	,763
M5	,761
M6	,721
M20	,702
M3	,699
M15	,636

Elde edilen AFA bulgularında maddelerin tek faktör altında toplandığı, faktör yük değerlerinin .63 ile .84 arasında değiştiği ve tüm maddelerin toplamda %62,2 varyans açıkladığı görülmüştür. Tüm maddelerin .45 yük değerinin üstünde olması, iyi bir sonuç ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2005). Açıklana varyansın ise %35'in üzerinde olması (Akbulut, 2010) elde edilen faktör modelinin tatmin edici sonuçlar olduğunu göstermektedir. Elde edilen faktör yapısının ölçeğin orijinali ile ve Acar'ın (2007) çalışmasında elde edilen faktör çözümü ile büyük ölçüde uyduğu görülmüştür. Yapılan bu faktör analizi yapı geçerliği sağlamakla birlikte aynı zamanda düzenlenen öğretmen formunun, asıl ölçekle uyumlu bir yapıda olduğunu da ortaya koymuştur.

Pilot çalışma verilerine göre ölçeğin öğrenci formunun güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değeri .89 bulunmuştur. Öğretmen formunun güvenirlik analizine

bakıldığında ise .97 Cronbach Alpha değerine ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci ve öğretmen formları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve .45 korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Yapılan tüm bu analizler öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.

Alanyazında liderliğin ölçümünde daha doğru ve sağlıklı sonuçlar almak için birden fazla değerlendirme prosedürü ile toplanan verilerin birleştirilmesi önerilmektedir (Addison Oliver ve Cooper, 1987). Buna dayanarak öğretmen formu ile öğrenci formu arasında orta düzey ilişki bulunmasından sonra liderliği değerlendirmek her iki formun puanlarının birleştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğrenci ve öğretmen formlarında bire bir eşleşen her bir maddenin puanının ortalaması alınarak Liderlik Düzeyi Puanı'nın (LDP) oluşturulması öngörülmüştür. Geçerliği ve güvenilirliği anlaşılan birbirine denk her iki ölçeğin birleşimi olarak tasarlanan bu yapı için iç tutarlık güvenilirliği tekrar kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda LDP için Cronbach Alpha değeri .95 bulunmuş ve liderlik ölçümü için kullanılabilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu ve Diğer Veriler

Öğrencilerin demografik bilgilerini elde edebilmek için ailelerin dolduracağı bir adet kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu form kapsamında öğrencilerin boy, kilo, anne-baba eğitim düzeyleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, ailelerin aylık gelirleri bilgileri alınmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan bir diğer veri kaynağı da öğrencilerin cinsiyet ve doğum tarihi bilgilerinin yer aldığı sınıf listeleridir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması için öncelikle okul idaresi ile görüşülmüş ve okulun fiziki imkânları, ders programları, çalışma saatleri, etkinlik planları gibi durumlar göz önünde bulundurularak bir çalışma programı planlanmıştır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Şubat-Mayıs ayları içerisinde toplanmıştır. Öncelikle gerekli izinler alındıktan sonra okul idaresi aracılığıyla kişisel bilgi formu ailelere ulaştırılmıştır. Sonrasında veli izni alınan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle uygulamalara başlanmıştır.

Veri toplanmasının ilk aşamasında ASİS verilerinin toplanması için araştırmacı dâhil 4 uygulayıcı eş zamanlı olarak çalışmıştır. Bu süreçte ASİS uygulamaları okulun

Zekâ Atölyesi, Fen Laboratuvarı, Veli Görüşme Odası ve Rehberlik Odası kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin zekâ puanları belirleneceği için, test sonuçlarının etkilenmemesi adına araştırmanın amacı öğrencilerden gizli tutulmuş, etkinlik yapıldığı söylenmiş ve istedikleri anda çalışmadan çıkabilecekleri söylenmiştir. ASİS uygulamalarının tamamlanmasının ardından öğrencilerin RLDÖ formları bizzat araştırmacı tarafından dağıtılarak toplanmış, ardından ise öğretmenlere sınıflarındaki öğrenci sayısı kadar RLDÖ öğretmen formu dağıtılarak doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin formları ciddi bir şekilde doldurmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ek ders yönetmeliği göz önünde bulundurularak ödeme yapılmıştır. Ayrıca yaklaşık dört ay süren ASİS uygulamaları sırasında hem öğrenciler uygulamacıya alışmış, hem de öğretmenler ile uygulayıcı arasında bireysel ilişkiler gelişmiştir. Bu da toplanan liderlik verilerinin içtenlikle yanıtlanması konusunda olumlu katkı sağlamıştır.

İkinci sınıf öğrencilerinin yaş düzeyleri yedi ile dokuz yaş arasında değişmektedir. Sonuçların etkilenmemesi adına tüm ikinci sınıf öğrencilerinin liderlik verileri toplanmıştır. Ancak ölçek sekiz yaş altındakilere uygun olmadığı için, öğrenci formu verilerinin toplandığı gün itibari ile sekiz yaşını doldurmamış olan öğrenciler çalışmadan çıkarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada 2.-4. sınıf aralığındaki (8-10 yaş) 139 öğrenciden ASİS, RLDÖ ve RLDÖ-ÖF ölçüm araçları yardımıyla toplanan veriler, araştırma soruları doğrultusunda nicel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmişlerdir. Analizlere geçmeden önce her öğrenci için RLDÖ maddelerinin öğretmen formu ve öğrenci formlarındaki puanlarının ortalaması alınarak Liderlik Düzeyi Puanları (LDP) puanları elde edilmiş ve analizlerde bu ortalama puanlar kullanılmıştır. ASİS puanları kullanılarak öğrenciler normal zekâ ve normalin üstünde zekâ olmak üzere iki gruba ayrılmış, Liderlik Düzeyi Puanlarına göre de üst %27 ve alt %27'lik iki gruba ayrılmışlardır. Toplanan verilerin düzenlenmesinden sonra analizlere geçilmiştir.

Öncelikle araştırma sorularında yer alan genel zekâ ve bileşenlerinin liderlik düzeyleri ile ilişkisi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Zekâ gruplarına göre liderlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için liderlik düzeyi puanlarına (LDP) göre bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. ASİS'in liderlik becerilerini ölçmede ayırt ediciliğine bakmak için ise liderlik

düzeyi yüksek ve düşük olarak iki gruba ayrılan öğrencilere genel zekâ endeksi (GIQ) puanlarına göre bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonrasında ikinci araştırma sorusuna bağlı olarak liderlik düzeylerinin; öğrencilerin sınıf düzeylerine, annelerinin eğitim düzeylerine, babalarının eğitim düzeylerine ve ailenin gelir düzeyine göre değişip değişmediğine bakmak için tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Liderlik düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine ve ders dışı topluluk faaliyetlerine katılımlarına göre değişip değişmediğine bakmak için ise bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Liderlik düzeylerinin öğrencilerin kardeş sayılarıyla ve doğum sıralarıyla ilişkisine bakmak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Ek olarak öğrencilerin liderlik düzeylerinin kardeş sayılarına göre değişip değişmediğini incelemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi, doğum sırasına göre değişip değişmediğine bakmak için ise ilk çocuk olanlar ve olmayanlar arasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgular ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.3. Zekâ-Liderlik ilişkisi

Bu bölümde genel zekâ (GIQ) ve alt bileşenleri (Görsel Potansiyel Endeksi-GPE, Sözel Potansiyel Endeksi-SPE, Bellek Kapasitesi Endeksi-BKE) ile liderlik düzeyi (LDP) arasındaki ilişki, zekâ gruplarına göre liderlik düzeyleri arasında farklılık durumları ve ASİS'in liderlik düzeylerine göre ayırt ediciliği incelenmiştir.

4.3.1. Genel zekâ ve alt bileşenlerinin liderlik düzeyi ile olan ilişkisi

Genel zekâ ve alt bileşenlerinin liderlik düzeyleri ile olan ilişkisini incelemek amacıyla korelasyon değerlerine bakılmıştır. Analizin veri setiyle ilgili normalliğin sinamasını yapmak amacıyla LDP ve ASİS'ten elde edilen puan türlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Puanlara ilişkin betimsel bulgular ve normalliğe ilişkin bilgiler Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1 LDP ve ASİS'ten elde edilen puanlara ilişkin betimsel bulgular

		Min	Maks	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
ASİS	GIQ	71	143	102,61	12,415	0,087	0,117
	SPE	87	139	103,47	9,974	0,788	0,905
	GPE	66	136	105,23	13,884	-0,037	-0,443
	BKE	66	131	98,56	13,347	0,065	-0,223
LDP		15	64	41,3	11,6206	-0,177	-0,769

Tablo 4.1 incelendiğinde tüm puan türlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 değerleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla tabloda verilen tüm puan türlerinin normalliği sağladığı söylenebilir (1992; Lorcu, 2015). Normallik test edildikten sonra liderlik ile genel zekâ ve alt bileşenlerinin arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için, her iki grup değişkenin de eşit aralıklı ölçeklerden alınmış olması sebebiyle (Karasar, 2007), Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.2'de analiz sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2. Genel Zekâ ve Alt Bileşenleri ile Liderlik Düzeyi arasındaki korelasyon değerleri.

N=139	GIQ	GPE	SPE	BKE
LDP	,510**	,272**	,559**	,426**

** $p < 0.01$; GIQ: Genel Zeka Endeksi; GPE: Görsel Potansiyel Endeksi; SPE: Sözel Potansiyel Endeksi; BKE: Bellek Kapasitesi Endeksi; LDP: Liderlik Düzeyi Puanı

Tablo 4.2'ye göre liderlik düzeyi ile genel zekâ ve bileşenleri arasında anlamlı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayılarına bakıldığında liderlik düzeyi için GIQ ve SPE ile yüksek, BKE ile orta ve GPE ile düşük korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Cohen, 1988). Liderlik düzeyi ile genel zekanın alt bileşenleri arasındaki korelasyon değerleri karşılaştırıldığında ise, ilişkiler arasındaki farkların .05 düzeyinde anlamlı olduğu hesaplanmıştır (Cohen, 1988). Buna göre liderlik düzeyi ile kristalize zekânın (SPE) ilişkisinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.2. Farklı zekâ gruplarının liderlik ile olan ilişkisi

Araştırmaya dâhil olan öğrenciler, genel zekâ (GIQ) puanına göre sınıflandırılmışlardır. Buna göre 107 öğrenci normal zekâ (85-115 zekâ puanı), 19 öğrenci normalin üstünde zekâ (116-129 zekâ puanı), bir öğrenci üstün zekâ (130+ zekâ puanı) düzeyinde bulunmuştur. Ancak analizlerin sağlıklı yapılabilmesi için üstün zekâ düzeyindeki bir öğrenci de normalin üstünde zekâ grubuna dâhil edilmiştir. Tablo 4.3'te zekâ gruplarının betimsel bulguları verilmiştir.

Tablo 4.3. Farklı zekâ gruplarına ilişkin betimsel bulgular

		Liderlik Düzeyi Puanları						
		$\bar{x}_{GIQ}$	Min	Maks	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Zekâ Grupları	Normal (N=107)	101,40	17,5	64	41,46	11,2480	-,039	-,812
	Normalin Üstünde (N=20)	122,20	37	58,5	48,68	6,8562	-,168	-1,163

Tablo 4.3'e göre öğrencilerin zekâ düzeylerine göre liderlik düzeylerine baktığımızda; üst grubun puanı normal gruptan yüksek görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla bağımsız örneklem t

testi uygulanmasına karar verilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre varyanslar eşit olmadığı ($p > .05$) göz önünde bulundurularak, buna bağlı t testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Farklı zekâ gruplarının liderlik düzeyi farklılıklarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	d
LDP	Normal Zekâ	107	41,46	11,25	41,063	-3,837	0,000	0.146
	Normalin Üstünde Zekâ	20	48,68	6,86				

Yapılan t testi sonucunda zekâ puanlarına göre normal grubun normalin üstünde gruptan ($t_{41,063} = -3,837$, $p < .01$, $d = .146$) düşük etki düzeyinde ve anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, zekâ düzeylerine göre liderlik düzeyleri, normalin üstündeki grup lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu Tablo 4.2'deki korelasyonel bulgular ile uyumludur. Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde ilkökul öğrencilerinin liderlik becerilerinin zekâ düzeyi arttıkça arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. ASİS'in liderlik düzeyi açısından ayırt ediciliği

Liderlik ölçüm araçları (RLDÖ ve RLDÖ-ÖF) norm tabanlı değerlendirme yapan araçlar değildir. Buna göre liderlik grup içerisinde örneklem tabanlı değerlendirilmektedir. Bu nedenle ASİS'in liderlik düzeyi açısından ayırt ediciliğini incelemek için öğrenciler öncelikle liderlik düzeyi puanlarına göre %27 alt ve %27 üst gruplara ayrılmıştır. Liderlik düzeyi gruplarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan gruplara ilişkin betimsel bulgular

		Genel Zekâ Düzeyi Puanları							
		N	$\bar{x}_{LDP}$	Min	Maks	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
LDP	Alt %27	37	80,75	71	112	92,46	9,785	-,028	-,435
	Üst %27	37	101,40	89	129	108,57	9,677	,404	-,362

Ayrılan bu gruplara ASİS'ten aldıkları genel zekâ puanlarına göre bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyanslar eşit bulunmuş ($p > .05$) ve buna bağlı t testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Liderlik düzeyi düşük ve yüksek olanların zekâ düzeylerine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	d
ASİS GİQ	Alt %27'li Grup (LDP)	37	92,46	9,785	72	-7,120	0,000	0,170
	Üst %27'lik Grup (LDP)	37	108,57	9,677				

Liderlik düzeyleri düşük olan çocukların ASİS'ten aldıkları genel zekâ puanı ortalamalarıyla liderlik düzeyleri yüksek olan çocukların genel zekâ puanı ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonuçlarına göre (Tablo 4.6) genel zekâ puanı açısından liderlik düzeyi yüksek olan çocuklar lehine düşük etki düzeyinde ancak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{72}=-7,120$, $p<,01$, $d=.170$). Sonuç olarak liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin zekâ düzeylerinin de farklılaştığı ve ASİS'in liderlik düzeyi düşük olan çocuklar ile liderlik düzeyi yüksek olan çocukları birbirinden ayırt ettiği anlaşılmaktadır.

4.4. Liderlikle ilgili diğer değişkenler

Bu bölümde öğrencilerin liderlik düzeylerinin; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, ebevenyelerinin eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, kardeş sayıları ve doğum sıralarına, ders dışında katıldıkları topluluk faaliyetlerine ve çocuk beden kitle endekslerine göre gösterdiği değişimler incelenmiştir.

4.4.1. Cinsiyete göre liderlik

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre liderlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyanslar eşit bulunmuş ($p> .05$) ve buna bağlı t testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
LDP	Erkek	75	40,10	10,7753	137	-1,276	0,204*
	Kız	64	42,62	12,4877			

*Ortalamalar arası fark anlamlı değildir.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=42.62$) erkeklerinkinden ($\bar{x}=40.10$) fazla olmasına rağmen aradaki bu fark anlamlı değildir ($p<.05$). Buna göre ilkokul öğrencilerinin liderlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.4.2. Sınıf düzeylerine göre liderlik

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre liderlik düzeyleri arasındaki farklılığı incelemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analize başlamadan önce ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin liderlik düzeylerinden elde edilen varyansın homojenliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla yapılan Levene testinde varyansların homojenlik koşulunu sağladığı bulunmuştur ($p>.05$). İkinci olarak ise farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin liderlik düzeyi puanlarının normalliği incelenmiştir. Bu amaçla incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında çıkması nedeniyle puaların normal dağıldığı anlaşılmıştır. Sonrasında tek yönlü varyans analizini için ANOVA testine geçilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin liderlik düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p ≤	η^2
Gruplar arası	1857,80	2	928,90	7,53	0,001	0,100
Gruplar içi	16777,38	136	123,36			
Toplam	18635,17	138				

Tablo 4.8’de verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin farklı sınıf düzeylerine göre liderlik düzeylerinin orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(2, 136) = 7.53$, $p = .001$, $\eta^2 = .100$). Varyansların homojenlik koşulu sağlandığından farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testine başvurulmuştur (Akbulut, 2011). Test sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Farklı sınıf düzeylerine göre liderlik düzeyi farklılıkları

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
2. Sınıf	-	-10,3469*	-6,2109
3. Sınıf	-	-	4,1360

*Ortalamalar arası farklar .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9’da yer alan analiz sonuçları göstermektedir ki; sadece ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerindeki fark, üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı; diğer sınıflar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamsızdır ($p < .05$). Buna göre öğrencilerin üçüncü sınıfta liderlik düzeyinde artış yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre liderlik düzeyi ortalamaları Şekil 4.1’de verilmiştir



Şekil 4.1. Sınıf düzeyine göre LDP ortalamaları

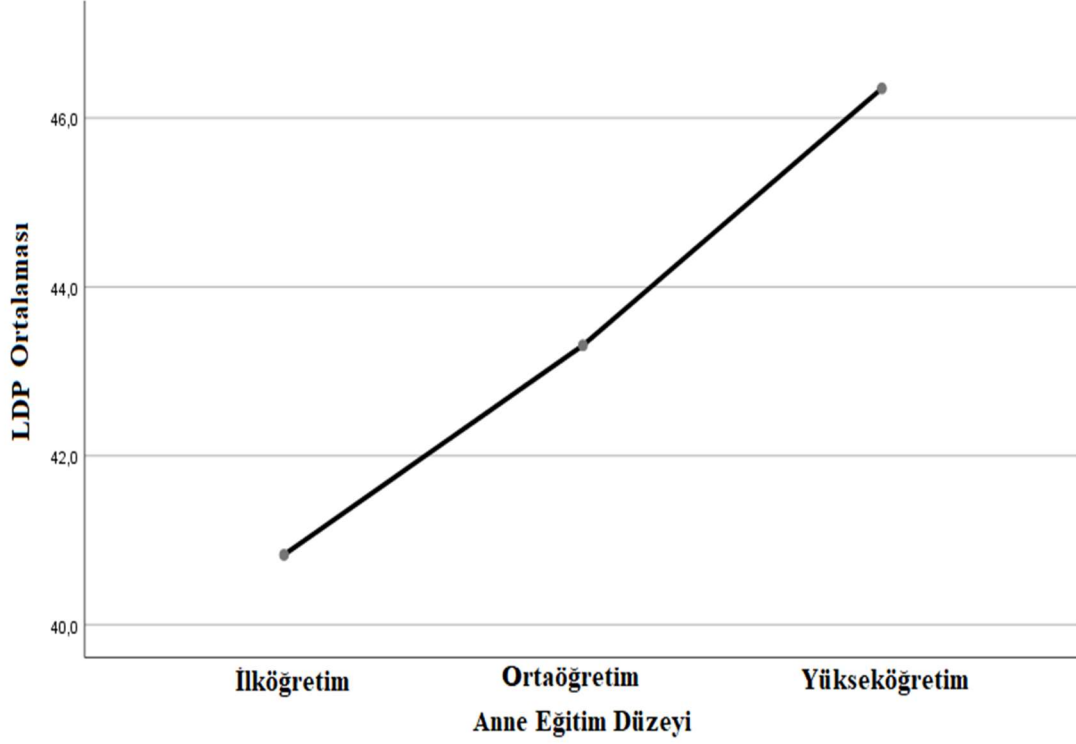
4.4.3. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre liderlik

Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre liderlik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir. Tablo 4.10’a göre öğrencilerden; 78’inin annesi ilköğretim, 39’unu annesi ortaöğretim, 10’unun annesi yükseköğretim mezunudur ve anne eğitim düzeyi yükseldikçe liderlik düzeylerinde de artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarından ise; 67’si ilköğretim, 54’ü ortaöğretim ve 11’i yükseköğretim mezunudur ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe yine liderlik düzeylerinde artış görülmektedir.

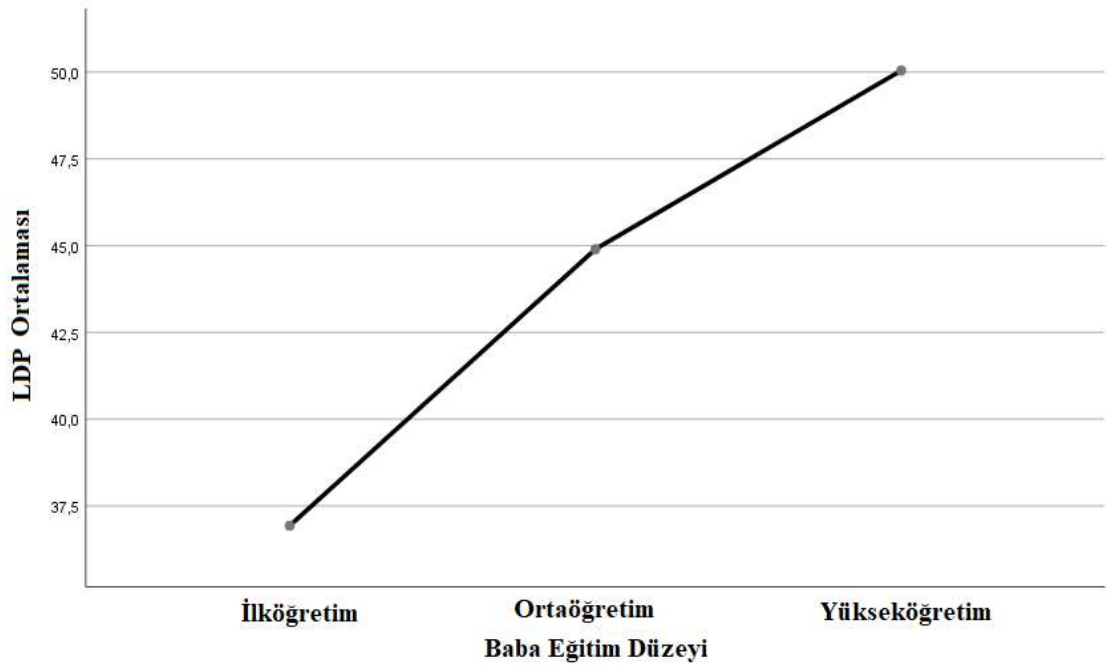
Tablo 4.10. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

		Anne			Baba		
		N	$\bar{X}_{LDP}$	SS	N	$\bar{X}_{LDP}$	SS
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	78	40,83	11,8239	67	36,93	10,5372
	Ortaöğretim	39	43,30	10,6540	54	44,90	10,9067
	Yükseköğretim	10	46,35	10,2036	11	50,05	9,4166

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre liderlik düzeyi ortalamaları Şekil 4.2.'de, babalarının eğitim düzeylerine göre liderlik düzeyi ortalamaları ise Şekil 4.3.'te verilmiştir.



Şekil 4.2. Anne eğitim düzeyine göre LDP ortalamaları



Şekil 4.3. Baba eğitim düzeyine göre LDP ortalamaları

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasındaki bu farklılıkları test etmek için hem anne eğitim düzeyine hem de baba eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Her iki analiz için de varyans analizleri öncesi incelenen ön koşullardan varyansların homojenliğini kontrol etmek için yapılan Levene testlerinde bu ön koşulun sağlandığı bulunmuştur ($p > .05$). Diğer bir önkoşul olan puanlarının normalliği incelendiğinde yine her iki analiz için de çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında çıkması nedeniyle bu önkoşulun da sağlandığı anlaşılmıştır. Ön koşulların kontrolü sonrasında tek yönlü varyans analizlerini için ANOVA testlerine geçilmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin liderlik düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Anne Eğitim	Gruplar arası	363,183	2	181,59	1,406	0,249	-
	Gruplar içi	16015,246	124	129,16	-	-	-
	Toplam	16378,429	126	-	-	-	-
Baba Eğitim	Gruplar arası	2822,585	2	1411,29	12,539	<0,001	0,100
	Gruplar içi	14519,544	129	112,56	-	-	-
	Toplam	17342,129	131	-	-	-	-

Tablo 4.11’de verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin liderlik düzeylerinde; annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(2, 124)} = 1.40$, $p > .05$), babalarının eğitim düzeylerine göre ise orta etki büyüklüğünde anlamlı fark olduğu ($F_{(2, 129)} = 12.54$, $p < .001$, $\eta^2 = .163$) anlaşılmıştır. Varyansların homojenlik koşulu sağlandığından baba eğitim düzeyine göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testine başvurulmuştur. Test sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin liderlik düzeyi farklılıkları

	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
İlköğretim	-	-7,9728*	-13,1201*
Ortaöğretim	-	-	-5,1473

*Ortalamalar arası farklar .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.12’de yer alan analiz sonuçlarına bakıldığında babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin liderlik düzeylerindeki fark; babalarının eğitim düzeyi hem

ortaöğretim olanların hem de yükseköğretim olanların lehine anlamlı; babalarının eğitim düzeyi ortaöğretim olanlar ile yükseköğretim olanların arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamsızdır ($p < .05$).

4.4.4. Ailenin aylık gelir düzeyine göre liderlik

Örneklemin demografik bilgileri incelendiğinde 139 aileden 46'sının (%33,09) asgari ücretin altında aylık gelirlerinin olduğu (0-2000 TL arası), gelir ortalamalarının ise 2661 lira bandında olduğu görülmektedir. Ailenin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin liderlik düzeyleri arasındaki farklılığı incelemek öncelikle öğrenciler; ailelerin gelir düzeyleri göz önünde bulundurularak asgari ücret altı (0-2000), bir-iki asgari ücret arası (2000-4000) ve iki asgari ücret üstü (4000'in üstünde) olacak şekilde Türk Lirası cinsinden gelir gruplarına ayrılmışlardır. Sonrasında gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinden önce ön koşullar incelenmiştir. Varyansların homojenliğini kontrol etmek için yapılan Levene testinde bu önkoşulun sağlandığı bulunmuştur ($p > .05$). Daha sonra puanların normalliği ön koşulu incelenmiş, yapılan incelemede çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında çıkması nedeniyle bu ön koşulun da sağlandığı anlaşılmıştır. Ön koşullar kontrol edildikten sonra tek yönlü varyans analizini için ANOVA testine geçilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Ailenin aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin liderlik düzeyleri (ANOVA Sonuçları)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p <	η^2
Gruplar arası	1362,335	2	681,167	5,506	0,01	0,080
Gruplar içi	15711,398	127	123,712			
Toplam	17073,733	129				

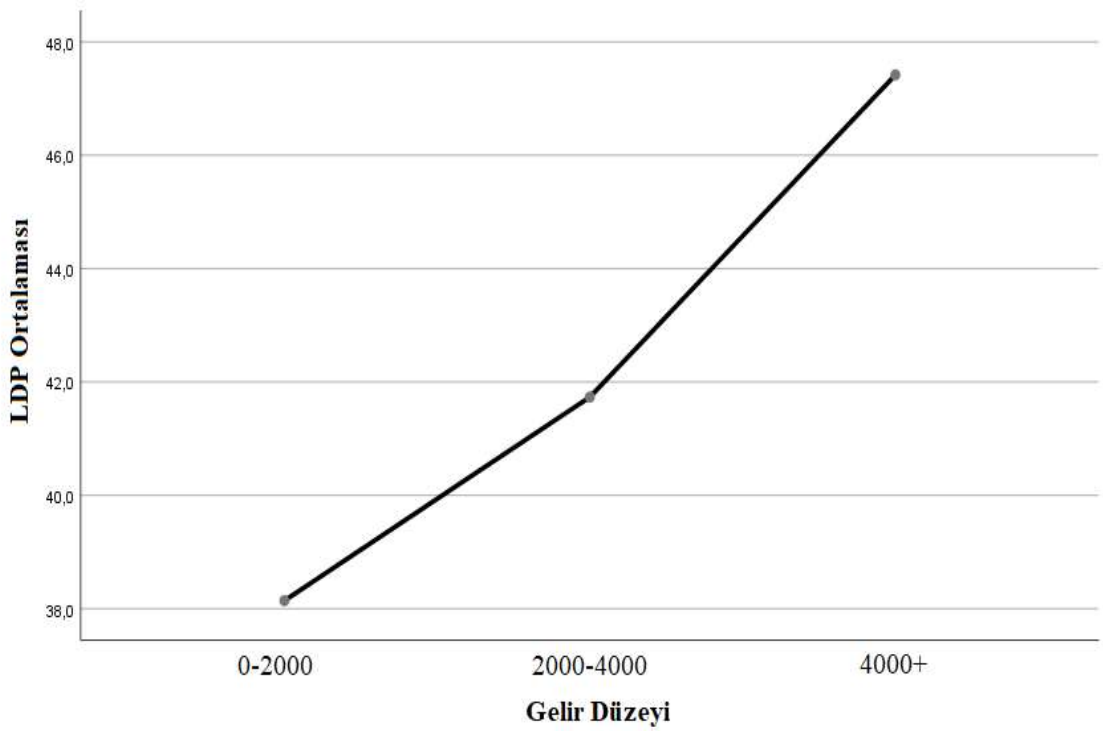
Tablo 4.13'te verilen analiz sonuçlarına bakıldığında ailenin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin liderlik düzeylerinin orta etki büyüklüğünde ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($F_{(4, 125)} = 3.16$, $p = .016$, $\eta^2 = .080$). Varyansların homojenlik koşulu sağlandığından farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testine başvurulmuştur. Test sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Ailenin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin liderlik düzeyi farklılıkları

	0-2000	2000-4000	4000+
0-2000	-	-3,5920	-9,2754*
2000-4000	-	-	-5,6833

*Ortalamalar arası farklar .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14'te yer alan analiz sonuçlarından anlaşıldığı üzere gelir düzeylerine göre düşük gelir düzeyinden yüksek gelir düzeyine doğru fark görülmekle birlikte bu fark sadece en düşük gelir grubu ile en yüksek gelir grubu arasında anlamlıdır ($p < .05$). Ailenin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin liderlik düzeyi ortalamaları Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4.4. Farklı gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının liderlik düzeyi ortalamaları

4.4.5. Ailedeki kardeş sayısı ve doğum sırasına göre liderlik

Liderlik düzeyinin, öğrencinin kardeş sayısı ve doğum sırası ile olan ilişkisini incelemek amacıyla korelasyon değerlerine bakılmıştır. Analizin veri setiyle ilgili normalliğin sınamasını yapmak amacıyla kardeş sayısı ve doğum sırası ile LDP değerlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normalliği sağladığı anlaşıldıktan sonra Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler kardeş sayısına göre tek çocuk (kardeşi olmayan),

tek bir kardeşi olan ve birden çok kardeşi olan olarak; doğum sırasına göre ise ilk çocuk olan ve olmayan olarak gruplanmışlardır. Kardeş sayısı ve doğum sırasının liderlik düzeyi ile ilişkisine ilişkin korelasyon analizi sonuçları, betimsel bulgular ile birlikte Tablo 4.15’te yer almaktadır.

Tablo 4.15. LDP ile kardeş sayısı ve doğum sırası ilişkisine ilişkin analiz ve betimsel bulgular

		Kardeş Sayısı	(N)	Doğum Sırası	(N)
Betimsel Bulgular		Kardeşi olmayan	13	İlk çocuk olan	44
		Bir kardeşi olan	60	İlk çocuk olmayan	65
		Birden çok kardeşi olan	61	-	-
Analize İlişkin Bulgular	Çarpıklık	0,122		0,177	
	Basıklık	-1,920		-1,582	
	Korelasyon	-0,268**		-,202*	
	Katsayısı				

**p<.01; *p<.05

Tablo 4.15’e göre liderlik düzeyi ile kardeş sayısı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.268$, $p < .01$). Liderlik düzeyi ile doğum sırası arasındaki ilişkiye baktığımızda yine negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.202$, $p < .05$). Buna göre kardeş sayısı çoğaldıkça ve doğum sırası arttıkça liderlik düzeyinin düştüğü söylenebilir. Ancak her iki ilişki düzeyine de baktığımızda ilişki kuvvetinin zayıf olduğu görülmektedir. Sonrasında bu değişkenlerin liderlik düzeyi ile ilişkileri daha iyi anlayabilmek adına kardeş sayısı için tek yönlü varyans analizi, doğum sırası için ise bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Kardeş sayısına ilişkin tek yönlü varyans analizine yönelik ön koşullar incelendiğinde; varyansların homojenliği koşulunun ($p > .05$) sağlandığı görülmüştür. Puanların normalliği kontrol edildiğinde de çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüş ve puanların normal dağıldığı anlaşılmıştır. Sonrasında tek çocuk olan, bir kardeşi olan ve birden fazla kardeşi olanların liderlik düzeylerindeki farklılığı incelemek için tek yönlü varyans analizi için ANOVA testine geçilmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyleri (ANOVA sonuçları)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p <	η^2
Gruplar arası	1879,155	2	939,578	7,580	0,005	0,104
Gruplar içi	16238,651	131	123,959			
Toplam	18117,806	133				

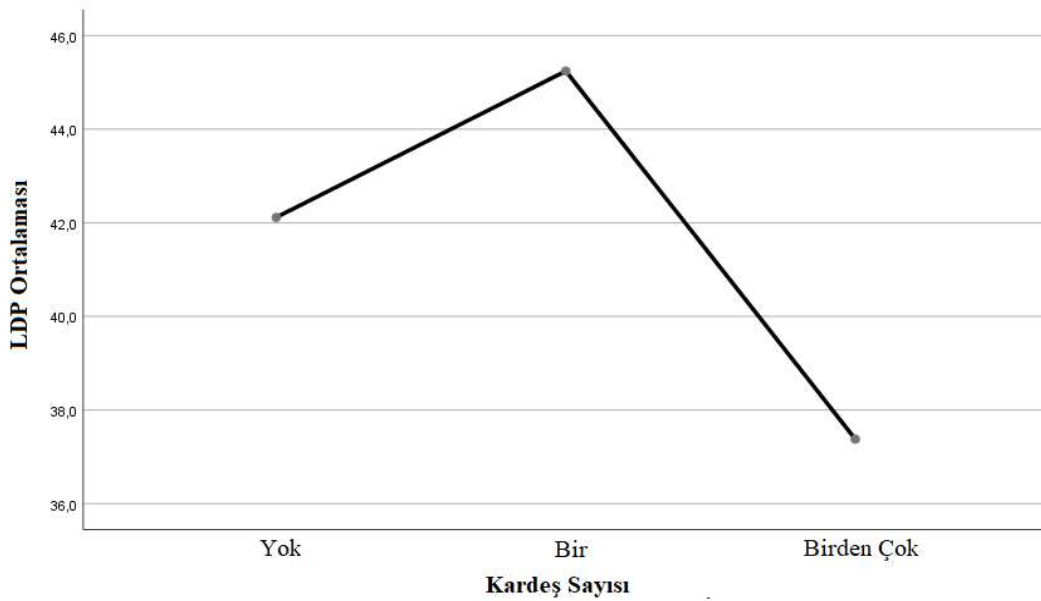
Tablo 4.16’da verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin kardeş sayılarına göre liderlik düzeylerinde orta etki büyüklüğünde anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(2, 131)} = 7.58$, $p < .005$, $\eta^2 = .104$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla varyansların homojenliğinin eşleşliği şartı sağlandığından dolayı Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyi farklılıkları

	Kardeşi Yok	Tek Kardeşli	Çok Kardeşli
Kardeşi Yok	-	-3,1263	4,7383
Tek Kardeşli	-	-	7,8646*

*Ortalamalar arası farklar .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.17’de yer alan bulgulara göre tek kardeşe sahip çocukların liderlik düzeyleri, birden fazla kardeşi olanlara göre anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark görülmemektedir. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyi ortalamaları Şekil 4.5’de verilmiştir.



Şekil 4.5. Kardeş sayılarına göre liderlik düzeyi ortalamaları

Doğum sıralarına göre ilk çocuk olan ve olmayanların liderlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyanslar eşit bulunmuş ($p > .05$) ve buna bağlı t testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir. Tablo 4.18’de yer alan analiz sonuçlarına göre ilk doğan çocukların liderlik düzeyleri daha yüksek görünmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır ($p > .05$). Buna göre ilk doğan çocuklar ile sonra doğan çocuklar arasında liderlik düzeyleri açısından fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.18. Doğum sırasına göre liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
LDP	İlk çocuk olan	44	42,65	11,4849	107	0,727*	0,469
	İlk çocuk olmayan	65	41,02	11,4235			

*Ortalamalar arasında anlamlı fark yoktur.

4.4.6. Ders dışı faaliyetlere katılıma göre liderlik

Öğrencilerin normal ders programları dışındaki topluluk faaliyetlerine katılım durumlarına göre liderlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amacıyla öğrenciler; müzik, resim gibi sanat; futbol, yüzme gibi spor ve matematik kursları gibi akademik alanlardaki topluluk faaliyetlerinden en az birine katılım gösterip göstermediğine göre iki gruba (katılanlar/katılmayanlar) ayrılmışlardır. Buna göre öğrencilerden 78’i ders programları dışında akademik, spor veya sanat alanlarındaki topluluk faaliyetlerinden en az birine katılım göstermekte, 58’i ise bu tür faaliyetlere katılım göstermemektedir. Ayrılan bu gruplara bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyanslar eşit bulunmuş ($p > .05$) ve buna bağlı t testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Ders dışı topluluk faaliyetlerine göre liderlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	d
LDP	Katılmayan	78	39,21	12,2587	134	-2,440	0,016*	0,004
	Katılan	58	44,03	10,1285				

*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, 78 öğrenci okuldaki ders programı haricinde herhangi bir topluluk faaliyetine katılmazken ($\bar{x}= 39.21$), 58 öğrencinin katılım gösterdiği ($\bar{x}= 44.04$) görülmektedir ve gruplar arasında katılanların lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t_{134}=-2.440$, $p<.05$, $d=.004$). Buna göre topluluk faaliyetlerine katılım gösterenlerin daha iyi liderlik düzeylerinde oldukları söylenebilir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümüne öncelikle sonuç ve tartışma başlığı altında elde edilen bulgular ilgili diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Sonrasında ise öneriler başlığı altında ileriki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin liderlik düzeyleri ile zekâ düzeyi ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilkokul öğrencilerinde; zekâ ile liderlik arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuş, en yüksek ilişkinin ise liderlik ve kristalize zekâ arasında olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan ilkokul öğrencilerinin liderlik düzeylerinde; cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve anne eğitim düzeylerine göre bir farklılık olmadığı; sınıf düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine ve ders dışı topluluk faaliyetlerine katılım durumlarına göre ise farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Bu bölümde 139 kişilik çalışma grubuna ait LDP, ASİS puanları ve demografik bilgilerden elde edilen veriler doğrultusunda (1) zekâ ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve (2) liderlikle ilgili diğer değişkenlere yönelik bulgular alanyazın eşliğinde tartışılmıştır.

5.1.1. İlkokul öğrencilerinin zekâ ve liderlik ilişkisi

İlkokul öğrencilerinin zekâ ve liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için öncelikle genel zekâ ve alt bileşenlerinin liderlik ile olan ilişkisine bakılmış; sonrasında ise farklı zekâ düzeylerindeki gruplar liderlik düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır ve son olarak liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan gruplar ASİS puanlarına göre karşılaştırılmışlardır.

Araştırma kapsamında ASİS'ten elde edilen genel zekâ (GIQ) ve alt bileşen puanları (SPE, GPE, BKE) ile RLDÖ ve RLDÖ-ÖF'den elde edilen liderlik düzeyi puanları (LDP) arasındaki ilişki düzeyi pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 4.2'de yer alan bulgulara göre genel zekâ ve liderlik düzeyleri arasında $p < .01$ düzeyinde olumlu yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ($r = .51$) bir ilişki bulunmuştur. Alanyazındaki pek çok çalışmaya göre zekâ ve liderlik ilişkilendirildiğinden, ulaşılan bu bulgu alanyazınla uyumludur (Karnes ve Bean, 1990;

Lord, De Vader ve Alliger, 1986; Mann, 1959; Northouse, 2016, Sternberg, 2005a, 2005b; Stogdill, 1948, 1974). Öte yandan ulaşılan bulgu alanyazındaki kolerasyonel sonuçlarla da paralel olmakla birlikte (Acar, 2007; Chan, 2007; Edmuns ve Yewchuk, 1996); Acar'ın (2007) çalışması ($r=.281$) ile Edmuns ve Yewchuk'ın çalışmalarında ($r=.22$) daha düşük ilişki gösterilmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde Acar'ın 10-11 yaş grubuyla, Edmuns ve Yuwchuk'ın ise 12. sınıf düzeyi (17-18 yaş) ile çalıştığı görülmektedir. Ayrıca korelasyon değerleri örneklem büyüklüğünden de doğrudan etkilenen değerlerdir. Dolayısıyla bu çalışmadaki bulgular diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, liderlik ve zekâ arasındaki ilişkinin gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak ilerleyen yaş düzeylerinde azaldığı ya da farklı örneklem büyüklükleri ile yürütülen çalışmalar olduğu için farklı ilişki düzeyleri ortaya çıktığı düşünülebilir.

Öte yandan Tablo 4.2'deki sonuçlara göre genel zekânın alt bileşenleri ile liderlik düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında tümüyle pozitif ve anlamlı ($p<.01$) ilişkiler görülmektedir. Buna göre en yüksek ilişki Sözel Potansiyel Endeksi (SPE) ile görülmektedir ($r=.559$) ve ilişkiler arasındaki bu farklılık .05 düzeyinde anlamlı olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Nitekim Karnes ve Bean (1990) lideri tanımlayan özellikler arasında “yüksek sözel becerileri” göstermektedir. Hensel (1991) ise okulöncesi öğrencilerinin liderliklerini incelediği çalışmada yüksek liderlik düzeyindeki öğrencilerin aynı zamanda yüksek sözel yetenekleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Chan (2007) ise 10-15 yaş grubuyla yaptığı çalışmada liderlikle en yüksek ilişkinin sözel zekâ alanında olduğunu rapor etmiştir. SPE, CHC kuramındaki kristalize zekâyı temsil etmektedir. Kristalize zekâ ise kültürel ortam içerisinde edinilen bilgileri ve bu bilgilerin işlenmesini ifade eder. Sözel ve dile dayalı bilgileri; kişinin deneyimleri ve yaşantıları yoluyla geliştirdiği yetenekleri içerir (McGrew, 2009). Northouse (2016) bu nedenle kristalize zekâyı liderlik potansiyeli geliştirmek için edinilen tecrübelerle ilişkilendirmektedir. Liderliğin geliştirilebilir olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Duran, 2014; Kavak, 2013; Konuk, 2017; Ogurlu, 2012; Roets, 1986; Smyth ve Ross, 1999; Solmaz, 2017; Tüysüz, 2007); genel zekânın bileşenleri arasından en yüksek ilişkiyi, yaşantılar yoluyla geliştirilen yetenekleri ifade eden kristalize zekâ ile göstermesi şaşırtıcı değildir.

Zekâ liderlik ilişkisi bir diğer boyutuyla incelemek adına ASİS'ten elde edilen puanlar doğrultusunda katılımcılar normal zekâ ve normalin üstünde zekâ olmak üzere iki zekâ grubuna ayrılmışlar ve sonrasında gruplar arasındaki farklılık durumunu

incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucunda üst grup lehine anlamlı ($p<.01$) ancak düşük etki büyüklüğünde ($d=.146$) farklılık olduğu bulunmuştur. Bu durum farklı zekâ düzeylerindeki grupları liderlik düzeylerine göre karşılaştıran deneysel araştırmalarla uyumlu bir sonuç sunmaktadır (Emir ve Acar, 2007; Güneş, 2010; Küçük, 2017; Ogurlu, 2012). Ayrıca bu bulgu, aynı zamanda çalışmanın bir önceki bulgusunda yer alan zekâ ve liderlik düzeyleri arasındaki olumlu yönde ilişkiye ek kanıt olarak sunulabilir.

Zekâ ve liderlik ilişkisi kapsamında son olarak “liderlik düzeyi yüksek ve düşük olan çocukların ASİS’ten elde edilen zekâ puanları arasında fark var mıdır?” sorusu doğrultusunda ASİS’in liderlik düzeylerindeki ayırt ediciliği incelenmiştir. Zekâ ölçekleri, doğrudan liderlik düzeylerini ortaya koyma amacı taşıyan araçlar değildir. Ancak liderlik; üstün zekâ tanımları arasında yer alan (Cassidy ve Hossler, 1999; Karnes ve Collins, 1978; Marland, 1976; ÖEHY, 2018), zekâ ile sık sık ilişkilendirilen (Jolly ve Kettler, 2004; Lord, De Vader ve Alliger, 1986; Northouse, 2016; Sternberg, 2005a) ve deneysel çalışmalarla da (Chan, 2007; Emir ve Acar, 2007; Edmuns ve Yewchuk, 1996; Judge, Colbert ve Illies, 2004, Küçük, 2017) zekâ ile ilişkili bulunan bir kavramdır. Bu nedenle bir zekâ ölçeğinin, liderlik düzeyi düşük olan ve yüksek bireyleri de ayırt etmesi beklenen bir durumdur.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan daha önceki bulgulara bakıldığında, ASİS puanları ile liderlik düzeylerinin ilişkili bulunması (Tablo 4.2); ASİS puanlarına göre farklı zekâ gruplarına sınıflanan öğrencilerin liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıkların olması (Tablo 4.3) ve bunun üst grup lehine olması, ASİS’in liderlik düzeyine göre ayırt ediciliğine öncül ipuçları sunmaktadır. ASİS’in liderlik açısından ayırt ediciliğini incelemek için ise öğrenciler liderlik düzeylerine göre alt %27 üst %27 gruplara ayrılmış ve gruplar arasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre liderlik düzeyi düşük olan öğrenciler ile liderlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ASİS’ten aldıkları genel zekâ puanının düşük etki düzeyinde de olsa ($d=.17$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Tablo 4.6). Ortaya çıkan bu sonuç liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin zekâ düzeylerinin de farklılaştığı ve ASİS’in liderlik düzeyi düşük olan çocuklarla, liderlik düzeyi yüksek olan çocukları ayırt ettiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu bulgu hem bu çalışma kapsamında daha önceki bulgularla alanyazın eşliğinde tartışılan zekâ ve liderlik ilişkisine ek bir kanıt olarak ifade edilebilir; hem de tüm bulgular ASİS’in ölçüt geçerliğine ilişkin ek kanıtlar sağlamıştır. Ancak etki

düzeyinin düşüklüğünden dolayı liderliği açıklamada zekâdan farklı değişkenlerin daha yüksek varyansa sahip olduğu düşünülebilir.

5.1.2. İlkokul öğrencilerinin liderlik düzeyinin diğer değişkenlerle ilişkisi

5.1.2.1. Cinsiyete göre liderlik

Liderlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış, ancak Tablo 4.7'deki sonuçlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p < .05$) anlaşılmıştır. Buna göre ailelerin ve öğretmenlerin, çocuklara yaklaşımında liderlik gelişimlerini etkileyecek farklılıkların olmadığı düşünülebilir. Alanyazında liderlik ve cinsiyet ilişkisinin cinsiyete ve liderliğe yönelik bakış açılarına, toplum yapısına ve kültüre göre değişkenlik gösterdiği ifade edilmektedir (Ayman ve Korabik, 2010; Eagly ve Karau, 1991; Edmuns ve Yewchuk, 1996; Karnes ve D'lio, 1989). Öğrencilerin liderlik düzeylerinin cinsiyete göre değişkenliğine yönelik erkeklerin lehine (Edmuns ve Yewchuk, 1996) veya kızların lehine (Acar, 2007, Demirçelik, Karacabey ve Cenani, 2017; Ogurlu, 2012) değiştiğini gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmada olduğu gibi cinsiyetler arasında farklılık olmadığını rapor eden çalışmalar da (Güneş, 2010; Küçük, 2017; Varlı ve Emir, 2009) bulunmaktadır. Çalışmalarda görülen bu farklılığın nedeni ölçüm araçlarının farklılığından, kültürel zeminlerin farklılığından veya yaş grubunun farklılığından olabilir. Ayrıca bu çalışmada yaş grubu küçük olduğu için kültürel eğilimlerin henüz etkisini göstermediği de düşünülebilir.

5.1.2.2. Sınıf düzeylerine göre liderlik

Liderliğin farklı sınıf düzeyleri arasında değişim gösterip göstermediğine bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.9'de yer alan analiz sonuçlarına göre sadece 2. sınıf ile 3. sınıf arasında, 3. sınıf lehine anlamlı fark olduğu ($p < .05$) anlaşılmaktadır. Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında bu sınıf düzeylerinde liderlik ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamakla birlikte, ortaokul düzeyinde anlamlı farklılıkların bulunmadığı (Güneş, 2010) lise düzeyinde ise 9. ve 10. sınıflar arasında 9. sınıf lehine anlamlı fark bulunan (Varlı ve Emir, 2009) çalışmalar görülmektedir. 3. sınıf düzeyinden itibaren öğrencilerin kendini toplumun bir üyesi olarak kabul ettiği ifade edilmektedir (Okaylı, 2015). Dolayısıyla 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerindeki bu farkın, gelişim özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.2.3. Ders dışı topluluk faaliyetlerine katılımlarına göre liderlik

Liderlik düzeylerinin ders dışı topluluk faaliyetlerine katılım durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini incelemek için öğrenciler iki gruba (katılanlar/katılmayanlar) ayrılmış ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde topluluk faaliyetlerine katılım gösterenler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de bu bulguyla paralel olarak liderlik düzeyleri açısından topluluk faaliyetlerine katılanların lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir (Demirçelik, Karacabey, Cenan, 2017; Ogurlu, 2012). Bunun yanı sıra topluluk faaliyetlerinin, liderlik eğitim programlarının bir parçası olarak yer aldığı da görülmektedir (Addison Oliver ve Cooper, 1987; Çelebi, 2002; Ogurlu, 2012). Bu sonuçlara göre liderlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin topluluk faaliyetlerine eğilimli oldukları düşünülebilir. Tam tersi olarak topluluk faaliyetlerine katılım gösterdikleri için liderlik düzeylerinin yükseldiği de söylenebilir. Nitekim kulüp faaliyetleri, spor etkinlikleri gibi ders dışı topluluk faaliyetlerinin öğrencilerin liderlik becerine olumlu katkı yapacağı ifade edilmektedir (Smith D. L., Smith L. Ve Barnette, 1991). Sonuç olarak bu araştırmanın sınırlılıkları ve alan yazındaki benzer bulgular göz önünde bulundurularak okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımın öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde olumlu etkisi olabileceği düşünülebilir.

5.1.2.4. Kardeş sayısı ve doğum sırasına göre liderlik

Araştırma kapsamında öğrencilerin liderlik düzeylerinin kardeş sayıları ve doğum sıraları ile ilişkisine bakmak için öncelikle Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.15'te yer alan analiz sonuçlarında hem kardeş sayısı ile ($p < .05$; $r = -.268$) hem de doğum sırası ile ($p < .01$; $r = -.202$) negatif yönlü, anlamlı ve alanyazınla paralel ilişkiler gözlemlenmiştir (Acar, 2007). Bu ilişkileri daha detaylı incelemek için alanyazında ilk doğan çocukların liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğuna ilişkin çalışmalar (Albert, 1980; Andeweg ve Berg, 2003) göz önünde bulundurularak da ilk çocuk olan ve olmayanlar bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Kardeş sayılarına göre ise tek çocuklar, bir kardeşi olanlar ve birden çok kardeşi olanlar arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 4.18'de yer alan analiz sonuçlarına göre doğum sırası açısından ilk çocuk olanlar ve olmayanlar arasında liderlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı

görülmüştür ($p>.05$). Alanyazında bu konuda farklı görüşler bulunmaktadır. Adler (2005) çocuğun gelişimi ve ileride alacağı pozisyonlar açısından doğum sırasını önemli olarak görmekte, Albert (1980) ise ilk doğan çocukların ayrıcalıklı olabileceğini ve bunun çocuğun gelişimini etkileyeceğini öne sürmektedir. Andeweg ve Berg (2003) 1200 katılımcıyla yürüttükleri çalışmada Hollanda'daki ilk doğan çocukların liderlik pozisyonlarında daha fazla temsil edildikleri tezini doğrulamışlar ve bunun sebebi olarak ilk doğanların aile kaynaklarını daha çok kullanmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Ancak genç nesilde bu etkinin daha az olduğunu rapor etmişlerdir (Andeweg ve Berg, 2003). Bu açıdan ilk doğan çocuklarla diğerleri arasındaki farkın zamanla azalarak kapandığı düşünülebilir. Ayrıca, Andeweg ve Berg'in (2003) bulgularından yola çıkarak 21. yy. şartlarında (çocuk bakımı ve kaynakların paylaşılması konusunda) çocuk gelişimine olumlu katkısı olan gelişmelerin, doğum sırasının liderlik gelişimi açısından etkisini azaltmış olabileceği de düşünülebilir. Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında ise bu çalışmadaki bulguya paralel olarak doğum sırası ile liderlik düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmalarda anlamlı ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir (Demirçelik, Karacabey ve Cenan, 2017; Güneş, 2010, Ogurlu, 2012). Dolayısıyla Türk kültüründe çocuk yetiştirme konusunda, farklı sırada doğan çocuklara liderlik gelişimi açısından benzer yaklaşımlarda bulunduğu ve Türk kültüründe doğum sırasının liderlik düzeyi açısından ayırt edici bir özellik olmadığı da düşünülebilir.

Kardeş sayısı ve liderlik üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre tek çocuklarla diğer iki grubun liderlik düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemekle birlikte; bir kardeş sahibi olan çocukların, birden çok kardeşli çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek liderlik düzeyinde oldukları görülmektedir ($p<.005$). Tek bir kardeşe sahip ve birden çok kardeşe sahip çocuklar arasındaki bu fark alanyazında rastlanan Acar (2007) ve Ogurlu'nun sonuçlarıyla (2012) uyumludur. Bu çalışmalarda da kardeş sayısı arttıkça liderlik düzeyinin azaldığı raporlanmıştır. Güneysu (1986) ise çocuk sayısı fazlaştıkça ailenin demokratik tavırdan uzaklaştığını belirtmektedir. Hem bunlara hem de Tablo 15'te yer alan korelasyon değerlerine bağlı olarak çocuk sayısı arttıkça liderlik düzeyinin düştüğü söylenebilir. Öte yandan tek çocukların, diğer gruplarla arasında fark bulunmaması konusunda da tek çocukların kardeş sayısından bağımsız ayrı bir grup olarak ele alınması gerektiği yorumu yapılabilir.

Alan yazında rastlanan bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin Demirçelik, Karacabey ve Cenan (2017) ile Güneş'in (2010) çalışmalarında kardeş sayıları ile liderlik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın nedeni örneklemin bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi olabilir. Alanyazında sosyo-ekonomik düzey düştükçe doğurganlığın arttığı ifade edilmektedir (Durgun, 2011; Eswaran, 2006; Schultz, 2007). Örneklemin demografik bilgileri incelendiğindeyse 139 aileden 46'sının (%33,09) asgari ücretin altında aylık gelirlerinin olduğu (0-2000 TL arası), gelir ortalamalarının ise 2661 lira bandında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bir örneklem grubu içerisinde böyle bir ilişki çıktığı düşünülebilir.

5.1.2.5. Ailenin eğitim ve gelir düzeylerine göre liderlik

Kişisel bilgi formundan alınan verilere göre öğrencilerin anne ve babaları; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitim düzeyleri bakımından sınıflandırılmışlardır. Hem annelerinin hem de babalarının eğitim düzeyleri açısından öğrencilerin liderlik düzeylerindeki farklılık durumunu incelemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Tablo 4.11'da yer alan analiz sonuçlarına göre annelerinin eğitim düzeyleri farklı öğrencilerin liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$) anlaşılmıştır. Babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerde ise babalarının eğitim düzeyleri ilköğretim olan öğrencilerin liderlik düzeylerinin diğer iki gruptan anlamlı bir şekilde daha düşük ($p<.05$) düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 4.12). Yani özetle ilköğretim öğrencilerinde; annelerinin eğitim düzeyleri liderlik düzeyleri açısından bir farklılık ifade etmezken, babalarının eğitim düzeyleri liderlik açısından etkili bir değişken olarak görünmektedir. Öğrencilerin aile yapıları ve ailenin sosyo-kültürel düzeyleri, sosyal ve toplumsal gelişim açısından önemli görülmektedir (Yavuzer, 2005). Babalarının eğitim düzeyleri de ailenin sosyo-kültürel göstergelerinden biri olarak görülebilir. Ayrıca babanın eğitim düzeyi büyük oranda mesleğini ve dolayısıyla aile gelirini de etkilemektedir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Tüm bu faktörler, baba eğitim düzeyindeki farklılığa göre liderlik düzeylerinde oluşan farklılığa gerekçe olabilir.

Aile gelir düzeyleri açısından öğrencilerin liderlik düzeylerini karşılaştırmak için öğrenciler, asgari ücret tutarı ve okul bölgesinin sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurularak, gelir düzeyine göre asgari ücretin altında (0-2000), bir-iki asgari ücret

arası (2000-4000) ve iki asgari ücretin üstünde (4000+) olmak üzere 3 gruba ayrılmışlardır. Bu grupların arasında liderlik düzeylerine göre farklılık durumunu incelemek için gruplararası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda aile gelir düzeyi yükseldikçe, öğrencinin liderlik düzeyinin de yükseldiği (Şekil 4.4), düşük ve yüksek gelir gruplarındaki ailelerden gelen öğrenciler arasında yüksek gelir grubu lehinde anlamlı fark olduğu, ancak orta düzey olarak sınıflanan gelir grubunun diğer gruplardan anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür (Tablo 4.14). Başka bir ifadeyle öğrencilerin liderlik düzeyleri sosyo-ekonomik açıdan birbirine yakın gruplar arasında anlamlı bir fark göstermezken, gelir düzeyleri arasındaki makas açıldığında daha varlıklı ailelerden gelenlerin lehine fark oluşturduğu söylenebilir. Alanyazında daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların, liderlik yönünden daha şanslı oldukları, liderlik becerilerini geliştirmek için daha fazla imkân bulabildikleri ve liderlik rolleri edinmek için daha fazla imkânlarla sahip olduğu ifade edilmektedir (Bass, 1990'dan akt. Acar, 2007; Eskicumalı ve Eroğlu, 2001; Karnes ve Bean, 1990). Ogurlu'nun (2012) çalışmasında ise ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, ancak bu çalışma incelendiğinde ortaokul düzeyindeki örneklemle çalışıldığı görülmektedir. Buna göre yaş düzeyindeki bu farklılığın aile gelir düzeyi ile liderlik düzeyi arasındaki ilişkiyi etkilediği düşünülebilir. Öte yandan Ogurlu'nun çalışmasında liderlik düzeyleri sadece kendini değerlendirme yoluyla belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeylerinin, öğrencilerin kendini değerlendirmelerine yönelik bir etkisi neticesinde çalışmalar arasında böyle bir fark olduğu da düşünülebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, gelecekteki çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bu çalışmada gelir düzeylerine göre farklılaşan gruplarda liderlik düzeylerinin de farklılaştığı bulunmuş olsa da katılımcıların birbirine yakın ve düşük sosyoekonomik düzeylerden olması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Ayrıca bu çalışmada gelir düzeyi için katagorik değişkenler kullanılmıştır. Dolayısıyla ilkokul öğrencilerinin zekâ ve liderlik düzeyleri arasındaki ilişki, doğrudan gelirin

elde edildiği bir ölçümle genel popölasyonu temsil eden bir örnekleme ile daha farklı sosyo-ekonomik çevrelerde incelenebilir.

2. Liderliğin birden fazla kaynakla belirlenerek zekâ ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara alanyazında rastlanmamaktadır. Liderliği birden fazla kaynakla belirleyerek daha üst yaş gruplarında da zekâ ve liderlik ilişkisi incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada liderlik ölçümü için sadece öğretmen ve öğrenci verileri kullanılmıştır. Ölçüm çeşitlendirilerek; farklı araçlar, farklı kaynaklar çoğaltılması önerilebilir.
3. Liderlikle ilgili demografik değişkenlerin farklı költerlerde yeniden incelendiği çalışmalar yapılarak alanyazındaki çalışmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar aydınlatılabilir.
4. Bu çalışmanın bulgularına göre liderlik düzeylerinin, zekâ düzeyleriyle birlikte artıp birlikte azaldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu bulgunun için ek kanıtlar sunulması için farklı zeka düzeylerinde bu ilişki daha geniş bir örnekleme ile tekrar edilebilir.
5. Bu çalışmadaki katılımcılarda üstün zekâ seviyesinde yalnızca bir öğrenciye rastlanmıştır. Daha geniş bir katılımcı grubu ile benzer bir çalışma yapılarak zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiye dair bir eşik değerin olup olmadığı incelenebilir.

5.2.2. Eğitim uygulamalarına yönelik öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, eğitim uygulamalarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Liderlik ve zekâ düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişkiler ve farklı zekâ düzeylerindeki grupların liderlik düzeylerindeki anlamlı farklılıklar göz önünde bulundurularak; liderlik düzeyi puanları, zekâ değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir.
2. ASİS'in liderlik düzeyini ayırt ettiği bulgusu göz önünde bulundurularak liderlik eğitim programlarına öğrenci alımında ASİS puanları da değerlendirme unsuru olarak alınabilir.
3. Ders dışı topluluk faaliyetlerine katılanlık gösterenlerin liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu göz önünde bulundurularak, ilkokul öğrencilerine yönelik ders dışı topluluk faaliyetleri desteklenebilir.

4. Ders dışı topluluk faaliyetlerine katılım gösterenlerin liderlik düzeylerinin daha yüksek olgusu göz önünde bulundurularak, liderlik programlarına ğrenci seçiminde ders dışı topluluk faaliyetlerine katılım durumları ölçüt olarak kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, S. (2007). *Raven SPM Plus testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10-11 yaş geçerlik, güvenirlik, ön-norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Addison, L., Oliver, A. I., Cooper, C. R. (1987). *Developing Leadership Potential in Gifted Children and Youth. An ERIC Exceptional Child Education Report*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Adler, A. (2005). *Çocuk eğitimi* (Çev: K. Kamuran). (3. baskı), İzmir: Cem Yayınevi.
- Aktan, E., Ağca, H. ve Çakmak V. (2014). Liderliğe yönelik bilimsel yaklaşımlar. P. Altıok-Gürel ve R. Yılmaz (Ed.), *Liderlik ve çağdaş boyutları* içinde (57-80). İstanbul: Derin Yayınları.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2011). Verilerin analizi. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (141-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Albert, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly*, 24 (2), 87-95
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 97-108.
- Andeweg, R. B. and Berg, S. B. V. D. (2003). Linking birth order to political leadership: The impact of parents or sibling interaction?. *Political Psychology*, 24 (3), 605-623.
- Ataman, A. (2003). *Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aycan Z. ve Kanungo R. N. (2000) Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Aycan, Z (Ed.), *Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*. içinde (25-53). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Ayman, R. and Korabik, K. (2010). Leadership why gender and culture matter. *American Psychologist*, 65 (3), 157-170.

- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Beceren, E. (2014). Liderin duygusal ve sosyal zekâsı. P. Altıok-Gürel ve R. Yılmaz (Ed.), *Liderlik ve çağdaş boyutları içinde* (223-244). İstanbul: Derin Yayınları.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27 (1), 24-27.
- Blachard, A., Zigarmi, P. ve Zigarmi D. (1996). *Liderlikte bir dakika yöneticisi* (Çev: M. Özcan). İstanbul: Acar Matbaacılık ve Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassidy, J. and Hossler, A. (1992). State and federal definitions of the gifted: An update. *Gifted Child Today Magazine*, 15 (1), 46-53.
- Chan, D. W. (2000). Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong: The use of the Roets Rating Scale for Leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44 (2), 115-122.
- Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18 (2), 155-172.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. baskı), New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çayırdağ, N. ve Acar, S. (2007). Roets'un Liderlik Değerlendirme Ölçeği'nin (RLDÖ) Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Çelebi, M. (2002). *Doğa eğitimi etkinliklerinin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2. baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık
- Çelik, C. ve Sünbül, A. G. Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 49-66.

- Çetinkaya, Ç., Maya-Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 7-29.
- Çiçek, M. (2011). Liderlikte farklı bir yaklaşım: Otantik liderlik tarzı ve transformasyonel liderlik biçimi ile karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 59-71.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38 (1), 185-231.
- Demirçelik, E., Karacabey, A. S. ve Cenani, E. D. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 399-425.
- Duran, A. (2014). *Okulöncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6 (1), 143-154.
- Duncan, J., Seitz, R. J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., Newell, F. N. and Emslie, H. (2000). A neural basis for general intelligence. *Science*, 289 (5478), 457-460.
- Dülger, E. (2017). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği’nin ölçüt geçerliği çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eagly, A. H. ve Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5), 685-710.
- Edmunds, A. ve Yewchuk, C. R. (1996). Indicators of leadership in gifted grade twelve students. *Prufrock Journal*, 7 (2), 345-355.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emir, S. ve Acar, S. (2007). Zekâ-liderlik ilişkisi: Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 189-201.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Eskicumalı, A. ve Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 160-182.
- Eswaran, M. (2006). Fertility in developing countries. Banerjee, A. V., Benabou, R. and Mookherjee, D. (Ed.), *Understanding poverty* içinde (143-160). New York: Oxford University Press.
- Eysenck, H. J. (1967). Intelligence assessment: a theoretical and experimental approach. *British Journal of Educational Psychology*, 37 (1), 81-98.
- Friedman, P. G., Friedman, R. J. and Van Dyke, M. (1984). Identifying the leadership gifted: Self, peer, or teacher nominations?. *Roeper Review*, 7 (2), 91-94.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. baskı). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Gardner, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- George, J. M. and Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior* (6th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Güneş, A. (2010). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması (Kırşehir ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneysu, S. (1986). *Üniversite öğrencilerinin kendini-kabul düzeyine anababa tutumlarının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- http-1: <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 08.10.2018)
- http-2: https://www.roetsnotes.com/about_lois.html (Erişim tarihi: 14.03.2019)
- Jolly, J. and Kettler, T. (2004). Authentic assessment of leadership in problem-solving groups. *Gifted Child Today*, 27 (1), 32-37.
- Judge, T. A., Colbert, A. E. and Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: a quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 542-549.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karsantık, İ. (2017). Liderlik kuramları. M. Çetin (Ed.), *Güncel liderlik kuramları* içinde (s. 1-30). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Kavak, Z. (2013). *İnanna liderlik eğitimi programının etkililiği -4. ve 5. sınıf kız öğrencilerine ilişkin bir deneme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaufman, A. S. (2009). *IQ testing 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Kitano, M. K. and Tafoya, N. (1983). Preschool leadership: A review and critique. *Journal for the Education of the Gifted*, 5 (2), 78-89.
- Kontos, S., Carter, K. R., Ormrod, J. E. and Cooney, J. B. (1983). Reversing the revolving door: A strict interpretation of Renzulli's definition of giftedness. *Roeper Review*, 6 (1), 35-39.
- Konuk, S. (2017). *Kouzes ve Posner'in liderlik modeline dayalı öğrenci liderliği programının etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, S. ve Ünal, A. (2003). *Farklı toplumsal kültürler örgüt yapıları liderlik davranışları*. İzmir: Güven Kitabevi.
- Küçük, H. D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landau, E. and Weissler, K. (1991). Tracing leadership in gifted children. *The Journal of psychology*, 125 (6), 681-688.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi spss uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Lord, R. G., De Vader, C. L. and Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of applied psychology*, 71 (3), 402-410.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological bulletin*, 56 (4), 241.
- Marland, S. P. (1972). *Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*. Washington: Government Printing Office.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (1), 77-113.
- McGrew, K. S., Keith, T. Z., Flanagan, D. P. and Vanderwood, M. (1997). Beyond "g": The impact of "Gf-Gc" specific cognitive abilities research on the future use and

- interpretation of intelligence test batteries in the schools. *School Psychology Review*, 26 (2), 189-210.
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10.
- Myers, M. R., Slavin, M. J. and Southern, W. T. (1990). Emergence and maintenance of leadership among gifted students in group problem solving. *Roeper Review*, 12 (4), 256-261.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership theory and practice* (7. baskı). California: SAGE Publications.
- Okaylı, M. (2015). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş) ve ilkokul dönemi (7-9 yaş) çocuklarında insan figürü çizimindeki gelişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖEHY, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.
- Ögel, B. (2017). *Türklerde devlet anlayışı* (3. baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Pallant, J. (2016). *Spss Kullanma Kılavuzu-Spss İle Adım Adım Veri Analizi* (6. baskı). (Çev: B. Ahi ve S. Balcı). Ankara: Anı Yayınları.
- Roets, L. S. (1986). *Leadership: A skills training program* (5. baskı). Leadership Publishers.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: özellikleri tanınmaları eğitimleri* (4. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Schultz, T. P. (2007). Fertility in Developing Countries. *Yale University Economic Growth Center Discussion Paper*, (953).

- Shaunessy, E. and Karnes, F. A. (2004). Instruments for measuring leadership in children and youth. *Gifted Child Today*, 27 (1), 42-47.
- Smith, D. L., Smith, L. and Barnette, J. (1991). Exploring the development of leadership giftedness. *Roeper Review*, 14 (1), 7-12.
- Smyth, E. and Ross, J. A. (1999). Developing leadership skills of pre-adolescent gifted learners in small group settings. *Gifted Child Quarterly*, 43 (3), 204-211.
- Solmaz, H. (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: Şimdinin küçükleri, geleceğin büyük liderleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sözel, H. K. (2017). *Anadolu-Sak Zeka Ölçeği'nin (ASİS) özel eğitim grupları arasındaki ayırtedicilik geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15 (2), 201-292.
- Sternberg, R. J. (2005a). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28 (1), 37-44.
- Sternberg, R. J. (2005b). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, 17 (3), 191-262.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25 (1), 35-71.
- Sümer, N. and Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 86-101.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. baskı). (Çev. Ed. M. Baloglu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taşkıran, N. Ö. ve Akbaba F. (2014). Liderlikte duygusal zekânın rolü: Tarihsel bir inceleme. Altıok-Gürel ve R. Yılmaz (Ed.), *Liderlik ve çağdaş boyutları içinde* (s. 367-406). İstanbul: Derin Yayınları.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci Liderliği Programı'nın 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Twigg, E. R. ve Nahas, S. R. (2014). *Liderlik ilkeleri*. (Çev. S. Bursa). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Webb, J. T., Gore, J. L. and Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Arizona: Great Potential Press.
- Uluç, S. (2016). İnsan Zekâsının Cattell-Horn-Carroll Kuramı. *Türkiye Klinikleri Psychology-Special Topics*, 1 (1), 1-9.
- Varlı, F. ve Emir, S. (2009). Üstün zekâlı ve normal lise öğrencilerinin liderlik yeteneklerinin incelenmesi. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*'nde sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, M. H. (2017). Alparslan Türkeş'in liderlik anlayışı. Y. Sarıkaya ve İ. F. Aksu (Ed.), *Doğumunun 100. yıl dönümünde lider Türkiye için Alparslan Türkeş vizyonu* içinde (s. 75-88). Ankara: Türk Akademisi Siyasi Sosyal Stratejik Araştırmalar Vakfı.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15 (2), 251-289.
- Yurdakul, K. I. (2011). Evren ve örneklem. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 77-93). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

EKLER

EK-1: ASİS Kullanım İzni



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Östün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü

Konu: Zeka Testi Kullanım İzni

14/01/2019

ÖSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi olan İlteriş Sıkıcıkoğlu dilekçeyle merkezimize başvurmuş olup, “Özel Yetenekli Öğrenciler ile Normal Zeka Düzeyine Sahip Öğrencilerin Liderlik ve Zeka Puanları Arasındaki İlişkinin Araştırılması” başlıklı tez çalışmalarında Merkezimiz bünyesinde yer alan aşağıda ismi belirtilmiş zeka testini kullanabilmek için izin talebinde bulunmuştur. İlteriş Sıkıcıkoğlu’nun ilgili testi tez çalışmalarında kullanması uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Uğur SAK
Merkez Müdürü

1. Anadolu Sak Zeka Ölçeği-ASİS

Ek: İlteriş Sıkıcıkoğlu’nun Dilekçesi

EK-2: RLDÖ Kullanım İzni

Sonuçlar

Tüm klasörler

Arş. Gör. İtleriş SIKICIOĞLU Anac

24 Ocak 2019 Perşembe

isoeva isoeva
ICOESS-3 KONGRE 2019 - Bodrum/T 24.01.2019
Çok Kıymetli Bilim İnsanları, 18-21 N

18 Ocak 2019 Cuma

Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı
AÇIKÖĞRETİM e-BÜLTEN OCAK AYI 18.01.2019
Üniversitemizin Değerli Öğretim Ele

16 Ocak 2019 Çarşamba

ayse burcu ulusoy
ICOESS-3 KONGRE 2019 - Bodrum/T 16.01.2019
Çok Kıymetli Bilim İnsanları, 18-21 N

İtleriş SIKICIOĞLU
Düzenleme, Liderlik Becerileri ve Da 16.01.2019
İlgili dosyalar ektedir. ----- Arş. Ç

14 Ocak 2019 Pazartesi

Acar, Selcuk S, İtleriş SIKICIOĞLU
> Re: Yüksek Lisans Teziniz 14.01.2019

Re: Yüksek Lisans Teziniz

Acar, Selcuk S <acars@buffalostate.edu>
14.01.2019 08:16

Kime: İtleriş SIKICIOĞLU

Merhabalar,

Tabi ki kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar.

Selcuk Acar, Ph.D.
Assistant Professor
International Center for Studies in Creativity
State University of New York College at Buffalo
www.buffalostate.edu/creativity
<http://www.cee-conference.com>

From: İtleriş SIKICIOĞLU <itleris_s@anadolu.edu.tr>
Sent: Sunday, January 13, 2019 6:22:19 PM
To: Acar, Selcuk S
Subject: Ynt: Yüksek Lisans Teziniz

Sayın hocam tekrardan merhaba.
Tezinizde Türkiye standardizasyonunu yaptığınız Roets Liderlik Becerileri Ölçeğini kullanmak için tarafınızdan izin istiyorum. Uygun gördüğünüz takdirde ölçeği kendi çalışmamda kullanmak istiyorum.

Arş. Gör. İtleriş SIKICIOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

EK-3: Etik Kurul Kararı

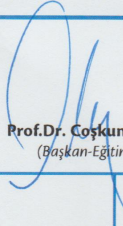
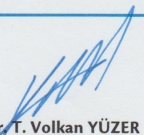
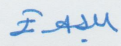
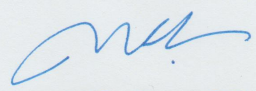
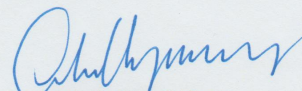
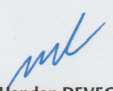
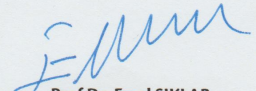
Evrak Kayıt Tarihi: 19.02.2019

Protokol No: 14835

Tarih: 28.03.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Zeka-Liderlik İlişkisi: Özel Yetenekli ve Normal Zeka Düzeyine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Liderlik Yeteneğinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS
TEZ YAZARI:	İlteriş SIKICIKOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-4: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.10056019
Konu : Araştırma İzni

22/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 14/05/2019 tarih ve 40122 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlteriş SIKICIOĞLU'nun "Zeka-Liderlik İlişkisi: Özel Yetenekli ve Normal Zeka Düzeyine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Liderlik Yeteneğinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Zeka-Liderlik İlişkisi: Özel Yetenekli ve Normal Zeka Düzeyine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Liderlik Yeteneğinin İncelenmesi konulu araştırma çalışmasının, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimize bağlı ilkokul ve ortaokullar ile Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezinde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../05/2019

Dr.Erdinç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1a07-f682-3261-9e62-48ca kodu ile teyit edilebilir.

EK-5: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Aşağıda **yalnızca araştırma amacı** ile size ve ailenize yönelik sorular bazı sorulara yer verilmiştir. İfadelerin yanındaki boşluklara cevaplarını yazmanız beklenmektedir. Verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacılar tarafından görülecektir. Soruların **tamamını** cevaplandırmanız beklenmektedir. Lütfen soruları içtenlikle cevaplayınız. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

İlteriş SIKICIOĞLU

Adı-Soyad:

Cinsiyetiniz:

Boyunuz ve Kilonuz:

Doğum Tarihiniz:

Okula Başlama Yaşınız:

Sınıfınız:

Kardeş Sayınız:

Kardeş Sıralamanız:

Ders Dışı Eğitim-Kurs-Kulüp Faaliyeti (var ise açıklayınız):

1. Anne Eğitim Meslek:

2. Anne Eğitim Düzeyi:

İlköğretim () Ortaöğretim () Yükseköğretim ()

3. Baba Eğitim Meslek:

4. Baba Eğitim Düzeyi:

İlköğretim () Ortaöğretim () Yükseköğretim ()

5. Ailenin Aylık Gelir Düzeyi:

0-2000 TL () 2001-4000 TL () 4000+ TL ()

EK-6: RLDÖ

Aşağıda sizinle ilgili 22 maddeden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyarak maddede ifade edilen özelliği:

Her Zaman sergilediğinizi düşünüyorsanız 5

Çoğu Zaman sergilediğinizi düşünüyorsanız 4

Bazen sergilediğinizi düşünüyorsanız 3

Nadiren sergilediğinizi düşünüyorsanız 2

Hiçbir Zaman sergilemediğinizi düşünüyorsanız 1 seçeneğini işaretleyiniz.

Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretlediğinizden emin olunuz ve lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur. Önemli olan sizin ne düşündüğünüzdür. Katkılarınız için teşekkür ederim.

İlteriş SIKIKOĞLU

Okul: _____	Sınıf-Şube: _____	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Öğrencinin Adı Soyadı: _____	Cinsiyeti: _____					
Maddeler						
1	Çeşitli konularda güçlü fikirlere sahibim.	1	2	3	4	5
2	İnandığım bir şeyi daha ileri bir noktaya götürmek için çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Karar verirken karşıt düşünceleri dinler, ondan sonra kendi düşüncemi belirtirim.	1	2	3	4	5
4	Kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
5	Topluluk önünde kendi görüşlerimi söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
6	Yaptıklarımın dolayı eleştirildiğimde pes etmem.	1	2	3	4	5
7	Etrafımda olan olaylarda sorumluluk almaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8	Bir projeyi bitirmek için kullanılacak malzemeleri bilirim.	1	2	3	4	5
9	Bir işi bitirmek için gereken adımların hangi sırayla atılabileceğini bilirim.	1	2	3	4	5
10	İnandığım bir şeyi yapma cesaretine sahibim.	1	2	3	4	5
11	Projelerde genellikle liderimdir.	1	2	3	4	5
12	Benden daha üst konumdaki kişilerle rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5
13	İlgimi çeken işleri tamamlayacak enerjiye sahibim.	1	2	3	4	5
14	Başkalarının bakış açılarını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
15	Yeni doğrularla karşılaştığımda düşüncelerimi değiştirmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5
16	Yeni bir iş ile ilgili heyecan ve kaygım o işi bitirmek için beni motive eder.	1	2	3	4	5
17	Farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerle çalışabilirim.	1	2	3	4	5
18	Bir tartışma, oyun ya da hikâyede genellikle konuyu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Aklıma yattığında yeni şeyler denemeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5
20	Ne zaman liderlik yapacağımı, ne zaman lideri takip edeceğimi ve ne zaman aradan çekileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
21	İnsanlardan yardım istemek ya da bilgi almakta zorlanmam.	1	2	3	4	5
22	İstedğim zaman insanları uzlaştıran biri olabilirim.	1	2	3	4	5

EK-7: RLDÖ-ÖF

Aşağıda öğrencinizle ilgili 22 maddeden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyarak öğrencinizin maddede ifade edilen özelliği:

Her Zaman sergilediğini düşünüyorsanız **5**

Çoğu Zaman sergilediğini düşünüyorsanız **4**

Bazen sergilediğini düşünüyorsanız **3**

Nadiren sergilediğini düşünüyorsanız **2**

Hiçbir Zaman sergilemediğini düşünüyorsanız **1** seçeneğini işaretleyiniz.

Formun her öğrenci için tek tek doldurulması gerekmektedir. Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretlediğinizden emin olunuz ve lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur. Önemli olan sizin ne düşündüğünüzdür.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İlteriş SIKICIOĞLU

Okul: _____	Sınıf-Şube: _____	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Öğrencinin Adı Soyadı: _____	Cinsiyet : _____					
Maddeler						
1	Çeşitli konularda güçlü fikirleri vardır.	1	2	3	4	5
2	İnandığı bir şeyi daha ileri bir noktaya götürmek için çalışır.	1	2	3	4	5
3	Karar vermeden önce karşıt düşünceleri dinler.	1	2	3	4	5
4	Özgüveni yüksektir.	1	2	3	4	5
5	Topluluk önünde görüşlerini söyleyebilir.	1	2	3	4	5
6	Yaptıklarından dolayı eleştirilse de işini yapmaya devam eder.	1	2	3	4	5
7	Etrafında gerçekleşen etkinliklerde sorumluluk almaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5
8	Bir projeyi tamamlamak için hangi malzemelerin gerekli olduğunu belirleyebilir.	1	2	3	4	5
9	Bir işi tamamlamak için gereken adımları sıralayabilir.	1	2	3	4	5
10	İnandığı bir şeyi yapma cesaretine sahiptir.	1	2	3	4	5
11	Projelerde ve grup çalışmalarında genellikle liderdir.	1	2	3	4	5
12	Kendinden daha üst konumdaki kişilerle rahatlıkla konuşabilir.	1	2	3	4	5
13	İlgisini çeken işleri tamamlayacak enerjiye sahiptir.	1	2	3	4	5
14	Bir konu hakkında farklı bakış açılarını anlayabilir.	1	2	3	4	5
15	Fikirleri ile çelişen yeni doğrular karşısında fikirlerini değiştirme eğilimindedir.	1	2	3	4	5
16	Bir iş ile ilgili heyecanını ve kaygısını, o işi bitirmek için motivasyon kaynağı olarak kullanır.	1	2	3	4	5
17	Farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerle çalışabilir.	1	2	3	4	5
18	Bir tartışmanın, hikâyenin veya oyunun ana-fikrini anlayabilir.	1	2	3	4	5
19	Aklına yattığı takdirde yeni şeyler denemeye isteklidir.	1	2	3	4	5
20	Ne zaman liderlik yapacağını, ne zaman lideri takip edeceğini ve ne zaman aradan çekileceğini bilir.	1	2	3	4	5
21	İnsanlardan rahatlıkla yardım veya bilgi isteyebilir.	1	2	3	4	5
22	İstedığı zaman insanları uzlaştıran biri olabilir.	1	2	3	4	5

EK-8: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenci,

Yapılacak olan çalışma kapsamında sizden gelecek bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle size sorulacak soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz ise gizli tutulacaktır. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmayı unutmayınız.

- I. Bu araştırmada yer almayı **kabul ediyorum** ☐ **kabul etmiyorum** ☐
- II. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum. ☐ **Kabul etmiyorum.** ☐

Ad/ Soyad:

İmza:

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,
Araştırmacı: İlteriş SIKICIOĞLU
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.
Tel: 0546 465 2678
e-posta: ilteris_s@anadolu.edu.tr

EK-9 Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım tez kapsamında velisi olduğunuz ile çalışma yapmak istiyorum. Yapılacak olan çalışmada öğrencinizin katılım isteği göz önünde bulundurulacaktır. Çalışma kapsamında öğrenciye Kişisel Bilgi Formu doldurtulacak ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği ile öğrencinin liderlik becerisi incelenecektir. Öğrenciye ait hiçbir bilgi, araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Ailesinin rızası olsa dahi çalışma yapmak istemeyen hiçbir öğrenci ile çalışma yapılmayacaktır.

Öğrencinizle yapılacak olan çalışma yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Öğrenciniz ile çalışma yapılmasına izin veriyorsanız lütfen aşağıdaki alanı imzalayınız. Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Lütfen öğrencinizin araştırmaya katılması konusundaki tercihinize göre aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz ve ilgili alanlara adınız ve soyadınızla birlikte imzanızı atmayı unutmayınız.

I. Bu araştırmada çocuğum'nın da katılımcı olmasına

İzin veriyorum. ☐ İzin vermiyorum. ☐

II. Çalışmayı çocuğumun istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve çocuğumun verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum. ☐ Kabul etmiyorum. ☐

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....

İmza İmza

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı: İlteriş SIKICIOĞLU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.

Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Tel: 0546 465 2678

e-posta: ilteris_s@anadolu.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : İlteriş SIKICIOĞLU
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum yeri ve Yılı : Balıkesir / 1992
E-Posta : ilteris_s@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2006-2008: Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi (Balıkesir)
- 2008-2009: Soma Anadolu Öğretmen Lisesi (Manisa)
- 2009-2010: İstanbulluoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi (Balıkesir)
- 2010-2014: İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı
- 2015-2016: Öğretmen; Özel Ay İlkokulu
- 2016-Hâlen: Araştırma Görevlisi; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- Fırat-Durdukoca, Ş. ve Sıkıcıkoğlu, İ. (2016). Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan uyum eğitimi programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan sözlü bildiri. Muğla, Sıtkı Koçman Üniversitesi