

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE ÇOCUKLARIN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**Ayşenur DURAN
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE ÇOCUKLARIN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Ayşenur DURAN
(Doktora Tezi)




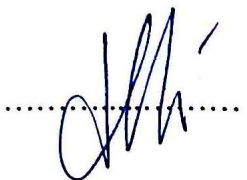

Danışman
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul, 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Ayşenur DURAN tarafından hazırlanan “ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÇOCUKLARIN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma, 09/09/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Rengin ZEMBAT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Yıldız GÜVEN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Levent DENİZ	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ	

ÖZGEÇMİŞ

- 2010 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun
- 2010 MEB Fatih Akşemsettin İlköğretim Okulu'nda Okul Öncesi Öğretmenliği
- 2014 Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezli) bölümünden mezun
- 2015 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : MEB Fatih Akşemsettin İlkokulu
E-posta : aysenurokuloncesi@hotmail.com

ÖNSÖZ

Araştırmamın tüm aşamalarında yanımda olan, desteğini her zaman hissettiren, sayesinde çok şey öğrendiğim ve daha çok şey öğreneceğime inandığım tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme sürecinde bana sağladıkları destek ve kıymetli katkıları için Sayın Prof. Dr. Yıldız GÜVEN ve Sayın Prof. Dr. Levent DENİZ hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunmam sırasında fikir ve eleştirileri ile tezime katkı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'a çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinde yollarımızın kesiştiği ve bu süreçte hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Hande ASLAN ÇİFTÇİ ve Burcu GÜNGÖR'e çok teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği günden itibaren tüm zamanlarımda olduğu gibi tezimin de her aşamasında yanımda olan, yaptığı eleştirilerle yoluma ışık tutan, iyi bir çalışma olması için ve doktora öğrenimimi kolaylıkla tamamlayabilmem için tüm imkanlarını seferber eden, en büyük destekçim canım eşim İbrahim DURAN'a çok teşekkür ederim.

Benim bu günlere gelmem için desteklerini hiç esirgemeyen, fedakarca çabalayan sevgili anneme çok teşekkür ederim.

Ve doktora tez aşamasında hayatımıza giren, bu zorlu süreçte yuvamızı ve bizi neşelendiren, hayatımıza renk katan biricik oğlum Uras, tüm çabalarımız senin ve tüm çocukların daha iyi bir geleceğe sahip olması için...

Ayşenur DURAN

İstanbul, Eylül 2019

ÖZET

Bu araştırma, (i) 48-66 ay arası çocukların liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini ve (ii) çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasına, İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, yaşları 48-66 aylar arasında olan toplam 514 çocuk katılmıştır. 48-66 aylık çocukların liderlik özelliklerini belirlemek için geliştirilen ölçek, çalışma grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin tek boyuttan ve 48 maddeden oluştuğu kabul edilmiştir. Açıklanan toplam varyansın %72,76 olduğu ve ölçeğin madde faktör yüklerinin ise .609 ile .946 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin, 0.992 iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) değerine sahip olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” olarak adlandırılan ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasına İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, yaşları 48-66 aylık olan 92 çocuk katılmıştır. Araştırmanın bu kısmında veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgiler Formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nin (TEDİL) İfade Edici Dil Alt Testi kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği araştırmaya katılan çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nin (TEDİL) İfade Edici Dil Alt Testi ise araştırmacı tarafından çocuklarla birebir uygulanmıştır. Çocukların liderlik ve dil beceri düzeylerinin çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizine göre liderlik özellikleri ile dil becerileri arasında anlamlı

bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre ise ifade edici dil becerisinin liderlik özelliklerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nden elde edilen verilere göre araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının liderlik puanlarının yüksek düzeyde olduğu, çocukların liderlik puan ortalamalarının yaş, cinsiyet, anne ve babaların öğrenim düzeyleri, sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kardeş sayısı, doğum sırası, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenlerine göre çocukların liderlik puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nden elde edilen verilere göre ise çocukların ifade edici dil puanlarının cinsiyet, anne ve babaların öğrenim düzeyleri, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul saatleri dışında çocuğun bakımı ile ilgilenen kişi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ayrıca çocukların liderlik puanları ile dil puanlarının anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda anne öğrenim durumu değişkeninin liderlik puanı ile ifade edici dil puanı üzerinde anlamlı etkisi olduğu, baba öğrenim durumu ve anne-baba öğrenim durumu etkileşiminin liderlik puanı ile ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Liderlik Ölçeği, Ölçek Geliştirme, Liderlik, Dil Becerileri

ABSTRACT

This study aims (i) to develop a valid and reliable scale that could be used to measure the level of leadership qualities of preschoolers aged 48-66 months and (ii) to study the relationship between the children's leadership qualities and language skills. In total 514 children, who are 48-66 months old and attend preschools in Istanbul, participated in the scale development stage of the study. The scale, developed to determine the level of leadership qualities of 48-66 months old preschoolers, was evaluated by their preschool teachers. The collected data was used to analyze the reliability and validity of the scale. According to the findings of the exploratory factor analysis, it was accepted that the scale consisted of one factor and 48 items. The explained total variance was found to be 72.76% and the factor loadings of the scale were found to be changing between .609 and .946. The internal consistency (Cronbach's Alpha) value of the total scale was found as 0.992. The findings indicated that the scale, named as "Early Childhood Leadership Scale" is a valid and reliable scale.

In the second part of the study, it was aimed to investigate the relationship between the children's leadership qualities and language skills. 48-66 months old 92 children who attend preschools in İstanbul, participated in the second part of the study. The Personal Information Form, the Early Childhood Leadership Scale and The Early Language Development test's expressive language subtest were used as data collection tools in this part of the study. The Personal Information Form and the Early Childhood Leadership Scale were filled out by preschool teachers for each child. The Early Language Development test's expressive language subtest was applied by the researcher with each child individually. It was examined to determine whether the leadership and language skills of the children differed according to the variables of age, gender, number of siblings, birth order, educational status of their parents, socioeconomic level, duration of the preschool education, child caregiver.

According to the analyzes conducted to examine the relationship between children's leadership qualities and language skills, a significant relationship was found. The regression analysis revealed that expressive language skills was the predictor of leadership qualities.

According to the data obtained from the Early Childhood Leadership Scale, the leadership scores of the preschool children participating in the study were high, and the mean scores of the leadership scores of the children were found to be significant according to the variables of age, gender, educational status of their parents, socioeconomic level, and duration of the preschool education. There was no significant difference in the leadership scores of the children according to the variables of number of siblings, birth order and child caregiver.

According to the data obtained from the The Early Language Development Test, the expressive language scores of the children showed significant differences according to the variables of gender, educational status of parents, socioeconomic level, duration of preschool education, and there was no significant difference according to the variables of age, number of siblings, birth order and child caregiver.

In addition, as a result of the analyzes conducted to determine whether the leadership and language scores of the children differ according to educational status of parents, the variables of mother's educational status have a significant effect on the leadership score and the expressive language score, and there was no significant effect of the father's educational status and mother-father educational status interaction on the leadership and the expressive language scores.

Keywords: Early Childhood, Leadership Scale, Scale Development, Leadership, Language Skills

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	7
1.6. Kısaltmalar	7
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. Liderlik Nedir?.....	8
2.1.1. Liderlik Kuramları.....	10
2.1.2. Liderlik Kavramına İlişkin Yanılgılar	12
2.2. Erken Çocukluk Dönemi ve Liderlik	14
2.2.1. Lider Çocukların Özellikleri	17
2.2.2. Çocuklarda Liderliğin Değerlendirilmesine İlişkin Kullanılan Araçlar	21
2.3. Dil Becerileri	25
2.3.1. Dilin Tanımı ve Önemi	25
2.3.2. Dil Gelişim Kuramları	26
2.3.3. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	27
2.3.3.1. Cinsiyet	27
2.3.3.2. Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası	28
2.3.3.3. Sosyoekonomik Düzey	29

2.3.3.4. Sağlık Durumu.....	29
2.3.3.5. Ev Ortamı ve Aile İlişkileri.....	29
2.3.3.6. Zeka	30
2.3.4. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri.....	30
2.4. Liderlik ve Dil İlişkisi	31
2.5. İlgili Araştırmalar.....	32
2.5.1. Çocuk Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	32
2.5.2. Dil Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar	39
BÖLÜM III: YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu	46
3.2.1. Çalışma Grubu-I.....	46
3.2.2. Çalışma Grubu-II.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	49
3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği.....	50
3.3.2.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci	50
3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)	53
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	54
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	56
4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1. Kapsam Geçerliği	56
4.1.2. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular	56
4.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi	60
4.1.4. Test- Tekrar Test Analizine İlişkin Bulgular	64
4.2. Çocukların Liderlik Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	67
4.3. Çalışma Grubu II'den Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	68
4.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular	68

4.3.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi (TEDİL) Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Bulgular	73
4.4. Anne-Babaların Öğrenim Durumlarının Çocukların Liderlik Puanları ile Dil Puanları Üzerine Etkisi.....	78
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	81
5.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	81
5.2. Liderlik Özellikleri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	83
5.3. Çalışma Grubu II'nin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	84
5.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	84
5.3.2. TEDİL'den Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	90
5.4. Anne-Babaların Öğrenim Durumlarının Çocukların Liderlik Puanları ile Dil Puanları Üzerine Etkisi.....	95
5.5. Öneriler.....	96
5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler	96
5.5.2. Araştırmacılara Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER	113
Ek 1: Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Örnek Maddeleri	113
Ek 2: Marmara Üniversitesi Rektörlük İzni.....	114
Ek 3: Valilik İzni.....	115
Ek 4: TEDİL Uygulayıcı Sertifikası.....	116

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Lider Çocukların Özellikleri	20
Tablo 2.2.	Erken Çocukluk Dönemi Çocukları İçin Geliştirilmiş Liderlik Değerlendirme Araçları.....	22
Tablo 3.1.	Çalışma Grubu-I'de Yer Alan Çocuklara İlişkin Bilgiler	47
Tablo 3.2.	Çalışma Grubu-II'de Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri.....	48
Tablo 4.1.	Cronbach Alfa Katsayısı	57
Tablo 4.2.	Güvenirlilik Analizi	58
Tablo 4.3.	Güvenirlilik Analizi (Tekrar).....	59
Tablo 4.4.	EÇDLÖ'nin Yapı Geçerliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları	60
Tablo 4.5.	EÇDLÖ Faktör Yük Değerleri	63
Tablo 4.6.	EÇDLÖ'nün Maddelerinin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	65
Tablo 4.7.	"EÇDLÖ"nün Test-Tekrar Test Uygulamalarından Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 4.8.	EÇDLÖ Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları.....	66
Tablo 4.9.	EEÇDLÖ'nün TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri	67
Tablo 4.10.	Çocukların Liderlik Özellikleri Üzerinde İfade Edici Dilin Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	68
Tablo 4.11.	Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Puan Ortalaması.....	68
Tablo 4.12.	Yaşa Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Testi Sonucu.....	69
Tablo 4.13.	Cinsiyete Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi t Testi Sonucu.....	69
Tablo 4.14.	Kardeş Sayısına Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	70
Tablo 4.15.	Doğum Sırasına Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	70
Tablo 4.16.	Anne Öğrenim Düzeyine Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	71
Tablo 4.17.	Baba Öğrenim Düzeyine Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	71

Tablo 4.18. Sosyoekonomik Düzeye Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	72
Tablo 4.19. Okul öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	72
Tablo 4.20. Çocuğun Bakımıyla İlgilenen Kişiyeye Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu	73
Tablo 4.21. Yaşa Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Testi Sonucu	74
Tablo 4.22. Cinsiyete Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi t Testi Sonucu.....	74
Tablo 4.23. Kardeş Sayısına Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu....	75
Tablo 4.24. Doğum Sırasına Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu....	75
Tablo 4.25. Anne Öğrenim Düzeyine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu.....	76
Tablo 4.26. Baba Öğrenim Düzeyine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu.....	76
Tablo 4.27. Sosyoekonomik Düzeye Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu.....	77
Tablo 4.28. Okul öncesi Eğitime Devam Süresine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu.....	77
Tablo 4.29. Çocuğun Bakımıyla Kimin İlgilendiğine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu	78
Tablo 4.30. Kovaryans Eşitliği Testi Sonuçları	79
Tablo 4.31. Homojenlik Testi Sonuçları	79
Tablo 4.32. Çocukların Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Liderlik Puanları ile Dil Puanlarının Wilk's Lambda Analiz (MANOVA) Sonuçları	80

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Liderlik ve liderliğe ilişkin kavramlar bir çok araştırmaya konu olmuş, farklı alanlarda çokça ele alınmıştır ve yüzyıllardır çalışılmaktadır (Boulais, 2002; Paradise, Ceballos, ve Hall, 2010). Bernard Bass (2007) liderliğin ‘dünyanın en eski ilgi alanlarından biri’ olduğunu ifade etmiştir. Eski ve evrensel bir kavram olan liderlik kavramı, yaşamın tüm alanlarını ve tüm bireyleri kuşatan çok boyutlu sosyal bir kavramdır. Liderliğin gelişimi, toplumun ilerlemesi için gereklidir (Karnes ve Bean, 2010; Karnes ve Stephens, 1999; Manning, 2005). Çünkü liderlik sosyal etkileşimin temel bileşeni olarak adlandırılmaktadır (Trawick-Smith, 1988). Toplumsal hayatta da pek çok yerde liderlik kavramıyla karşılaşılmaktadır. Siyaset, spor ya da işletme temelli örgütlerde pek çok kez telaffuz edilen liderlik kavramı, çocukların oynadığı oyunlarda da karşımıza çıkmaktadır. Liderlik, çocuklar için de önemli bir sosyal davranıştır (Fu, 1979).

Yüzyıllar boyunca, filozoflar ve psikologlar liderliği tanımlanmaya ve büyük bir lider olmanın niteliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bireylerin lider olarak mı doğduğu yoksa liderliğin geliştirilebilir bir özellik mi olduğu da yıllardır tartışılan bir konudur. Yapılan son çalışmalarda liderlik rollerinin ortaya çıkmasında ve liderlik tarzında genetik faktörlerin %30, erken fırsatlar ve farklı rol modellerine maruz kalma gibi çevresel faktörlerin ise %70’lik etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Arvey, Rotundo, Johnson, Zhang ve McGue, 2006; Arvey, Zhang, Avolio ve Krueger, 2007; Ilies, Gerhardt ve Le, 2004). Hem genetik faktörler, hem de çevresel faktörler liderlerin dünya hakkında düşünme yollarını oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Etkili liderlik becerileri, deneyimler aracılığı ile bireyin ömrü boyunca gelişmeye devam etse de, bir çok temel beceri ve yetenekler çok daha erken yaşlarda gelişmeye başlamaktadır (Murphy ve Reichard, 2011). Çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki liderlik potansiyeli, yaşamda daha sonra ortaya çıkan liderliğe ilişkin bireysel özelliklerin temelini oluşturmakta ve bu da topluma önemli bir katkıya dönüşmektedir (Black, 1984: akt. Sacks, 2009).

Gelişmiş ülkelerde liderlik becerilerinin çocuklara okul öncesi eğitimden başlayarak okul ve toplum yaşamında çeşitli uygulamalarla kazandırılmaya çalışıldığı bilinmektedir (Maxcy, 1991). Çünkü Bisland'ın (2004) belirttiği gibi, geleceğin liderlerine erken fırsatlar verilmesi, onların liderlik potansiyellerinin farkına varması ve geliştirmesinin başlangıcıdır. Literatürde çocukların liderlik özelliklerinin farklı yaşlarda gözlemlendiğini belirten araştırmalar yer almaktadır. Buna göre bazı araştırmacılar 4 yaşında (Adcock ve Segal, 1983; Lee, Recchia ve Shin, 2005), bazı araştırmacılar 5 yaşında (Fu, Canaday ve Fu, 1982; Maxcy, 1991; Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982), bazıları da 6 yaşında (Fukada, Fukada ve Hick, 1997; Maxcy, 1991) liderliğin gözlemlenebildiğini belirtmişlerdir. Liderlik özellikleri yaşamın erken dönemlerinde görülebildiği için, araştırmacılar bu özelliklerin çocukların erken yaşlarından itibaren desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Hensel, 1991; Karnes ve Bean, 1996; Karnes ve Stephens, 1999; Maxcy, 1991).

Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerine yönelik yapılan ilk çalışmalar 1932 yılında Parten ile başlamıştır ve zaman içerisinde pek çok araştırmaya konu olmuştur. Çocuk liderliği kavramı yeni olmasa da, kapsamlı olarak ele alınmamıştır. Literatür incelendiğinde çocukların liderlik becerilerine ilişkin yeterli bilginin olmadığı görülmektedir (Lee, Recchia, ve Shin, 2005; Mullarkey, Recchia, Lee, Shin, ve Lee, 2005; Trawick-Smith, 1988).

Araştırmacılar, çocuklardaki liderliği, yetişkin liderliğine yönelik tanımlara ve kuramlara bakarak sorgulamaktadır (Lee, Recchia ve Shin, 2005; Morda, Waniganayake, ve Care, 2005). Liderliği yetişkinler üzerinden tanımlamak ve araştırmak daha kolaydır, çünkü yetişkinler kendi becerilerine yönelik öz-değerlendirme yapabilirler. Fakat çocuk liderliği konusunda çalışmalar yürüten bazı araştırmacılar, çocuk liderliği ile yetişkin liderliğinin birbirinden farklı paradigmler olduğunu belirtmişlerdir (Maxcy, 1991; Oakland, Falkenberg ve Oakland, 1996; Roach, Wyman, Brookes ve Helath, 1999). Maxcy (1991) ise, geleneksel tanımlara bakarak çocukların sergilediği liderliğe ilişkin tanımlamaların başarısız olacağını belirtmiştir. Bu nedenle çocuk liderliği kavramı ayrıntılı olarak ele alınması gereken bir konudur.

Erken deneyimler ve çevre, kişinin gelecekteki davranışlarının yapı taşlarıdır (Andersen, 2011) ve bu dönem üzerine yapılan çalışmalar yaşamın erken dönemindeki

olumlu deneyimlerin çocukların var olan gelişimlerini ve gelecek dönemlerdeki gelişimlerini mühim ölçüde etkilediğine dikkat çekmektedir (Khim, 2003: akt. Dikmen Ada, 2012). Erken çocukluk dönemindeki sosyal davranışlar üzerine araştırma yapan araştırmacılar, çocukların bu dönemde çeşitli sosyal davranışları denediklerini, edindiklerini ve sergilediklerini belirtmişlerdir (Fu, 1970). Okullar çocukların evlerinden sonraki ilk sosyal çevreleridir. Çocuklar, bu yeni çevrede kendi becerilerini ve eylemlerini geliştirecek değişik deneyimler ve etkileşimler yaşarlar. Hepsinden önemlisi çocuklar oyunlarında becerilerini arttırma, işbirliği yapma, başkalarıyla paylaşımlarda bulunma ve liderlik yapmayı öğrenirler (Fu, 1970). Okullar çocukların liderlik davranışlarını geliştirmede ve uygulamada da uygun alanlardır; çünkü çocuk liderliği 'iki ya da daha fazla çocuğun sosyal katılımının olduğu ortamlarda' ortaya çıkar (Fu, 1970). Bu bakımdan pek çok çocuğun bir arada olduğu sınıf ortamında, iki veya daha fazla çocuğun birlikte bir aktivitede bulunmasıyla liderlik ve takip edicilik davranışları tespit edilebilir.

Liderlikle ilgili araştırmaların çoğu iş yaşamı, askerlik ve sosyal örgütlerdeki yetişkin bireylere odaklanmıştır. Pek çok kurum, yöneticilerini geliştirmek için belirli harcamalar yapmaktadır. Fakat yetişkinlikte yapılan bu harcamaların ve çabaların, yetişkinlerin liderlik gelişimine etkisi %9-10 civarındadır (Avolio, vd., 2009: akt. Kudo, Jeffrey ve Floersch, 2012). Liderlik gelişiminde önemli olan zaman dilimi çocukluk ve ergenlik dönemidir ve bu dönemdeki tecrübeler, yetişkinlikteki liderlik davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Schneider, Paul, White ve Holcombe, 1999). Eğer liderlerin çocukluk ve ergenlik tecrübeleri, onların gelecekteki liderlik özellikleri ile doğrudan ilişkili ise ve liderlik okul öncesi dönemden itibaren gözlemlenebilen bir olgu ise, bu özellikleri ölçmek, geliştirmek ve liderlik becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri erken dönemlerden itibaren belirlemek, bireylerin gelecekte daha başarılı liderler olmalarını sağlayabilir.

Liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda başarılı bir liderlik için gerekli olan nitelikler ve başarılı liderliğin sırları en çok tartışılan konular arasındadır. Bu çalışmalarda başarılı liderlerin liderliklerinin genelde iki yönüne odaklanılmaktadır. Bunlar; başarıya ilişkin somut göstergeler (örn; şirket kârları, ülke refahı gibi) ve bu başarıyı elde etmede önemli olan belirli beceriler veya kişilik özellikleridir (Murphy, 2011). Literatürde etkili bir liderlik için pek çok ölçüt ve özellik ileri sürülmüş, tanımlanmıştır. Fakat bunlar

içerisinde, liderlerin liderlik biçimi ve liderliğin çıktısı üzerindeki etkisi nedeniyle, sözel dil becerileri oldukça önemli bir konumda yer almaktadır.

Sözel dil becerileri ya da konuşma becerisi, liderin sahip olması gereken önemli bir özellik ve ölçüt olarak görülmektedir (Berkelaar, Williams ve Linvill, 2009; Bolden, Gosling, Marturano ve Dennison, 2003). Liderlerin, izleyenlerini konuşma becerileri ile her şeyden daha fazla etkileyebilmeleri (Cassell, Huffaker, Tversky ve Ferriman, 2006), bu bakış açısının temel gerekçesidir. Çünkü dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Gordon ve Browne (2011) tarafından dil, “*duygu, ve düşüncülerin ifade edilebilmesi için kullanılan semboller sistemi*” olarak tanımlanmaktadır. Dil aynı zamanda düşünce üretmede ve bu duygu ve düşünceleri paylaşmada, inançların ve değer yargılarının ifade edilmesinde ve öğrenmede; tecrübe edilen, görülen ve algılanan, yaşantılarla ilgili bilgilerin, kültürel birikimlerin başkalarına aktarılmasında; bir şeyler isteme, soru sorma, ve direktifler verme gibi işlevlerin gerçekleştirilmesinde kullanılmaktadır. Dil becerileri çocuklar için de önemlidir çünkü çocuklar dili kullanarak kendilerini ifade etmekte ve çevreyi keşfetmektedir. Yavuzer’e (1997) göre dil, çocuğun benmerkezcilikten uzaklaşmasını ve onun sosyal bir birey olmasını sağlayan, kendisini denetim ve başkaları tarafından takip ettirebilen, duygu ve düşüncelerini, davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır.

Peki çocuğun liderlik özellikleri sergilemesinde önemli olan etkenlerden biri dil becerisi midir? İnsan yaşamının her alanında önemli bir yere sahip olan ve diğer gelişim alanlarıyla ilişki içerisinde olan dilin liderlerin sahip olması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü dil, bireyin çevresi ile kurduğu bütün ilişkilere aracılık eden, sosyal bağları düzenleyen bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır ve lider ile takipçileri arasında iletişimsel bir devamlılık ve anında geri bildirim sağlama gibi işlevsel bir üstünlüğe de sahiptir (Özel, 2013). Dil, okul öncesi dönemde en önemli gelişim alanlarından biri olmakla birlikte çocuk liderliği için de dil becerileri önemli bir olgudur. Bir çocuğun dil becerilerindeki ustalığı, onun vizyonunu açıklama ve liderlik sergilemesinde kolaylıklar ve avantajlar sağlamaktadır (Soffler, 2011). Yapılan çalışmalarda, dil becerilerinde gecikmeler olan çocukların akranlarıyla kurdukları sosyal etkileşimde zorluk çektiği (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman ve Kinnish, 1996; Hadley ve Rice, 1991; Robert, Burchinal ve Bailey, 1994) ve oyunlarındaki etkileşimleri sırasında akranlarının davranışlarını etkilemede sınırlılıklar yaşadığı

(Prizant ve Meyer, 1993: akt. Bohlin, 2000) belirlenmiştir. Ayrıca Hazen ve Black (1989), okul öncesi dönemdeki popüler çocukların, bir konu ile ilgili açıklamalarını dinleyicilere sözel olarak açıkça yöneltme ve başkalarına yanıt verme durumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Çocukluk ve ergenlik döneminde sergilenen liderlikle hangi özelliklerin ve değişkenlerin ilişkili olduğunu belirlemek, liderleri çocuklukta ve ötesinde etkili yapan unsurların açıklanması ve ilişkili görünen faktörlerin bir resminin çizilmesi açısından önemlidir. Yukarıda yapılan açıklamalar, dil becerilerinin liderlik üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Perez, Chassin, Ellington ve Smith (1982) de liderlik becerileri yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının sözel dil becerilerinin yüksek olduğunu, bu nedenle fikirlerini ve duygularını kolayca ilettiklerini ve diğerlerine yol gösterdiklerini belirtmiştir.

Literatürde liderliğin ölçümüne yönelik pek çok ölçme aracı mevcuttur. Bu araçlar daha çok yetişkin liderler, okul çağı çocukları ya da çocuklarla çalışan yetişkinler üzerine vurgu yaparken çocukların (4-6 yaş) liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçüm araçları sınırlıdır. Yapılan alan yazın taramasında Türkiye’de öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini ölçüp değerlendirebilecekleri kapsamlı bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Yapılan çalışma ile hem okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri hem de dil becerileri incelenerek liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın iki amacı vardır. Birinci amacı; “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği”nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. İkinci amaç ise; çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçlara ulaşmak üzere aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır;

1. “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” geçerli ve güvenilir midir?
2. Çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Çocukların liderlik özellikleri ne düzeydedir?

4. Çocukların liderlik özellikleri demografik değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi) farklılık göstermekte midir?
5. Çocukların dil beceri düzeyleri demografik değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi) farklılık göstermekte midir?
6. Çocukların liderlik puanları ile dil puanları anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen bulgular

1. 'Çocuk liderliği' kavramına dikkat çekmesi,
2. Okul öncesi dönemde liderlik özelliklerinin nasıl tespit edilebileceği ve değerlendirilebileceği konusuna katkı sağlaması,
3. Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının liderlik potansiyellerinin değerlendirilebileceği kapsamlı bir ölçme aracının eğitim alanına kazandırması bakımından katkı sağlaması,
4. Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerine etki eden etkenlerin belirlenmesinde ve bu etkenlerin gelişimine yönelik yapılacak çalışmalar konusunda katkı sağlaması,
5. Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması,
6. Liderlik ve dil becerileri üzerinde farklılıklar yaratacak unsurların belirlenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bulunan devlet ve özel bağımsız anaokulları ile ilk ve orta okulların anasınıflarında eğitim almakta olan belirlenen örnekleme yöntemleri uyarınca araştırmaya katılan 48-66 ay gurubu çocuklar ile
2. Araştırma “Kişisel Bilgiler Formu”, “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” ve “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)”nin İfade Edici Dil Alt Testi ile ve bu testlerden elde edilen puanlar ile
3. 2016-2017 ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılları ile
4. Araştırmada yapılan veri analizleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Liderlik: “Belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir” (Koçel, 2010).

Dil: “Çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır” (Yavuzer, 1997).

1.6. Kısaltmalar

TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

EÇDLÖ: Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde önce liderlik kavramı tanımlanmaya çalışılmış ve liderlik kuramları ile çeşitli liderlik yaklaşımları üzerinde durulmuş; ardından okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri açıklanmaya çalışılmış ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Nedir?

İnsanlar gruplar halinde ve birlikte yaşamaya başladıklarında, bir arada bulunmanın mümkün olabilmesi için kimin diğerlerini yönlendireceği ve kimin takipçi olacağı cevaplanması gereken bir soru olarak gündeme gelmiştir (Murphy ve Reichard, 2011). Liderlik insan topluluklarının her döneminde ihtiyaç duydukları bir olgu olmuştur (Başaran, 2004). Günümüzün değişen dünyasında, liderlik anlayışı ve lider rolü giderek daha önemli hale gelmektedir (Conger, 1993). Bu nedenle liderlik kavramı uzun yıllardır pek çok araştırmada ele alınmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır.

Liderlik konusunda pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Her bir araştırmacı, çalıştığı konu itibarıyla liderliği tanımlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. En basit şekliyle liderlik, bir kişinin hayatının her gelişim aşamasında çeşitli şekillerde tezahür eden bir sosyal etkileşim alıştırmasıdır (Murphy, 2011). Çelik (2000) liderliği, “iki ya da daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme”; Şişman (2011) ise “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme” olarak tanımlamıştır. Sahip olunan özellik olarak ise liderlik, “insanları başarılı bir şekilde etkilediği kabul edilen kişiye (lidere) atfedilen özellikler topluluğu”dur (Griffin ve Moorhead, 1986: akt. Türetgen, Ünsal ve Telman, 2004). Liderlik sürecini belirli güç kaynaklarına dayanarak ve sosyal bir etki yolu sağlayan kişiye ise lider denir. Lider, farklı becerileri ve yeterlikleri ile takipçilerini etkileyen, onların psikolojik, duygusal ve fiziksel enerjilerini, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla harekete geçiren kişidir (Winston ve Patterson, 2006). Bennis (1982) bir liderin temel işlevinin ‘*işleri doğru yapmak değil, doğru işleri yapmak*’ olduğunu belirtmiştir.

Özalp, Eren ve Öcal (1992), liderlik sürecinden söz edebilebilmesi için bazı unsurların varlığına dikkat çekmişlerdir. Bu unsurlar şunlardır;

1. İzleyiciler olarak tanımlanan bir grup insanın varlığı,
2. Motivasyon, karşılıklı etkileşim ve iletişim süreçlerinin etkili kullanımı,
3. İzleyicilerin de amaçlarını içeren ortak bir amacın ya da amaçların belirlenmesi,
4. İzleyicilerin çabalarının ve davranışlarının belirlenen amaçlar doğrultusunda koordine edilmesi ve yönlendirilmesi,
5. Liderin gücünün ve etkisinin zorla değil, izleyicilerin kabul alanlarına sunulması olarak ifade edilebilir.

Owens (1987) ise liderliğin üç temel bileşenini; lider, izleyenlerin davranışları ve liderliğin gerçekleştiği koşullar olarak belirtmiştir. Yani liderliğin ortaya çıkmasında bir liderin varlığı kadar, o lideri takip edecek insanların varlığı ve liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan şartların oluşmuş olması oldukça önemlidir. Liderler, gerek kalıtımla gelen belirli kişilik özellikleri, gerekse çeşitli eğitimler, bilgiler ve edindiği tecrübeler sonucunda birtakım liderlik davranışları sergilerler. Bu tutum ve davranışlar onların lider olarak kabul görmesine yol açar. İkinci bileşen olarak izleyenler ve izleyicilerin davranışları da liderden etkilenme durumlarında farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. İzleyenlerin ihtiyaçları ve kişisel hedefleri liderden etkilenme durumları ile ilişkilidir. Üçüncü bileşen ise, mevcut koşullardır. Liderlikte koşullar oldukça önemlidir. Çünkü koşulları dikkate almayan bir liderin liderlik serüveninde uzun vadede başarılı olması zordur.

Liderlik hem eski hem de evrensel bir kavramdır. Liderlik örnekleri, hikayeleri ve modelleri eski Yunanca, Latince ve İzlandaca klasiklerinde de bulunmaktadır (Bass, 1990). Günümüzün değişen dünyasında, liderlik ve lider rolü gittikçe önem kazanmaktadır (Conger, 1993: akt. Boulais, 2002).

Liderlik ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bu tanımların liderliğin birbirinden ayrı yönlerini ele aldığı görülmektedir. Liderlik bazen davranış şekli ya da türü, bazen kişisel bir özellik, bazen de bir makamın gerektirdiği nitelik anlamında kullanılmıştır (Can, 1991: akt. Çelik, 2000). Tüm bu tanımlamaların çıkış noktası ise liderlerin izleyicilerini nasıl etkileyebildiği ve nasıl daha başarılı liderler olabileceği konusundaki

sorulara cevap bulabilmektir. Bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır. Aşağıda liderlik kuramları ele alınmıştır.

2.1.1. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramı karmaşık bir kavramdır (Fiedler, 1967; Northouse, 2001; Stogdill, 1974) ve bu kavramı anlayabilmek için liderlik kuramları üzerinde değerlendirmeler yapılmalıdır (Akt. Sisk ve Rosselli, 1996). Literatürde pek çok liderlik kuramına rastlamak mümkündür fakat bu çalışmada alanyazında sıklıkla karşılaşılan şu dört başlık gelişim sırasına göre tartışılacaktır.

1. Özellikler kuramı
2. Davranışsal kuram
3. Durumsallık kuramı
4. Çağdaş liderlik kuramları

Liderlik üzerinde yapılan ilk tartışmalar, liderlerin doğumla gelen bazı özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özellikler kuramı olarak adlandırılan bu kuramı savunanlar, en iyi liderlerin doğuştan en etkili karakter özelliklerine sahip olduklarını ve bu özelliklerin yaşam boyunca beslenip geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmalarda genel olarak, yaş, boy, cinsiyet, ırk, kendine güven, kararlılık, konuşma yeteneği, zeka, kişiler arası ilişki kurma yeteneği, inisiyatif sahibi olma, duygusal olgunluk, dürüstlük gibi özellikler üzerinde durulmuştur (Koçel, 2010). Sir Francis Galton'un 1869 yılında yazdığı 'Herediter Genius' isimli kitabında liderliğin kalıtım yolu ile geçen bir mirasa dayandığı ileri sürülmüştür (Hollander, 1978: akt. Fox, 2012). Fakat, bir bireyin lider olabilmesi için hangi özelliklerin gerekli olduğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği bulunmamaktadır (Northouse, 2001; Schulz, 2001). Bu kurama yapılan bazı eleştirilere rağmen, özellikler kuramı yüzyıllarca üzerine tartışılan bir kuram olmuştur.

Liderlerin özellikleri üzerine yapılan çalışmaların ardından liderlerin nasıl davrandığı inceleme konusu olmuştur. Böylece davranışsal liderlik kuramı ortaya çıkmıştır. Davranışsal liderlik kuramı, özellikler kuramının aksine 'kişi lider olarak doğmaz, ancak lider olmayı öğrenebilir' düşüncesi ile ortaya çıkmıştır (Cherry, 2016). Bu

kuramda, araştırmacılar çeşitli durumlarda liderlerin davranışlarındaki farklılıkları incelemişlerdir. Kuram üzerine yapılan çalışmalardan ilki 1940'lı yılların sonunda Ohio State Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından yapılmış ve iki önemli liderlik tarzı ortaya çıkmıştır. Bunlar: ilişki yönelimli (anlayış) ve görev yönelimli (inisiyatif) liderliktir (Celep, 2004). Bir diğer davranışsal liderlik araştırması olan Michigan Üniversitesi Araştırmaları'nda ise liderlik davranışları "kişiye yönelik ve işe yönelik" olarak sınıflandırılmıştır (Northouse, 2001). Kişiye yönelik liderler, çalışanların ihtiyaçlarını, özelliklerini ve hedefe ulaşmak için birlikte nasıl etkileşime girdiğini göz önüne alarak çalışanlarına daha fazla odaklanmaktadır. Buna karşın işe yönelik bir lider, daha fazla ürün veya performansa odaklanır. Blake ve Mouton, 1960'ların başında (Akt. Northouse, 2001), bireyler arası ilişkilere yönelik olma ve üretime yönelik olma olarak tanımlanan iki faktörün bir araya geldiğinde ortaya çıkan farklı liderlik tarzlarını göstermek için bir yönetim şeması tasarlamışlardır. Davranışsal liderlik kuramlarına yönelik bazı spesifik durumların özel liderlik davranış tarzını gerektirdiği konusunda eleştiriler yapılmıştır (Northouse, 2001; Pavitt, 1998).

Durumsallık kuramları, davranışsal kuramın ardından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda "her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışının olmadığı ve farklı ortamlarda, farklı bireylerin yer aldığı gruplarda, farklı liderlik davranışlarının söz konusu olma durumu" dikkate alınmıştır (şişman, 2011). Durumsal teorisyenlerin en dikkat ekenlerinden Hersey ve Blanchard (1996), liderlerin, liderlik tarzlarını takipçilerinin gelişim düzeylerine (olgunluk) uygun olarak uyarlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu teori 'ürün yaşam eğrisi teorisi' olarak da isimlendirilmektedir. Etkili bir liderlik için liderler takipçilerinin olgunluk düzeyini dikkate almalıdır (Akt. Vecchio, 2007). Takipçilerin olgunluk düzeyinin artması, lider tarzını etkilemektedir. Fred Fiedler de etkin liderlik modelinde liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken belirtmiştir. Bunlar; "başarılacak için niteliği, liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi ve lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler"dir (Celep, 2004). Bu modelde koşullar çok önemlidir ve başarılı bir liderin bu koşulları dikkate alarak uygun davranışı sergilemesi gerekir (Koçel, 2010). Bir diğer durumsallık kuramı ise Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973'de geliştirilen karar verme modelidir. Bu modelde liderin kararlarının etkililiğini arttıracak 'kararın kabulü ve kalitesi ile liderlik biçimi' olarak iki durumsal değişkenin olduğu bulunmuştur. Ayrıca

kuramlarda ele alınan görev ve ilişki boyutlarına üçüncü bir boyut olarak etkililik kavramının eklendiği Reddin'in 3 boyutlu liderlik kuramı da bir diğer durumsallık kuramıdır. Etkililik kavramının, yöneticinin konumu gereği, belirlenen amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Durumsallık kuramları da, üzerinde sınırlı araştırmaların olması (Northouse, 2001; Vecchio, 2007) ve lider-takipçi ilişkilerinin zaman sürecinde değişimini ele almaması nedeniyle eleştirilmiştir (Hollander, 1978: akt. Fox, 2012).

Yönetim alanındaki değişimler, liderlik tarzlarına ilişkin geleneksel modellerin yetersiz kaldığı sonucunu doğurmuş ve bu alanda çağdaş liderlik teorileri geliştirilmiştir. Çağdaş liderlik teorileri başlığı altında pek çok liderlik çeşidi araştırmalara konu olmuştur. Bu liderlik çeşitlerinin birbiri ile belirli noktalarda ilişkili olduğu ve içeriksel olarak benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Çağdaş liderlik kuramları başlığı altında sayılan liderlik tarzlarından bazıları şunlardır: Etkileşimsel liderlik, Dönüşümsel liderlik, Karizmatik liderlik, Vizyoner liderlik, Etik liderlik, Kültürel liderlik, Stratejik liderlik, Öğrenen liderlik, Öğretmen liderliği, Öğretimsel liderlik, Öz (kendi kendine) liderlik, Kuantum liderlik, Ruhsal liderlik, Hizmetkar liderlik, Paylaşılan liderlik, Sistem liderlik, Teknoloji liderliği, Dağıtımcı liderlik, Yaratıcı liderlik, Otantik liderlik, Kolektif liderlik, Demokratik liderlik, Toksik liderlik, Açık liderlik.

2.1.2. Liderlik Kavramına İlişkin Yanılgılar

Liderliğin ne olmadığını bilmek, ne olduğunu bilmek kadar önemlidir. Liderliğe ilişkin pek çok araştırma yapılmasına karşın toplumda bu kavrama dair çeşitli yanılgılar mevcuttur. Yanılgı; Türk Dil Kurumuna göre “*yanılma durumu, yanlış anlayış, bir sanatla, bir bilimle ilgili kuralların gereği gibi uygulanmayışından doğan sonuç*” şeklinde tanımlanmaktadır. Zembat (2008) ise kavram yanılgısını “basit hatadan çok sistemli bir şekilde insanı hataya teşvik eden algı biçimi” şeklinde tanımlamıştır. Yanılgı kavramına dair akla gelen ilk soru yanılgıların nasıl oluştuğudur. Yanılgılar kişilerin yaşantıları sonucu oluşabileceği gibi, çevreden gelen mesajlar sonucunda da oluşabilir. Toplumda liderlik kavramına ilişkin pek çok yanılgı mevcuttur. Bu yanılgılardan birkaçı aşağıda açıklanmıştır:

- **Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir, insanlar lider olarak doğarlar:** Johnson ve Johnson'a (1982) göre, liderlik nitelikleri doğuştan gelen özellikler değil,

öğrenilip uygulanabilen beceriler bütünüdür. Parker ve Begnaud (2004) ise liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğu fikrini destekleyebilecek herhangi bir kanıtın olmadığını ve bu inancın doğru bir inanç olarak değerlendirilemeyeceğini ifade etmişlerdir.

- **Erkekler kızlardan daha başarılı lider olurlar:** Yapılan çalışmalar liderlikte cinsiyet farklılıklarından çok bireysel farklılıkların etkili olduğunu göstermiştir (Karnes ve Bean, 2010). Ayrıca pek çok alanda (siyaset, sanat, politika vb.) kadınların da etkili liderler olduğu görülmektedir.
- **Bir kişinin lider olabilmesi için seçilmiş ya da atanmış olması gerekir:** Atama ile göreve gelme yöneticiliktir. Bir kişinin lider olabilmesi için içinde bulunduğu grup tarafından seçilmiş ve yine bu grup tarafından kendisine liderlik niteliğinin verilmiş olması gerekir (Gümüseli, 2001). Herhangi bir seçim sonucunda ya da başkaları tarafından lider olarak atanmamış pek çok kişinin iyi birer lider olduğu da tarih boyunca gözlenmiştir (Karnes ve Bean, 2010). Ayrıca liderlik, kişilerin kendi çabalarının sonucunda ortaya çıkmaktadır.
- **Yalnızca popüler insanlar lider olabilir:** Liderlik bir popüler olma yarışı değil aksine grubu ve kendisini belirlenen amaçlara ulaştıracak uzun bir yoldur. Liderlik popülarite ile değil, icraatlerle kazanılır (Karnes ve Bean, 2010).
- **Küçük toplumlarda yaşayanlar lider olamaz:** Küçük okullardaki çocuklar ya da küçük topluluklarda yaşayan insanların, büyük ve kalabalık şehirlerde yaşayanların aksine daha çok liderlik yapma fırsatlarının olduğu belirtilmiştir (Karnes ve Bean, 2010). Bazen toplum lideri etkilerken, bazen de liderler toplumu şekillendirebilmektedir. Bu bakımdan liderden etkilenen toplumlar olabileceği de unutulmamalıdır. Yani toplumun büyüklüğü liderlik için bir belirleyici değildir.
- **Liderliğe ilişkin fırsatları yalnızca okullar sunar:** Woyach (1993) liderliğin doğru yetenekleri olan kişilerin doğru zamanda, doğru yerde olmaları sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir (Akt. Babacan, 2008). Murphy ve Johnson'ın (2011) önerdikleri modelde ise liderlik sürecinin yaşam boyu gelişim ve etkileşim içinde devam eden süreç olduğu belirtilmiştir. Okullar liderlik becerilerinin gelişiminde çocuklara ve gençlere çeşitli fırsatlar sunmalıdır fakat aile, yakın çevre, kültür gibi etkenler de liderlik gelişiminde önemli faktörlerdir.

- **Çocuklar ve gençler gerçek bir liderlik sergileyemezler:** Liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda, liderlik yeteneklerinin birçoğunun yaşamın erken dönemlerinde ve hatta yirmili yaşlara ulaşmadan oluştuğu düşünülmektedir (Sorcher ve Brant, 2002). Buna ek olarak çocukların liderlik özelliklerinin neler olduğu ve bunlarla ilgili tanımlar incelendiğinde, yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarla benzer bulgular ortaya çıktığı ve benzer liderlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir (Antonakis, Sehriesheim, Donovan, Gopalakrishna-Pillai, Pellegrini ve Rossomme, 2004; Bass, 1990; Sacks, 2009).

Peki insanlar nasıl ve ne zaman lider olurlar? Bu soru gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli payı olan eğitimciler, toplum ve çeşitli kurumlar için yanıtı aranan çok önemli bir sorudur. Erken çocukluk dönemi tüm gelişim alanlarında benzersiz ve çocuğun gelecek hayatını etkileyen önemli etkilere sahip bir dönem oluşu kadar liderlik özelliklerinin kazanılması ve sergilenmesindeki önemi ile de karşımıza çıkmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların liderlik özelliklerine ilişkin veriler aşağıdaki bölümde irdelenecektir.

2.2. Erken Çocukluk Dönemi ve Liderlik

Çocukların çevrelerini etkileme güçleri bebeklik döneminde ortaya çıkmaktadır. Yenidoğan bir bebek ihtiyaçlarını ağlayarak çevresindekilere iletmeye çalışır ve kısa bir süre içinde de ağlamasının beslenme, temizlik gibi ihtiyaçlarının karşılanması konusunda dikkat çektiğini keşfeder. Çocuk büyüdükçe sosyal hayattaki insanlardan ilham almayı ve onlarla etkileşim kurmayı öğrenir. Çocuğun sosyal ağı arttıkça bu etki alanı onun akran etkileşimlerini de arttırmaktadır.

Erken sosyal ilişkiler, özellikle akran ilişkileri, 5 yaşın altındaki çocuklar için uzun süredir toplumsal, duygusal ve bilişsel gelişim açısından hayati bir temel unsur olarak değerlendirilmektedir (Harput, 1992; Piaget, 1932; Sullivan, 1953: akt. Recchia, 2011). Özellikle çocukların daha küçük yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim ortamlarına katılması ile birlikte akranlarıyla olan sosyal etkileşimleri daha erken yaşlarda başlamakta ve daha uzun süre devam etmektedir.

Çocukların sınıf ortamında birbirleri ile ya da yetişkinlerle kurdukları ilişkiler kuramsal ve müfredat bazlı çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Uzun vadeli gelişimsel araştırmalarda sağlıklı beyin gelişimi, sosyal gelişim ve akademik başarı ile erken çocuklukta olumlu ilişkiler arasındaki bağlantıları destekler nitelikte çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Bebekler ve çocuklar için beyin temelli araştırmalar yapan Harvard Üniversitesi'nin bir organizasyonu olan NSCDC (The National Scientific Council on the Developing Child), kişilerin birbirleriyle kurdukları pozitif ilişkilerin okul öncesi dönemdeki çocukların beyinlerinde gelişmekte olan nöronları maksimize ettiğini ve öğrenme üzerinde ömür boyu süren bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (NSCDC, 2004). Çocukların birbirleri ile olan ilişkileri oldukça anlamlıdır ve onların büyümelerini ve öğrenmelerini etkileyebilir (Mate, 2003: akt. Soffler, 2011).

Beş yaş ve daha küçük çocukların erken sosyal ilişkileri, özellikle de akranlarla olan ilişkileri, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin önemli yönü olarak kabul edilir (Hartup, 1992; Piaget, 1932; Sullivan, 1953: akt. Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey, 2004). Bu sosyal ilişkilerde çocuklar akranlarını hem etkilerler, hem de onlardan etkilenirler. Başkaları tarafından yönlendirilen ya da itaatkar davranışlar gösteren çocukların olduğu ortamlarda genellikle bir ya da birden fazla lider ortaya çıkar. Bu liderlerin emirler ve komutlar vererek çocuklar üzerinde ikna edici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Fu, 1970).

Liderlik bazı özel sosyal ortamlarda bireyin oynadığı bir toplumsal rol olarak görülebilir. Fakat liderliğe ilişkin genel kabul, liderliğin bir 'grup üyeliği' gerektirdiğidir (Fu, 1970). Günlük hayat içerisinde çocuk liderliğine ilişkin pek çok durumla karşılaşmaktadır. Örneğin; öğrenme grupları içinde, belirli bazı koşullar altında öğrenciler grup lideri olarak ortaya çıkmaktadır. Spor grupları içerisinde bazı çocuklar ekip liderleri olarak ortaya çıkmaktadır. Yine oyun gruplarında, bazı çocuklar oyunları yönlendiren liderler olarak ortaya çıkmaktadır. Liderlik, grup araştırmalarının en popüler konularından biri olmuştur. Liderliğin grup başarısına etkisi (Borg, 1957; Chemers, 2000; Cohen, Chang, ve Ledford, 1997; Hare ve O'Neill, 2000: akt. Yamaguchi, 2001), liderlik ve grup uyumu (Dobbins ve Zaccaro, 1986; Hurst, Stein, Korchin, ve Soskin, 1978; Neubert, 1999; Schriesheim, 1980: akt. Yamaguchi, 2001) gibi konular liderlik üzerine yapılan çalışmalardan bazılarıdır. Fakat bu ve buna benzer pek çok liderlik çalışması yetişkinler üzerine odaklanmıştır. Çocukların liderliği üzerine

yapılan araştırmalar sınırlıdır (Edwards, 1994; Fu, 1977; Trawick- Smith, 1988). Kemple (1991), yetişkinler ve gençlik çağındaki bireylere yönelik liderlik üzerine yapılan çok sayıda literatür ve araştırma bulgularının temel bilgi olarak yararlı olmakla birlikte doğrudan çocuklar için bu çalışmaları uygulamanın uygun olmayacağını belirtmiştir. Çünkü ocukların gelişimsel olarak yetişkinlerden farklı olmasının yanı sıra sosyal evre ve etkileşimleri de diğer yaş grupları ile önemli biçimde ayrılmaktadır.

Çok sayıda araştırma, kk çocuklarda akran kabul, popülerlik, saldırganlık, sosyal yetkinlik ve sosyal uyum gibi bazı konuları incelemiş ve bazen bunları liderlik özellikleriyle ilişkilendirmiştir (Fukada, Fukada ve Hicks, 1997; McClellan ve Katz, 2001). Özellikle erken çocukluk liderliğine odaklanan bazı çalışmalarda liderliğin özellikleri; sosyal ve bilişsel yetenekler (Fu, 1979), yüksek sözel beceriler (Fu, Canaday ve Fu, 1982; Hensel, 1991) ve akranların ihtiyaç ve endişelerine duyarlılık (Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982) olarak tanımlanmıştır. Liderlik zerine yapılan davranışsal araştırmalar ise yaşın akranlar tarafından grup liderleri olarak algılanmada ana göstergelerden biri olduğuna işaret etmektedir (French, 1984).

Literatürde, erken çocukluk liderliği iki perspektif içinde tanımlanmıştır. Bunlar ‘sosyal baskınlık (social dominance)’ ve ‘prososyal ve diplomatik liderlik (prosocial and diplomatic leadership)’tir. Okul ncesi dönemdeki lider çocuklar üzerine yapılan çalışmaların öncüsü olarak görülen Parten, okul öncesi liderlerin iki tür veya sınıfı olduğu sonucuna varmıştır: diplomat ve zorba. Bu iki tür liderlik, erken çocukluk dönemi liderliğinin pozitif ve negatif yönlerine ilişkin bir bakış ortaya koymuştur. Sosyal baskınlık kavramına dayalı araştırmalar liderliği akran etkisinin bir zorlayıcı boyutu olarak açıklar ve saldırganlık, zorbalık ve güç kullanma yoluyla grup içinde iktidar kurulmasına odaklanır (Strayer ve Strayer, 1980: akt. Recchia, 2011; Trawick-Smith, 1988). Williams ve Schaller (1993), okul öncesi dönem çocuklarının 3 baskın strateji kullandığını tespit etmiştir; sözel baskınlık, fiziksel baskınlık ve tema oyunlarının kullanımı (the use of theme plays). Bu alışmalar akranların teslimiyetine yol açan negatif davranışların gözlemini içerir.

Sosyal baskınlık üzerine yapılan çalışmaların aksine diğer araştırmacılar, liderliği müzakere, ödün verme ve akranlarını etkileme gibi davranışların kullanımını içeren olumlu prososyal bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır (Edwards, 1994; Trawick-

Smith, 1988). Prososyal davranışlar “herhangi bir ödül beklemeden başka bir şahsa veya bir gruba yardım etmeye ya da yararlanmaya yönelik eylemler” olarak tanımlanmıştır (Mussen ve Eisenberg- Berg, 1977: akt. Acar, 2013). Ayrıca prososyal davranışların okul öncesi çocukların akran etkileşimleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Eivers et al., 2012; Nelson, Robinson ve Hart, 2005; Ito, 2006: akt. Acar, 2013). Bu bağlamda liderliği prososyal bir davranış olarak gören görüş, pozitif liderlik davranışları sergileyen sosyal yetkin çocukları açıklar. Prososyal liderlik davranışları üzerine yapılan çalışmalara göre liderlik ve takip edicilik bir bütündür ve etkin ve yetkin bir liderin bu davranışları ustaca kullanımını savunur (Recchia, 2011). Fu (1979), hem liderliğin hem de takip ediciliğin prososyal bir davranış olduğunu belirtmiş ve okul öncesi çağ çocuklarındaki liderlik davranışını yönetme, emir verme, talep etme ve ikna etme şeklinde tanımlamıştır. Trawick-Smith’e (1988) göre liderler, oyunlarda zor kullanarak bir değişiklik talep etmek yerine, fikirlerinin kabulünü sağlamak için daha arkadaşça, becerikli ve diplomatik taktikleri kullanırlar. Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004), prososyal davranışın zamanla geliştiğini, çocukların öğretmenlerle ve akranlarıyla güçlü bağlar kurduğunu, büyüdükçe sosyal paylaşımcı davranışları sergilemelerine yardımcı olan sosyal farkındalık geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

2.2.1. Lider Çocukların Özellikleri

Literatürde çocuk liderliğine yönelik yapılan neredeyse her çalışmada çocukların liderlik özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu özelliklerin çoğu liderliği tanımlarken kullanılan sosyal baskınlık (social dominance) kavramının içerdiği negatif özelliklerin aksine çoğunlukla olumlu prososyal özelliklerdir.

Adelberg (1930) küçük çocuklardaki liderlik özelliklerinin, diğer yaş gruplarının sergilediği liderlik özellikleri ile aynı olduğunu belirtmiştir. Tüm araştırmalarda liderler çeşitli davranışlar ve özellikleri bakımından incelenmişlerdir (Akt. Fu, 1970). Tanımlanan liderlik özellikleri, erken çocukluk sosyal yeterliliğinin tanımlamasında son derece değerlidir (Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey, 2004). Bu özellikler lider çocukların sıkça ihtiyaç duyduğu ya da sergilediği beceriler yahut nitelikler olarak değerlendirilir.

Lider çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar, çocukların daha çok bireysel özellikleri üzerinde durmuştur. Bunlara; sosyal ve bilişsel beceriler (Feldhusen ve Pleiss, 1994:

akt. Bisland, 2004; Fu, 1979), sözel dil becerileri (Kitano, 1983: akt. Hensel, 1991; Wolfle, 1989: akt Hensel, 1991; Fu, Canaday, ve Fu, 1982; Kemple, 1991; Perez, Chassin, Ellington, ve Smith, 1982), dramatik beceriler (Feldhusen ve Pleiss, 1994: akt. Bisland, 2004), hayal gücü (Hensel, 1991), bağımsızlık (Parten, 1933; Perez, Chassin, Ellington, ve Smith, 1982), başkalarının duygu ve ihtiyaçlarına duyarlılık (Hensel, 1991; Kemple, 1991), duygusal yapı (Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982) ve yaş (French, 1984) örnek olarak verilebilir.

Karnes ve Strong (1978), insanlarla kolayca etkileşim kuran, başkaları tarafından aranan, özgüveni yüksek, grup ruhu ortaya koyabilen, başkalarını yönlendiren ve başkalarının duygularına duyarlı, başkalarına bir görevin nasıl yapılacağı ile ilgili yönlendirmeler yapan, birçok fikri olan ve çözümler üreten gibi özelliklere sahip çocukların liderlik potansiyeline sahip olabileceklerini belirtmişlerdir.

Lee, Recchia ve Shin (2005), lider çocukların özelliklerini gelişmiş sosyal ve bilişsel yetenek, yüksek sözel beceriler, dramatik beceriler, yaratıcılık, hayal gücü ve bağımsızlık olarak belirtmişlerdir. Ayrıca lider çocukların oyun kurucu olma, oyunda yeni ve ilginç fikirlerini sunma, başkalarının duygularına duyarlı olma gibi davranışlar sergiledikleri de tespit edilmiştir.

Perez, Chassin, Ellington ve Smith (1982), liderlik becerileri yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının yüksek sözel yeteneğe sahip olduklarını, bu nedenle fikirlerini ve duygularını kolayca ilettiklerini ve diğerlerine yol gösterdiklerini, ayrıca bu çocukların diğer öğrencilerin ihtiyaç ve endişelerine de duyarlı olduklarını tespit etmişlerdir.

Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004), yaptıkları çalışma sonucunda lider çocukların özelliklerini dinamik ve güçlü kişilik ile yüksek farkındalık seviyesi olarak 2 ayrı kategoride ele almışlardır. Dinamik ve güçlü kişilik kategorisinde lider çocuklar eğlenceli, yaratıcı, mizah kabiliyeti yüksek, sözel, bilişsel ve/veya fiziksel olarak güçlü sosyal becerileri olan ve enerjik çocuklar olarak belirtilmiştir. Yüksek farkındalık seviyesinde ise özellikle vurgulanan 2 özellik olmuştur. Bunlar da lider çocuğun sınıfta özgürce dolaşıp bütün fiziksel alanı kısıtlama olmaksızın kullanmaya yönelmesi, alanı daha kapsamlı kullanması ile liderlerin çevrelerinde olanları hissetmek için başkaları hakkında yüksek bir farkındalık gösterebilmesidir.

Kitano (1983), lider olarak tanımlanan okul öncesi çocukların akranları tarafından sıklıkla arkadaşlık, fikir ve kararlar için arandığını, ayrıca akranları ve yetişkinler ile kolayca etkileşim kurabildiğini ve yeni durumlara kolayca uyum sağlayabildiklerini belirtmişlerdir (Akt. Hensel, 1991).

Pigors (1933), çocuk liderliğinin dört özelliğini saptamıştır. Bunlar güçlü öz kontrol, sosyal farkındalık, soyut kavramların hızla kavranması ve anlık hedef yerine uzun vadeli hedefler koymada yüksek zihinsel başarıdır.

Sisk ve Rosselli (1996), lider çocukların özelliklerini bağımsız, sorumluluk sahibi ve kendine güvenen olarak sıralamıştır. Ayrıca Sisk ve Roselli (1996), Karnes ve Bean (1996)'in belirttiği şu özelliklere de katılmıştır; başkalarının duygularına duyarlı, empatisi yüksek ve güçlü sözel becerileri ile esnek bir problem çözücü.

Buhler (1931), bireylerin okul öncesi çağlarda bile liderlerin karakteristik özellikleri olan inisiyatif alma, organizasyon yeteneği ve grubun önemli eğilimleriyle uyumlu olma gibi özelliklerle karakterize olduğuna ve bu niteliklerin daha sonraki yıllarda liderlik için belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir (Akt. Kitano ve Tafoya, 1982).

Harrison, Rawls ve Rawls (1971) ise öğrencilerin lider olarak sıklıkla daha zeki, okul başarısı daha yüksek, daha sosyal ve daha uyumlu çocukları seçtiklerini tespit etmiştir.

Karnes ve Bean (1990), üstün yetenekli lider çocukların özelliklerini ise şöyle sıralamıştır: Sorunları yaratıcı bir şekilde çözebilme, eleştirel düşünme, yeni ilişkiler kurabilme, sözel anlatım becerisi, düşünce ve eylem esnekliği, belirsizliği tolere edebilme ve başkalarını motive edebilmedir.

Tablo 2.1'de farklı görüşlere göre çocuklarda görülen liderlik özellikleri kategoriler halinde gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Lider Çocukların Özellikleri

Liderlik Özelliği	Kaynak
Problem Çözme	Karnes ve Bean (1990); Sisk ve Rosselli (1996).
Sözel Beceriler	Fu, Canaday ve Fu (1982); Karnes ve Bean (1990); Kemple (1991); Kitano (1983): akt. Hensel (1991); Lee, Recchia ve Shin (2005); Perez, Chassin, Ellington ve Smith (1982); Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004); Sisk ve Rosselli (1996); Wolfle (1989): akt. Hensel, 1991.
Yaratıcılık	Karnes ve Bean (1990); Lee, Recchia ve Shin (2005); Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004).
Hayal Gücü	Hensel (1991); Lee, Recchia ve Shin (2005).
Eleştirel Düşünme	Karnes ve Bean (1990).
Başkalarının Duygularına Duyarlılık	Hensel (1991); Karnes ve Strong (1978); Kemple (1991); Lee, Recchia ve Shin (2005); Perez, Chassin, Ellington ve Smith (1982); Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004); Sisk ve Rosselli (1996).
Empati	Sisk ve Rosselli (1996).
Özkontrol	Pigors (1933).
Kendine Güven	Karnes ve Strong (1978); Sisk ve Rosselli (1996).
Sorumluluk	Sisk ve Rosselli (1996).
Bağımsızlık	Lee, Recchia ve Shin (2005); Parten (1933); Perez, Chassin, Ellington ve Smith (1982); Sisk ve Rosselli (1996).
Organizasyon Becerisi	Buhler (1931): akt. Kitano ve Tafoya (1982) .
Grup Çalışması	Buhler (1931): akt. Kitano ve Tafoya (1982); Karnes ve Strong (1978).
İletişim Becerisi	Karnes ve Strong (1978); Kitano (1983): akt. Hensel (1991).
Dramatik Beceriler	Feldhusen ve Pleiss (1994): akt. Bisland (2004); Lee, Recchia ve Shin (2005).
Yeni Durumlara Uyum Sağlama	Kitano (1983): akt. Hensel (1991).
Enerjik olma	Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004).

İncelenen tüm bu görüşler doğrultusunda lider çocuklar Tablo 2.1’de verilen özelliklerden bir veya birkaçına birden sahip olabilir. Tablodaki özellikler

incelendiğinde pek çok araştırmacının sözel beceriler üzerindeki fikir birliği dikkat çekicidir.

Erken çocukluk liderliği literatürü, okul yıllarından önce liderlik yeteneklerini geliştirmeyi (Magoon, 1980: akt. Kitano ve Tafoya, 1982) ve çeşitli öğretim tekniklerini önermekte (Stark, 1978: akt. Kitano ve Tafoya, 1982; Karnes ve Strong, 1978;) ve de erken tanılama için yöntemler sunmaktadır (Olivero, tarihsiz: akt. Kitano ve Tafoya, 1982; Fu, 1970; Karnes, vd., 1978). Erken tanılamamanın ilk aşaması da çocuğun liderlik özelliklerinin doğru şekilde tespit ve değerlendirilmesidir. Buhler (1931) liderlik özelliklerinin hayatın ilk yılı gibi erken bir dönemde tespit edildiğini ileri sürmüştür (Akt. Kitano ve Tafoya, 1982). Bunun için de çeşitli değerlendirme yöntem ve araçlarına gereksinim duyulmaktadır.

2.2.2. Çocuklarda Liderliğin Değerlendirilmesine İlişkin Kullanılan Araçlar

Liderliğe ilişkin ölçme genel olarak dört şekilde yapılmaktadır: a) kişinin kendini değerlendirmesi, b) grup üyelerinin lideri değerlendirmesi, c) birlikte olduğu kişiler tarafından yapılan değerlendirme ve d) bağımsız gözlemci değerlendirmeleri (Cubba, 2004: akt. Ogurlu, 2012).

Literatürde çeşitli yaş gruplarının liderlik özelliklerini değerlendirebilecek pek çok ölçme aracı mevcuttur. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini değerlendirebilecek ölçme araçları sınırlı sayıdadır. Tablo 2.2'de yapılan alanyazın taraması sonucunda erişilen erken çocukluk dönemi (0-8 yaş) çocukları için geliştirilen ve kullanılan ölçme araçları yer almaktadır.

Tablo 2.2. Erken Çocukluk Dönemi Çocukları İçin Geliştirilmiş Liderlik Değerlendirme Araçları

Ölçek	Yaş Grubu
1 Dakikalık Kesit Alma Gözlem Tekniği (One Minute Sampling Observational Method) (Parten, 1933)	2-5 yaş
Anaokulu Liderlik Gözlem Ölçeği (Nursery School Leadership Observation Schedule) (Fu, 1970)	3-6 yaş
Anaokulu Liderlik Derecelendirme Ölçeği (Nursery-School Leadership Rating Scale) (Fu, 1970)	3-6 yaş
En Az Tercih Edilen Oyun Arkadaşı Ölçeği (Least Preferred Playmate Scale) (Hardy, Hunt, ve Lehr, 1978)	4-5 yaş
Okul Öncesi Yetenek Kontrol Listesi (Preschool Talent Checklists) (Karnes, vd., 1978)	Üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukları
Ortaçağ Krallık Yapısı (Medieval Kingdom Framework) (Adcock ve Segal, 1983)	4-6 yaş
Liderlik Davranışı Kontrol Listesi (15-item Leadership Behavior Checklist) (Fukada, Fukada ve Hicks, 1994)	Anaokulu çocukları, 5 yaş
Liderlik Gözlem Envanteri (The Leadership Observation Inventory) (Roets, 2000)	4-8 yaş
Okul Öncesi Çocuklarının Liderlik Becerileri Ölçeği (Solmaz, 2017)	Okul öncesi dönem çocukları

Tablo 2.2’de erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik geliştirilmiş ölçme araçları yer almaktadır. Parten (1933) tarafından geliştirilen ‘1 Dakikalık Kesit Alma Gözlem’ tekniği (One minute sampling technique), okul öncesi dönem çocuklarının liderlik becerilerine yönelik geliştirilen ilk gözlem formlarından biridir. Gözlem formunda çocukların ismi, etkinliğe katılım derecesi (yalnız, seyirci, paralel, ilişkisel, işbirlikli vb.), gruptaki çocuk sayısı, gözlenen çocuğun konuşma durumu, hangi çocuklarla ilişki kurduğu ve yaptığı açıklamalar, etkinliğe katılım süresi gibi başlıklar yer alır. Çocukların serbest zaman etkinlikleri sırasında gözlenmesine dayanan bu teknikte liderlik davranışları 5 kategoride ele alınmıştır. Bunlar; ‘takipçi (following)’, ‘kendi başına bir şeyden yararlanmayı sürdüren (independently pursuing own ends)’, ‘hem yönlendiren hem takipçi (both directing and following)’, ‘karşılıklı olarak yönlendirici (reciprocally directing)’ ve ‘yönlendirici (directing)’dir.

Fu (1970), çalışmasında Anaokulu Liderlik Gözlem Ölçeği ve Anaokulu Liderlik Derecelendirme Ölçeği adında 2 ölçme aracı geliştirmiştir. Anaokulu Liderlik Gözlem Ölçeği, çocukların serbest zaman etkinlikleri sırasında sergiledikleri davranışların 5 dakikalık süre ile kontrol listesine uygun olarak gözlenmesine dayanır. Ölçekte liderlik, takipçilik ve diğer davranışlar olarak 3 kategori vardır. Liderlik davranışları ‘başarılı-başarısız’ olarak, takipçilik ve diğer davranışlar ise ‘itaatkar-başına buyruk’ olarak işaretlenir. Anaokulu Liderlik Derecelendirme Ölçeği ise 42 maddeden oluşan 7’li likert tipi bir ölçektir. Çocukların sınıf içerisinde genel olarak sergilediği davranışlara yönelik yetişkin-öğretmen tarafından doldurulur.

Hardy, Hunt, ve Lehr (1978) tarafından uygulanan ‘En Az Tercih Edilen Oyun Arkadaşı’ ölçeği (Least Preferred Playmate Scale), Fiedler’in liderlik tarzlarını ortaya çıkarabilmek için "En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı (Least preferred co-worker, LPC)" ölçeğinin 4-5 yaş çocuklarına uyarlanmış şeklidir. Çocuğa ‘beraber oyun oynamayı en az istediğin arkadaşın kim?’ sorusu sorulur ve ardından kendisine sunulan sıfat çiftlerinden (nazik – kaba gibi) arkadaşını anlatan en uygun sıfatı seçmesi istenir. Ölçeğin puanlanması sonucunda çocuğun liderlik tarzı (Görev Yönelimli-İlişki Yönelimli) ortaya çıkmaktadır.

Karnes ve diğ. (1978) tarafından üstün yetenekli okul öncesi dönem çocuklarının yeteneklerinin ölçümüne yönelik olarak geliştirilen Okul Öncesi Yetenek Kontrol Listesi (Preschool Talent Checklists) 6 alt testten [entelektüel, akademik (özellikle okuma, matematik ve fen), yaratıcılık, liderlik, görsel ve sahne sanatları (sanat ve müzik) ve psikomotor] oluşmaktadır. Her bir kontrol listesi bir çocuğun belirli davranış özellikleri bakımından öğretmen tarafından gözlenen öğelerine yönelik 5’li likert tipinde derecelendirilmesine dayanır.

Adcock ve Segal (1983), çocukların liderlik becerilerinin tespitine yardımcı olacak bir ölçme aracı tasarlamıştır. Serbest zaman etkinlikleri sırasında çocukların sergiledikleri davranışların gözlemlenerek kategorize edilmesine dayanır. Ortaçağ Krallık metaforuna dayalı olarak hazırlanan ölçme aracında okul öncesi dönem çocukları 4 kategoriye ayrılmaktadırlar. Bunlar; krallar/kraliçeler, lordlar, piskoposlar, vasallar ve serflerdir. Krallar/kraliçeler, lordlar ve piskoposlar lider olarak; vasallar ve serfler ise takipçi olarak tanımlanmaktadır.

Fukada, Fukada ve Hicks (1994), çocukların liderlik becerilerini belirleyebilmek için çalışmalarında ‘Liderlik Davranışı Kontrol Listesi’ni (15-item Leadership Behavior Checklist) kullanmışlardır. Çocuklar öğretmenleri tarafından ‘merkezi rolde (centrals)’, ‘aracı (in betweener)’ ve ‘etkinliğin dışında (peripheral)’ olarak kategorize edilmiştir. Ardından yapılan gözlemlere dayanarak, çocukların kategorilere göre kontrol listesinde yer alan davranışları sergileme sıklıkları belirlenmiştir.

Çocukların liderlik davranışlarını belirlemek için geliştirilen diğer bir ölçme aracı da Roets (2000) tarafından geliştirilen ‘Liderlik Gözlem Envanteri (The Leadership Observation Inventory)’dir. Roets 1986 yılında 8-18 yaş arası öğrenciler için bir ölçme aracı geliştirmiş, 2000 yılında ise 4-8 yaş arasındaki çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocukların liderlik becerilerini belirleyebilmelerine yönelik başka bir ölçme aracı daha geliştirmiştir. Envanterde müdahale, sorumluluk, motivasyon, iletişim, esneklik, organizasyon vb. başlıklarında maddelerin yer aldığı gözlem formu ve öğretmenin çocukların liderlik özelliklerini listeleyeceği bir bölüm yer almaktadır.

Solmaz (2017) tarafından okul öncesi dönem çocuklarındaki liderlik becerilerini ölçmek adına geliştirilen liderlik beceri ölçeği, 6 alt boyut ve 45 maddeden oluşan öz-değerlendirmeye dayalı bir testtir. Ölçek, çocuklara çeşitli soruların sorulması ve çocuklardan “Evet” cevabı için “Elma” figürünü, “Hayır” cevabı için “Havuç” figürünü boyamalarının istenmesi şeklinde uygulanmaktadır.

Tüm bu ölçme araçlarına ek olarak öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini tanımlayabilmesine dayanan bir ölçme aracı da Fox (2012) tarafından geliştirilmiştir. ‘Çocuklarda Liderliği Saptama (Recognizing Leadership in Children)’ isimli anket öğretmenlerin 4-6 yaş grubundaki çocukların liderlik davranışlarını nasıl tanımladığı, tanıdığı ve nasıl etkileyeceğini araştırmak amacıyla geliştirilmiş olup; çeşitli senaryolardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf gözlemlerine dayanarak bu senaryodaki lider çocuğu doğru olarak seçmesine dayanan bir veri toplama aracıdır. Ölçme aracının bir bölümünde ise, öğretmenlerden bu senaryolardaki gibi bir durumla karşı karşıya kaldıklarında nasıl tepki verebileceklerini düşünüp yazmaları beklenmektedir.

Küçük çocuklarda liderlik davranışını gözlemlemek ve incelemek, sınıf ortamında lider gibi görünen erkek ve kızların özelliklerini ve niteliklerini iyi analiz etmeyi gerektirir

(Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982). Yukarıda görüldüğü gibi erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik geliştirilen ölçme araçları gözlem, sosyometri, kontrol listesi, derecelendirme ölçekleri gibi çeşitli ölçüm tekniklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini ölçüp değerlendirebilecekleri kapsamlı bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışma ile araştırmanın ilk aşaması olan okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerinin ölçümüne yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.3. Dil Becerileri

Sözel dil becerileri lider çocukların özelliklerinden biri olarak pek çok çalışmada yer alan ve çeşitli araştırmalarda liderlik becerileri üzerine etkisi tartışılmış bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada da çocukların liderlik özelliklerinin dil becerileri ile olan ilişkisinin incelenmesi çalışmanın ikinci adımını oluşturduğundan bu bölümde çocukların dil becerileri ve dil gelişimi konuları üzerinde durulacaktır.

2.3.1. Dilin Tanımı ve Önemi

İnsanların toplumsal bir varlık olarak birbirleriyle iletişim kurmaya ve etkileşime ihtiyacı vardır. Duygu ve düşüncelerin karşı tarafa açık ve anlaşılır bir şekilde aktarılmasının tek yolu ise dil ile mümkün olabilmektedir (Öz, 1997; Cole ve Morgan, 1975: akt. Dereli ve Koçak, 2005). Dil, öğrenmede, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında, soru sormada ya da sorulara cevap vermede, bir isteği belirtmede, emir vermede ya da tutumların, inançların, değer yargılarının anlatılmasında kullanılmaktadır.

Dil, toplumca paylaşılan ve çevremizdeki nesne, canlı, olay ve ilişkilerle ilgili kavramları temsil eden semboller sistemidir. Bu semboller herhangi bir düzen içinde seçilmemiştir fakat geleneksel bir hal almıştır ve belirli kurallar içinde kullanılır (Ege, 2006: akt. Ülke-Kürkçüoğlu, 2014). Humboldt’a göre dil, insanın doğasında bulunur, iç gereksinimlerinden doğmuştur ve tarih boyunca gelişmiş ve insan kuşaklarının işlenmiştir (Akt. Akarsu, 1998).

Dil sosyal hayatın merkezinde yer alır. Bu nedenle konuşma ve dil gelişimi insan hayatının sonraki yıllarında başarılı sonuçlar için bir mihenk taşıdır (Beitchman ve Brownlie, 2009). Dili kullanma becerilerinin temellerinin erken çocukluk yıllarında atıldığı bilinmektedir. Bu yılların dil gelişimi açısından kritik bir dönem olduğu bir gerçektir. Yaşamın ilk yıllarında, çocuklar önemli gelişimsel değişimler geçirirler. Konuşmayı öğrenme de erken çocukluk döneminin en görünür ve önemli başarılarından biridir. Yeni dil araçları, çocukların dünyayı öğrenme, deneyimler, zevkler ve ihtiyaçları paylaşma ve sosyal bir anlayış geliştirmek için yeni fırsatlar anlamına gelir (Beitchman ve Brownlie, 2009). İnsan yaşamının her alanında önemli bir yere sahip olan ve diğer gelişim alanlarıyla ilişki içerisinde olan dil, çocukların kişilerarası ilişkiler ve akademik başarısı için de önemlidir (Black ve Logan, 1995; Morrison, Bachman ve Connor, 2005: akt. Hoff, 2009).

2.3.2. Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişimi ya da dil kazanımı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutları ile ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm bu kuramların temelinde çocukların dil becerilerinin nasıl kolay ve hızlı şekilde geliştiği sorgulanmak; çocukların dilin kurallarını nasıl anladıkları açıklanmaya çalışılmaktadır.

Dil öğrenim kuramlarında ilk akla gelen ‘*Davranışçı Kuram*’ olmaktadır. Davranışçı kuramın öncülerinden olan B. F. Skinner konuşmanın pekiştirmeler sonucu kazanıldığını belirtmiştir (Dunlap, 2009: akt. Ülke-Kürkçüoğlu, 2014) ve dili de diğer davranışlarımız gibi öğrenilmiş davranışlardan biri olarak görmüştür. Bu kuramda çocukların sözel davranışları kazanmasında biyolojik yapı minimum düzeydedir, çevrenin etkisi ise oldukça önemlidir. Çocuğun çeşitli sesler çıkardığı sırada, çevresindekilerin onun söylediklerini tekrar edip onaylaması ile çocuk bu sesleri daha sık tekrar edip kullanmaya başlar ve böylelikle dil gelişir. Bu kuramın temelinde taklit ve tekrar vardır.

Biyolojik kuramın öncülerinden Noam Chomsky ise insanların beyinde dili anlama ve öğrenme için özel bir kapasite olduğunu ve dili kullanma için biyolojik olarak programlanmış bir şekilde dünyaya geldiğini belirtmiştir. Çocuğun dili kazanmasında evrensel özellikler vardır ve böylece hangi çevre koşullarında olursa olsun, eğer çevresinde konuşan var ise, insan yavrusu konuşmayı öğrenir (Cüceloğlu, 1999).

Chomsky'e göre dil edinimi zekâdan ayrı olarak, kendine özgü bir yapı ile bağımsız olarak gerçekleşmektedir (Hoff, 2005).

Sosyal etkileşimci kuramda ise dil sosyal bir durum içinde incelenir. Bu kuramın öncüsü Bandura'ya göre çocuğun gözlem ve taklit yolu ile yani anne-babaları ile ya da çevresindeki bireylerle etkileşim kurarak konuşmayı öğrendiği kabul edilir. Bu görüşe göre çocuğun sosyal etkileşimlerde aktif rol alması ve sosyal etkinliklere katılımının sağlanması gerekmektedir.

Bilişsel kuramda ise bu görüşü savunan Piaget dilin bireyin düşüncesini yansıttığını (Dunlap, 2009: akt. Ülke-Kürkçüoğlu, 2014) ve kalıtım-çevre etkileşimi ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu görüşte çocuğun düşünceleri duyu-motor yoluyla gelişmekte ve bunlar çocuğun konuşmasına yansımaktadır. Yani dil gelişimi için önemli faktör olarak düşüncenin gelişimi görülmektedir. Vygotsky ise düşünce ve konuşmanın birbirinden ayrı ve farklı şekilde geliştiğini ve dilin sadece bir ifade aracı değil aynı zamanda düşünmenin aracı olduğunu belirtmiştir (Ergün ve Özsüer, 2006).

Bilişsel kuramda Piaget ve Vygotsky arasında benmerkezci konuşma ve içten konuşmaya ilişkin görüş farklılıkları vardır. Piaget çocuklardaki ben merkezci konuşmanın çocukların etrafındakilerinin onu dinlemesini önemsemeden gerçekleştiğini ancak zaman içinde başkalarının bakış açılarının farkına varılması ile yerini dinleyicileri dikkate alan konuşmaya döndüğünü (San Bayhan ve Artan, 2009); Vygotsky ise çocukların kendi kendine konuşmasının onların davranışlarına rehberlik ettiğini (Hoff, 2005) ve erken çocuklukta düşüncenin önemli bir aracı olduğunu ifade etmiştir.

2.3.3. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Konu üzerine yapılmış birçok çalışma çocuğun dil gelişimini etkileyen pek çok faktör olduğunu göstermiştir. Bu faktörlerden bazıları aşağıda sıra ile ele alınmıştır.

2.3.3.1. Cinsiyet

Dil gelişiminde cinsiyet farklılıklarının varlığı on yıllardır tartışılan bir konudur. Kadınlarla erkekler arasında sözel yetenek bakımından bir farklılık olduğuna ve kadınların dil becerileri açısından erkeklerden daha üstün olduğuna ilişkin açık bir fikir birliği vardır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1983; Gleitman, 1981; Hetherington ve

Parke, 1986; Musen, Conger, Kagan ve Huston, 1984: akt. Hyde ve Linn, 1988). Bu konuya dair yapılan en yaygın açıklama ise kızların fiziksel gelişim açısından erkeklerden daha hızlı bir gelişim gösterdiği ve bu durumun da sol selebral yarım kürede erken gelişimi hızlandırdığıdır (San Bayhan ve Artan, 2007).

Sözel yetenekte cinsiyet farklılıklarının varlığı üzerinde uzlaşma olmasına rağmen, bazı noktalarda görüş ayrılıkları mevcuttur. Bu konudaki görüş ayrılıkları 2 kategoride toplanmıştır. Bunlar; a) hangi tür bir sözel yeteneğin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve b) gelişimsel zamanlamadır (Hyde ve Linn, 1988).

Anastasi (1958) ve Maccoby (1966) kelime dağarcığı bakımından kızların okul öncesi dönemde erkeklerden daha üstün olduklarını, Maccoby ve Jacksin (1974) ise, okul öncesi ve ilköğretim çağlarında çocukların sözel yetenekleri arasında bir farklılık olmadığını, kadın üstünlüğünün 11 yaş civarında ortaya çıktığını ve lise yıllarında ve muhtemel ötesinde de arttığını belirtmiştir (Akt: Hyde ve Linn, 1988). Ancak bu cinsiyet farklılıkları konusunun toplumlar arasında da farklılık gösteren bir unsur olduğu dikkati çekmektedir (Oktay, 2000).

2.3.3.2. Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası

Dil gelişimini etkileyen etmenlerden biride kardeş sayısı ve çocuğun doğum sırasıdır. Literatürde ilk doğan çocuklarla daha sonra doğanlar arasında farklı türde dil öğrenme deneyimlerinin olduğuna ilişkin veriler mevcuttur (Huttelocker, Haight, Bryk ve Seltzer, 1991).

Çocukların duydukları konuşma miktarının ve özellikle bir yetişkinle bire bir etkileşime girmelerinin çocukların dil gelişiminin olumlu yordayıcıları olduğuna ilişkin pek çok çalışma vardır (Barnes, Gutfreund, Satterly ve Wells, 1983; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer ve Lyons, 1991; McCartney, 1984; Akt: Hoff-Ginsberg, 1998). İlk ve daha sonra doğan çocuklar, annelerin çocuklarıyla nasıl konuştuğuna dair farklılıklar nedeniyle farklı dil öğrenme ortamlarına sahip olabilirler. İlk doğan çocukların bir yetişkinle bire bir etkileşim yaşama olasılıkları daha yüksektir, daha fazla konuşma doğrudan kendilerine hitap etmektedir (Hoff-Ginsberg, 1998). Bu nedenle ilk doğanların daha sonraki doğanlardan daha geniş kelime hazinesine sahip oldukları (Fenson, vd., 1994; Jones ve Adamson, 1987; Akt: Hoff-Ginsberg, 1998) bir gerçektir. Daha sonra doğan

çocuklar için ise durum bu çocukların yetişkinlerle daha az konuşma yapıyor olmasına rağmen, evde daha büyük kardeşlerin bulunması, ilk doğan çocuklara kıyasla çok çeşitli sohbet deneyiminin daha erken kazanıldığı yönündedir.

2.3.3.3. Sosyoekonomik Düzey

Dil gelişimini etkileyen faktörlerden birisi de sosyoekonomik düzeydir. Yüksek sosyoekonomik statüye sahip çocukların düşük sosyoekonomik statüye sahip çocuklardan dil konusunda daha çok deneyimli oldukları yönünde çok sayıda kanıt bulunmaktadır. Birçok çalışmada ebeveynin sosyoekonomik statüsü ile çocuğun sözel becerileri arasında, özellikle de sözcük gelişimi bakımından olumlu bir ilişki olduğu gösterilmiştir (örn., Arriaga, Fenson, Cronan ve Pethick, 1998; Bornstein, Haynes ve Painter, 1998; Fenson ve ark., 1994; Hoff-Ginsberg, 1991, 1998; Akt: Berglund, Eriksson ve Wersterlund, 2005).

2.3.3.4. Sağlık Durumu

Genel fizyolojik durum dil gelişimini etkileyebilir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında geçirilen şiddetli ve uzun süreli hastalıklar ve sağlık problemleri, konuşmanın gelişimini geciktirebilir. Bu durum çocuğun kendine güvenini yitirmesine neden olabilir ya da kendini iyi hissetmediği için başkalarıyla konuşup iletişim kurma ve kendini ifade etme isteğini geciktirebilir. Bunun dışında işitme ve konuşma organındaki problemler, antisosyal kişilik bozukluğu ya da otizm gibi gelişimsel ya da davranışsal sorunlar ve mental sağlık problemleri dil gelişimini etkileyen faktörlerdendir.

2.3.3.5. Ev Ortamı ve Aile İlişkileri

Ev ortamı çocuğun dili ilk öğrendiği ve dille ilgili uyarılara ilk maruz kaldığı yerdir. Bu ortamda ebeveynlerinin kendilerine gösterdiği ilgi, etkileşimler, iletişim ve etkinlikler çocuğun dil gelişimini etkiler. Fekonja, Podlesek ve Umek'in (2005) çalışmasında Dil Gelişimi Ölçeği'nde daha yüksek skorlar elde eden ve metinsiz bir resim kitabı ile daha tutarlı hikayeler anlatan çocukların annelerinin çocuklarına sık sık kitaplar okuyan, kütüphane, kukla tiyatrosu veya sinema gibi yerlere götüren ve mektupların okunması ve öğrenilmesine teşvik eden ebeveynler olduğu tespit edilmiştir.

Buna ek olarak evde konuşulan dil de çocuğun dil gelişimini, fonolojik duyarlılığını (Scribner, 2013) ve okuryazarlık gelişiminin doğasını (Liow, 2005) etkilemektedir.

2.3.3.6. Zeka

Dil, bilişsel becerilerin kazanılmasında, entelektüel görevlerin yerine getirilmesinde ve entelektüel kabiliyetin değerlendirilmesinde temel bir rol olarak görülebilir. Bu nedenle zeka, dil gelişimini etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır.

Zekânın geliştiği yıllar dilin de geliştiği yıllardır (Binbaşıoğlu, 1990: akt. Ergin, 2012). Dilin kazanılması bilişsel gelişimin bir göstergesidir. Bu nedenle dil gelişimi ile zekâ ve zihin gelişimi doğru orantılıdır. Algı, bellek, imgelem ve usamlama gibi zihin becerileri geliştiği kadar dil gelişimi gerçekleşmektedir (Eryılmaz, Uladı, Geyik ve Öztürk, 2019).

2.3.4. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri

İletişimin başarılı olabilmesi için, dilin hem üretilmesi hem de anlaşılması gerekir. Dili ve dilin alanlarını anlama veya kavrama yeteneği alıcı dil olarak, dil üretme veya konuşma (işaretleme, yazma, vb.) yeteneği ise ifade edici dil olarak adlandırılır (Capone, 2010).

Alıcı dil “sözel uyarıcıların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması” olarak tanımlanır (Miller ve ark. 1980, Behrman ve Vaugan 1987, Smolak 1982: akt. Karacan, 2000). Alıcı dil becerileri bireyin konuşulanı anlama yeteneğini ifade eder ve başkalarını ve söyleneni yeterli düzeyde anlamamızı sağlar.

İfade edici dil ise “duyu-sinir ve motor- sinir işlevler (nefes alma, ses çıkarma, rezonans, artikülasyon mekanizmaları gibi) ile zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifadesi”dir (Miller ve ark. 1980, Behrman ve Vaugan 1987, Smolak 1982: akt. Karacan, 2000). Bireyin çeşitli sesleri çıkarıp bu sesleri bir araya getirerek kelimeler ve dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturması ve duygularını, düşüncelerini, gördüğünü, duyduğunu, kendini sözcüklerle ifade etmesi olarak da tanımlanır.

2.4. Liderlik ve Dil İlişkisi

Liderlerin fikirlerini başkalarına aktarmaları ve neyin mümkün olduğuna dair görüşlerini paylaşmaları gerekir. Bu nedenle iletişim kurma yeteneği, liderlik açısından başlıca ve olmazsa olmaz bir beceri olarak değerlendirilir. Tüm liderler, yaşları ne olursa olsun, çok iyi iletişim becerilerine sahip olmalıdır çünkü bu liderin daha net, akıcı ve takipçilerine inandırıcı olmasını sağlar. İletişim yeteneği, liderlik yeteneği ile kümelenmiş gibidir. Liderlerin iyi iletişim kurabilmesi onların sözel becerilerine bağlıdır. Sözlü iletişimin etkili bir şekilde kurulması ile liderler yeni ilişkiler kurabilir ve bu ilişkileri sürdürebilirler.

Ruth Martinson'a göre "Sözel beceri, insan öğreniminin tüm alanlarına yayılmıştır ve insan ilerlemesinin büyük ölçüde bu yeteneğe bağlı olduğunu söylemek abartı değildir ..." (Martinson, 1975: akt. Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982).

Dilin büyümlü bir özelliği vardır. Konuşurken veya yazarken iletişim kurduğumuz duruma uyacak şekilde söylemek zorunda olduğumuz şeyleri önceden tasarlar ve bunları dil yolu ile karşımızdakine geçiririz (Berkelaar, Williams ve Linvill, 2009). Dil becerileri sosyal temasları teşvik eder (Lindberg, 1976) ve kişilerarası ilişkilerin kurulması için önemli bir sistemdir. Dil bireylerin dünyalarını anlamasına yardımcı olur ve bireylerin eylem ve anlayışlarını dünyada inşa etmelerini sağlar.

Karşısındakini etkin bir şekilde dinleyebilen ve karşısındaki ile etkin bir şekilde konuşabilen çocuk, başkalarıyla ilişkilerinde başarılı olur. Okul öncesi dönem çocukları, konuşabilme becerilerini arkadaş edinmek için kullanırlar. Bu nedenle, eğer çocuklar iletişim yeterliliğine sahip değillerse, çoğunlukla akran grubuna girmeleri engellenecektir (Howes, 1988). Son yıllardaki araştırmalar, çocukların dilsel yetkinliğinin toplumsal kabulün kurulmasında merkezi bir rol oynayabileceğini de göstermektedir (Gertner, Rice ve Hadley, 1994). Ayrıca çocukların dilsel yetkinlikleri ve akran etkileşimi modelleri arasındaki yakın ilişki, okul öncesi sınıflarında yürütülen bir dizi çalışmada gösterilmiştir (Hadley ve Rice, 1991; Rice, 1993; Rice, Sell ve Hadley, 1991).

Liderlik belirli amaçları gerçekleştirmek üzere başkalarını etkileme süreci olduğundan (Özalp, Şahin, Berberoğlu ve Ceylan, 2004) sözel becerileri yeterli düzeyde olmayan birinin başkalarını etkilemesi de çok zor olabilir. Bir liderin sözlü iletişim becerisine

sahip olmasının oldukça önemli olduğu bir örnek Samoa kültüründen verilebilir. Samoa kültüründe liderin sözlü iletişim becerisi o kadar önemli ve değerlidir ki, bu kültürde lidere "konuşan şef" denir (Addison, Oliver ve Cooper, 1987).

Sözel beceri, sosyal temasların kurulması ve liderlik davranışının başlatılması arasındaki bağlantı küçük çocuklarda da gözlemlenmektedir (Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982). Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların konuşma yetenekleri ve akran popülerliği arasında ilişki olduğu da tespit edilmiştir (Black ve Hazen, 1990; Hazen ve Black, 1989; Place ve Becker, 1991). Bu çalışmaların sonuçları, sosyal olarak kabul görmüş çocukların, daha az kabul görmüş çocuklara oranla tutarlı bir konuşma başlatma ve sürdürme konusunda daha iyi becerilere sahip olduklarını göstermiştir. Bir lider çocuk için dil, mesajlar düzenlemek, iletmek ve başkalarını motive etmek için (hem sözcüklerle hem de duygu vasıtasıyla) önemlidir (Soffler, 2011).

Çocuğun dilde ne kadar çok ustalığı varsa, liderlik vizyonunu tanımlama ve gerçekleştirme kolaylaştırmada o kadar etkili olur. Çocuğun sözcük dağarcığı, duygusal nüansları kullanma ve yorumlama kapasitesinde yaşayabileceği sıkıntılar, çocuğun liderlik etme kabiliyetini azaltabilecektir.

Çocuk liderler, literatürde yaygın olarak "akranlarıyla iyi sözlü iletişim kurar" şeklinde tanımlanmaktadır (Adcock ve Segal, 1983; Karnes ve Bean, 1996; Manning, 2005; Perez, Chassin, Ellington ve Smith, 1982; Roets, 2000; Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey, 2004; Sisk ve Rosselli, 1996). Bu noktadan hareketle bu araştırmada da sözel becerilerin liderlik ile ilişkisi olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Çocuk Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan alan yazı taraması sonucunda erişilen okul öncesi dönemdeki çocukların liderlik özelliklerinin incelendiği araştırmalara derlenerek yer verilmiştir.

Fox (2012), öğretmenlerin 4-6 yaş grubundaki çocukların liderlik davranışlarını nasıl tanımladığı, tanıdığı ve nasıl etkileyeceğini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve senaryolardan oluşan, öğretmenlerin sınıf gözlemlerine dayanarak bu senaryodaki lider çocuğu doğru olarak seçmesine dayanan

‘Çocuklarda Liderliği Saptama (Recognizing Leadership in Children)’ isimli anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin bir bölümünde ise, öğretmenlerden bu senaryolardaki gibi bir durumla karşı karşıya kaldıklarında nasıl tepki verebileceklerini düşünüp yazmaları istenmiştir. Araştırmaya 138 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin lider çocukları çoğu kez iletişim becerileri yüksek ve kendinden emin çocuklar olarak tanımladıkları, öğretmenlerin genellikle çocuk liderliğini tanıdığı ve eğer öğretmenler lider çocukları tanıyabilir ya da tanımlayabilirse onlar için daha destekleyici ve daha uygun eğitim ortamları yaratabilecekleri sonuçlarına varılmıştır.

Lee ve Recchia (2008), çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk arasındaki sosyal ilişkilerde güç dinamiklerini, grupların etkileşimlerinde ortaya çıkan ve öğretmenler üzerinde ikilem yaratan durumları ve bunların etkisini incelemiştir. Öğretmen tarafından lider olarak tanımlanan 4 yaşındaki üç çocuğun (Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey, 2004) sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların akranları üzerindeki etkisinin zaman zaman olumlu, zaman zaman da olumsuz olabileceği ve çocuklar üzerinde kurdukları etkiyi diğer çocukları tahrik etmek için kullandıkları, lider çocukların güçlü etkisinin, diğer çocukların fikirlerinin duyulması ve oyuna tam olarak entegre edilmesi için fırsatları sınırlandırdığı ve diğer çocukların inisiyatif kullanmalarını zorlaştırdığı, öğretmenlerin bakış açılarından lider çocukların diğer çocukları rahatsız edici şekilde davranışlar sergiledikleri ve bunun sınıftaki güç dengesini bozduğu, öğretmenin otoritesini zedelediği sonuçlarına varılmıştır.

Mullarkey, Recchia, Lee, Shin, ve Lee (2005), Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004) ile Lee, Recchia ve Shin’in (2005) çalışmaları ile ilişkili bir çalışmada öğretmenlerin lider çocuklar hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacı ile altı erken çocukluk öğretmeni ile görüşme tekniğini kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerden 2’si kreş, 2’si anaokulu, 2’si ise anasınıfında görev yapmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler çocukların liderlik sergilemesine izin vermede ve lider çocukların bulunduğu ortamlarda sınıfı yönetebilmede güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu güçlüğü de lider çocukların diğer çocukları sınıf kurallarına itiraz etme konusunda teşvik ettikleri zamanlarda yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca, öğretmenlerin bilinçli olarak yada farkında olmadan lider çocukları nasıl teşvik ettiklerini/cesaretlerini kırdıklarını

araştırmışlardır. Araştırma sonucunda birçok öğretmenin bu konuda "ikilem" yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere liderlik davranışlarını nasıl teşvik ettikleri veya çocukların cesaretlerini kırdıkları ile ilgili sorular sorulduğunda, öğretmenlerin genel olarak liderleri sınıf ortamlarında nasıl idare ettiklerine ilişkin cevaplar verdikleri görülmüştür. Bulgular ayrıca, öğretmenlerin tüm öğrencileri liderlik için teşvik etmek yerine "var olan liderleri" destekleme eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Lee, Recchia ve Shin (2005); Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey'in (2004) çalışmaları ile ilişkili bir çalışmada yer alan 40-56 ay arasındaki 4 çocuktan elde edilen veriler ile bir çalışma yapmıştır. Çalışma şu soruları cevaplamayı amaçlamıştır: a) Liderlerin özellikleri nelerdir? ve b) Liderler, lider olmayanlardan farklı olan özelliklerini liderlik sergilerken nasıl kullanırlar? Çalışmada veriler gözlemler sırasında elde edilen kamera kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilmiştir. Bu çalışmada, ilk çalışmada çıkan liderlik özelliklerine ek olarak çocukların bireysel özellikleri de ele alınmıştır. Örneğin: çocuklardan biri 'direktör', diğeri 'yönetici', diğeri 'güç adamı' ve 'özgür ruh' olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak ise her çocuğun farklı ve güçlü liderlik özellikleri gösterdiği belirtilmiştir (Lee, Recchia ve Shin, 2005).

Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004), çocuk liderliğinin özelliklerini tanımlamak için sınıf gözlemlerine dayanan bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada kreş, anaokulu ve anasınıfı öğrencileri (6 hafta ila 5 yaş arasındaki çocuklar) ile çalışan üç öğretmenle görüşme yapılmış ve sınıflarında lider olarak gördüğü çocukları seçmeleri istenmiştir. Yaşları 22 ay ile 4 yaş 6 ay arasında değişen toplam altı çocuk lider olarak seçilmiştir. Araştırmacılar, çocukların liderlik özelliklerini ve bu çocukların sınıf içinde nasıl liderlik yaptığını keşfetmek için gözlem tekniğini kullanmışlardır. Gözlemler sonunda liderlik gelişimine yönelik 2 kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; "dinamik ve güçlü kişilik" ve "yüksek farkındalık"dır. "Dinamik ve güçlü" kişiliğe sahip çocukların hitabeti kuvvetli, hevesli ve güçlü, sosyal iletişim ve fiziksel becerileri ile iddialı çocuklar olduğu; "yüksek farkındalık" gösteren çocukların ise sınıfta herkes hakkında özel şeyler bilen ve sınıfta yapılması gerekenlerle ilgili iletişim kurmakta tereddüt etmeyen çocuklar olduğu sonucuna varılmıştır. Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004), liderliğin "ilişkisel bir yapısı" olduğunu ve liderlerin arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkiler kurmak için sosyal becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Fukada, Fukada ve Hicks (1997), 6 yaşındaki 24 çocuk ile liderlik ve sosyometrik statü arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyometri testi, 'Liderlik Kontrol Listesi (Fukada, Fukada ve Hicks, 1994)' ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Fukada, Fukada ve Hicks (1994), liderliğin iki faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; "Oyunun Kolaylaştırılması" ve "Oyun Arkadaşlarını Düşünme-Değerlendirme"dir. Çalışmada çocuklar sosyometrik statü açısından 3 gruba ayrılmıştır. Yüksek sosyometrik statüye sahip çocukların liderliğin her iki boyutunda düşük sosyometrik statüye sahip olan çocuklara oranla daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Çalışmanın sonucunda hem oyunun kolaylaştırılması hem de oyun arkadaşlarını düşünme-değerlendirme boyutlarında liderlik ile sosyometrik statü arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Fukada, Fukada ve Hicks (1994), okul öncesi dönem çocuklarının liderlik yapılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada 5 yaşındaki 18 Japon çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma ile ilgili eğitim almış gözlemciler tarafından çocuklar serbest oyunları sırasında Liderlik Davranışı Kontrol Listesi'ne göre gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinden her gruba bir kız bir erkek gelecek şekilde çocukları grubun 'Merkezinde', 'Arada' ve 'Dışında' gruplarının her birine atamaları istenmiştir. 'Merkezde' olan çocuk grup etkinliklerine katılan ve sıklıkla grup oyunu içinde önemli bir rol üstlenen, 'Arada' olarak tanımlanan çocuk grup etkinliklerine zaman zaman katılan ve oyunlarda zaman zaman önemli roller alan, 'Dışında' olarak tanımlanan çocuk ise nadiren grup etkinliklerine katılan ve grup etkinliklerine katılsa dahi grup oyunlarında nadiren önemli bir rol üstlenen çocuk olarak tanımlanmıştır. 'Merkezde' ve 'Dışında' grubunda yer alan çocukların araştırmacılar tarafından belirlenen iki farklı liderlik davranışı boyutunu sergileme durumları araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu boyutlar: (a) Oyunun Kolaylaştırılması ve (b) Oyun Arkadaşlarının Düşünceleri ve Değerlendirilmesi'dir. Araştırma sonucunda oyunun kolaylaştırılması boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Merkezdeki çocukların 'Oyun Arkadaşlarının Düşünceleri ve Değerlendirilmesi' boyutundaki puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Hensel (1991), çocukların liderlik becerilerini gözlemlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma kapsamında gözlemlenecek çocukları seçmek için çocuklara önce Peabody Resim Kelime Testi, ardından da Sosyometri testi uygulanmıştır. Sosyometri testi

sonucunda arkadaşları tarafından en çok tercih edilen ve dil puanları yüksek olan biri kız, biri erkek 2 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çocukların drama etkinlikleri sırasındaki liderlik becerileri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda lider çocukların sınıf arkadaşlarının duygularına karşı daha duyarlı, arkadaşlarına nasıl daha fazla yardımcı olabileceklerinin yollarını arayan ve başkalarının bakış açısını daha net bir şekilde ifade edebilen çocuklar oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğretmenlere çocukların liderlik ve sosyal davranışları geliştirebilme yolları hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Maxcy (1991), liderlikle ilgili geleneksel tanımların okul öncesi dönem çocuklarında görülen liderliği tanımlamada geçerli olmadığı düşüncesi ile çocukluk liderliğini yeniden tanımlamak ve “öğrencilerin dünyalarını okulun kültürel bağlamında gözlemlemek” için iki anaokulunun 2 farklı sınıfında eğitim alan 5-6 yaş grubundaki çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri ile bir araştırma planlamıştır. Araştırma verileri gözlem tekniğine dayalı olarak elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin lider çocukları liderlik bağlamında nasıl teşvik ettikleri ya da cesaretlerini kırdıkları ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarında lider çocukların, öğretmenlerinin izin ve fırsat vermesi halinde liderlik sergileyebildikleri ve öğretmenlerin bazı çocukların bazı durumlarda lider olarak hareket etmelerini engelledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin rol model olarak ve sınıf içi uygulamaları ile çocukların liderliklerini teşvik ettikleri yahut cesaretlerini kırdıkları belirtilmiştir.

Trawick-Smith (1988), okul öncesi dönem çocuklarının liderlik ve takip edicilik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için 32 okul öncesi dönem çocuğu ile gözlem tekniğini kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada çocukların liderlik ve takip edicilik davranışları arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca başarılı bir lider a) takipçi, fakat kimi takip ettiğinin, liderin kim olduğunun farkında olan, b) başkalarının önerilerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda dikkate alan, c)’taktiksel reddetme’ yöntemini kullananlar olarak tanımlamışlardır. Ayrıca liderler oyun sırasında oyunun sürdürülmesi için yeni ve eğlenceli fikirler sunarak oyuna katkıda bulunan çocuklardır. Araştırmacı ayrıca öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ve çocuklarda liderliği cesaretlendirmenin, çocuklara hem liderlik etmeyi hem de takip etmeyi öğretmekle mümkün olduğunu belirtmiştir.

Segal, Peck, Vega-Lahr ve Field (1987), çalışmalarında Adcock ve Segal'in 1983 yılında yaptığı çocukların sosyal stillerini sınıflandırmak için 'ortaçağ krallık sistemi' yapısına benzettiği ölçme sisteminin yararlı olup olmadığını araştırmak için yapılan bir dizi çalışmaya yer vermişlerdir. Adcock ve Segal (1983), Ortaçağ Krallık metaforuna dayalı olarak bir ölçme aracı tasarlamışlardır. Bu ölçekte çocuklar 4 kategoriye ayrılmaktadırlar. Bunlar; krallar/kraliçeler, lordlar, piskoposlar, vasallar ve serflerdir. Krallar/kraliçeler, lordlar ve piskoposlar lider olarak; vasallar ve serfler ise takipçi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada yaşları 26-53 ay arasında değişen 24 (14 kız ve 10 erkek) çocukla çalışma yürütülmüştür. Gözleme dayalı olarak yapılan ölçme sonuçlarında çocukların liderlik stilleri krallar/kraliçeler, lordlar, piskoposlar, vasallar ve serfler başlıkları altında ele alınmıştır. Diğer çalışmada Segal, Peck, Vega-Lahr ve Field (1987), bu kategoriye uyan ikinci bir araştırma yapmıştır. Öğretmenler, 20 çocuğu Adcock ve Segal tarafından ortaçağ krallık metaforu çerçevesinde tanımlanan beş sosyal stile göre sınıflandırmış, beş gözlemci de oyun alanındaki aynı öğrencileri izlemiş ve davranışlarını Adcock ve Segal'in açıklamaları temelinde kodlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve gözlemcilerin öğrencilere verdikleri sosyal stiller ve çeşitli sosyal rollerdeki çocuklar hakkında veriler elde edilmiştir. Üçüncü çalışmada ise Segal, Peck, Vega-Lahr ve Field (1987) iki farklı sınıfta agresif davranışlar sergileyen ikisi 4 yaşında, biri 3 yaşında olan toplam 3 çocuk gözlemlenmiştir. Gözlemlerin ardından öğretmenlerden ortaçağ krallık metaforu çerçevesine göre saldırgan çocuklar da dahil olmak üzere tüm öğrencileri lider (kral / kraliçe, lordlar, piskoposlar) ve takipçiler (vasal ve serfler) olarak sınıflandırmaları istenmiştir. Agresif davranışlar sergileyen çocuklar, Adcock ve Segal'in başarılı oyun önerileri uyarınca diğer çocuklarla eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmelerin sonucunda çocukların agresif davranışlarında azalma gözlemlenmiştir ve bu da orta çağ krallık metaforu sınıflamasının sınıf içi çatışmaların azalmasına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Perez, Chassin, Ellington ve Smith'in (1982) liderlik ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyometri testi ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Çocuklara "Sınıfınızdaki en yakın arkadaşınız / en sevdiğiniz arkadaşınız kim?" ve "Biri öğretmene yardım edecek olsa öğretmen kimi kendisine yardımcı olarak seçmelidir?" soruları sorulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarında ise sosyometri testinde lider olarak tanımlanan çocukların Peabody Resim Kelime Testinden yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, lider çocukların karmaşık yapıda cümleler kurduğu ve diğer çocuklardan daha açıklayıcı dil kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırma kapsamında öğretmenlerden de sınıfta lider olarak gördüğü çocukları belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin önerdiği bu çocuklar, sosyometri testi sonucunda belirtilen liderlerle eşleşmiştir.

Fu, Canaday ve Fu (1982), yaratıcılık ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada 5-6 yaşlarındaki 48 çocuk ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fu (1970) tarafından geliştirilen Anaokulu Liderlik Gözlem Ölçeği (Nursery School Leadership Observation Schedule) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında ise orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların liderlik-takipçilik davranışı ile yaratıcılık arasında bir ilişki olduğu, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda ise liderlik-takipçilik davranışı ile yaratıcılık arasında bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Nath ve Seriven'in (1981) liderlik ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, bir üniversitenin okul öncesi eğitim birimine devam eden 17 çocukla çalışılmıştır. Benlik saygısını ölçmek için Resimli Benlik Algısı Ölçeği (Pictorial Self-concept Scale), liderlik becerilerini ölçmek için de Parten'in geliştirdiği 1 Dakikalık Kesit Alma Tekniğinin değiştirilmiş şekli uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında ise benlik saygısı ile liderlik arasında bir ilişki bulunmuş ancak bu ilişki iki nedenden ötürü ayırıcı bulunmamıştır. Bu nedenler: (a) liderliği değerlendirmek için kullanılan ölçeğin (Parten, 1933) farklı liderlik türleri arasında ayırım yapmamış olması ve (b) 17 çocuğun yedisinin ölçek sorularına nasıl cevap vereceğini yanlış anlamış olabileceği ihtimalidir.

Fu (1979), anaokulu çocuklarının liderlik davranışlarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden 48 çocuğu, 'Anaokulu Liderlik Gözlem Ölçeği (Nursery School Leadership Observation Schedule) (Fu, 1970)'ni kullanarak beş dakikalık periyotlarda 4 kez gözlemlemiştir. Gözlemler, dört farklı sınıfta serbest oyun sırasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yarısı orta sosyoekonomik düzeye, diğer yarısı ise düşük sosyoekonomik düzeye sahiptir. Araştırma sonuçlarında ise çocukların

liderlik stillerinde aşağıdaki farklılıklar tespit edilmiştir; a) orta sosyoekonomik düzeye sahip çocukların, düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklara göre takipçi olma ihtimalleri daha yüksektir, b) orta sosyoekonomik düzeye sahip liderler daha çok sözel becerilere dayalı bir iletişim yolu kullanırken, düşük sosyoekonomik düzeye sahip liderler daha çok sözel olmayan iletişim yolunu seçerler ve (c) tüm çocuklar liderliğe/lidere değer vermektedir.

Hanfman (1935), çocukların baskınlık/hakimlik davranışlarını araştırmak için 5 yaşındaki 10 çocuktan oluşan bir anaokulu grubunda eş zamanlı karşılaştırma yöntemi kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Çocuklar 2'şerli gruplar şeklinde ayrı bir odaya götürülmüş ve serbestçe oynamalarına izin verilmiştir. İki gözlemci de, çocukların tüm davranışlarını kaydetmiştir. Her çocuk, gruptaki diğer tüm çocuklar ile eşleştirilmiş ve böylece her çocuk için dokuz farklı grupta gözlem yapılmasına dikkat edilmiştir. Her seanstan sonra, iki gözlemci baskın olan çocuğu belirleyip kaydetmiştir. Araştırmada yıkıcı baskınlık örüntüsünün en etkili, aynı zamanda en az istikrarlı olduğu, çünkü oyuna olan ilgi uyandığında yıkıcı baskınlığın ortadan kaybolduğu sonucuna varılmıştır. "Yıkıcı" çocukların "gangster" çocuklar üzerinde egemenlik kurabileceği ancak asıl ilgi alanı kendisi olan ve yöntemleri şiddetten uzak olan çocukların baskın/hakim çocuklar olduğu, fakat çoğunlukla oyun oynamakla ya da sosyal oyunla ilgilenen çocuğun gerçek bir lider olacağı ve diğer çocuklar tarafından da memnuniyetle takip edileceği belirtilmiştir.

Tüm bu araştırma sonuçlarına göre farklı ülkelerde erken çocukluk dönemine yönelik yapılan liderlik çalışmalarının uzun yıllardır süregelen araştırmalara konu olduğu, fakat Türkiye'deki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

2.5.2. Dil Becerileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Aslan (2019), mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri ve kişiler arası, sözel açıklama, dinleme beceri düzeyleriyle ilişkili değişkenlerin araştırılması amacıyla yaptığı çalışmasında toplam 84 çocuğa Kişisel Bilgi Soruları, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)'nin Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri alt boyut testlerini uygulamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, cinsiyet*okul türü ortak etkisinin alıcı dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi

olduğu, cinsiyet, okul türünün ise ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, yaş, kardeşi olma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü ve ortak etkilerinin alıcı ve ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, cinsiyete ve yaşa göre okul türünün kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, kardeşi olma durumuna göre okul türünün sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre ise okul türünün dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Taner Derman'ın (2017) dört-altı yaş çocuklarının sözcük dağarcıklarını ailesel faktörlere göre incelediği çalışmaya bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfına devam eden toplam 202 çocuk katılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılarak elde edilen verilere göre, sözcük dağarcığına dört ve beş yaş çocuklarında kardeş sayısı ve doğum sırasının etkisinin olmadığı, fakat altı yaş çocuklarında tek çocuk olarak büyüyenlerin sözcük dağarcıklarının daha fazla olduğu; anne eğitim düzeyi ve bakım alma türünün tüm yaş gruplarında etkisi olmadığı, fakat altı yaş çocuklarda baba eğitim düzeyinin sözcük dağarcığını etkilediği; boşanmış ailelerde büyüyen altı yaş çocukların sözcük dağarcıklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Muslugüme (2016), Denizli'de anasınıflarına devam eden 5-6 yaş (60-72 ay) grubu 36 çocuk ve ebeveynlerinin katılımıyla, ebeveynlere dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programı uygulamış ve bu programın çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemiştir. Eğitim programı 10 hafta süre ile uygulanmış ve veriler "TEDİL" ve "Peabody Resim-Kelime Testi" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitime katılan ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları etkinliklerin çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Alpüran Kocabıyık (2015), 5-6 yaş çocuklarında IQ'nun/Zekanın alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmaya 5-6 yaşlarında Ankara, İstanbul, Çanakkale, Tokat illerinden 50 çocuk dahil edilmiş, çocuklar Standford Binet Zeka ölçeğiyle değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda "normal zeka", "parlak zeka", "üstün zeka ve "çok üstün zeka" IQ düzeylerine sahip çocuklarla çalışma yürütülmüştür. Zeka değerlendirmesi yapılarak araştırmaya katılan

çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında ise IQ'nun alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri semantik ve dil bilgisi sorularına doğru cevap verme oranlarının IQ düzeyi yükseldikçe yükseldiği ve IQ'nun en fazla ifade edici dil becerilerini etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Şahin'in (2015) Ankara ili Beypazarı ilçesinde anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören yaşları 3 yaş ve 5 yaş 11 ay arası olan 402 çocuğun dil ve konuşma gelişimlerini taranması çalışmasında, veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kronolojik yaş ile alıcı ve ifade edici dil yaşı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca çocuklara uygulanan Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 çocuk bilgi formundaki soru maddeleri ile çocuğun kronolojik yaşı ile alıcı ve ifade edici dil yaşı arasında bulunan farkın karşılaştırmasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz, Tepeli ve Koçak (2013), okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı dil gelişimlerinin ikizlik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmaya 62 ikiz (31 çift ikiz) ve 62 ikiz olmayan olmak üzere 124 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Peabody Resim Kelime Testi"nin kullanıldığı araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı dil gelişimlerinin ikizlik durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Krzewina (2012), okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesinin dil ve sosyal gelişime etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri genelinde yüksek kaliteli bir eğitim merkezinden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okul öncesi dönem çocuklarının bir yıl süre ile eğitime devam etmesi ve yıl sonundaki değerlendirmelere dayanır ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 59 derslikli 10 eğitim programı, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 37 derslikli 10 Eğitim-Öğretim programında yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıfın ve eğitim ortamının kalitesinin ölçümü için Erken Çocukluk Dönemi Çevre Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale), öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi için Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (Classroom Assessment Scoring System), çocukların dil gelişimi düzeylerini belirlemek için Peabody Resim-Kelime Testi, sosyal

gelişimi düzeylerini belirlemek için ise Devereux Erken Çocukluk Dönemi Değerlendirmesi (The Devereux Early Childhood Assessment/DECA-C) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen-çocuk etkileşiminin yüksek nitelikli yönlerinin, çocukların davranışlarını ve sosyal yeterliliği geliştirme yeteneğini olumlu etkilediğini ancak sınıf ve öğretim kalitesinin risk altındaki çocukların öğrenme düzeyindeki sözcük dağarcığının gelişmesiyle ilişkili bulunmadığını göstermiştir.

Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes (2011) tarafından okul öncesi eğitime birinci ve ikinci yıl devam süresi ile öz düzenleme, erken okuma yazma becerileri (mektup bilgisi ve kod çözme) ve dil (kelime) seviyesi ve büyümesi arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada anaokuluna ilk kez giden 46, ikinci yıl gidecek olan 30 çocukla araştırma yürütülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesinde Baş-Ayak-Parmaklar-Dizler-Omuzlar Görevleri (Head-to-toes Task Test), erken okuryazarlık becerileri için Woodcock Johnson Tests- III'ün Harf-Kelime Tanıma alt testi ve dil gelişimi ise Woodcock-Johnson bilişsel yetenek testi resimli-sözcük dağarcığı (Picture vocabulary) alt testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul öncesi eğitim alma süresi ile özdenetim arasında bir ilişki bulunmamış, erken okuryazarlık becerilerinde ikinci yıl okul öncesi eğitim alan çocukların daha yüksek puanlar aldığı görülmüş, çocukların kelime dağarcığı ve özdenetimleri üzerinde de okul öncesi eğitim alma süresinden çok kronolojik yaşın etkili olduğu tespit edilmiştir.

Mashburn, Justice, Downer ve Pianta (2009), 11 eyaletten 4 yaş grubu toplam 1812 çocuğun katıldığı akranların çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisini inceledikleri çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, çocukların sınıflarında deneyimledikleri duygusal etkileşimlerin niteliğini belirlemek için Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı, dil gelişimlerini ölçmek için Peabody Resim-Kelime Testi ve Sözlü ve Yazılı Dil Ölçeğinden Sözlü Anlatım Ölçeği (Oral Expression scale from the Oral and Written Language Scale/OWLS) testleri kullanılmıştır. Ayrıca akranların etkisini belirleyebilmek için çocuğun akranlarının dil yeteneklerini karakterize eden İfade Edici Dil ölçeği oluşturulmuş ve çalışmaya katılan her bir çocuğun sınıftaki diğer üç çocuğun okul yılının başında OWLS testindeki ortalama puanı hesaplanarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında akranların ifade edici dil becerilerinin çocukların alıcı ve ifade edici dil yeteneğine katkıda bulunduğu ve çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimiyle pozitif ilişkili olduğu, çocukların alıcı

ve ifade edici dil becerileri arasındaki yüksek ilişkide de okula daha yüksek alıcı dil ile başlayanların lehine bir yükseklik söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Rowe (2008), sosyoekonomik durumun ve ailenin çocuk gelişimi hakkındaki bilgisinin çocuğun sözcük yeteneğine etkisini araştırdığı çalışmada Amerika'da farklı sosyoekonomik seviyelerdeki 47 aile araştırmaya dahil edilmiştir. Yaş ortalaması 2,6 olan çocukların evde ebeveynleri ile olan doğal etkileşimleri sırasında 90 dakika süreyle video kayıtları yapılmış, bu etkileşimlerin analizi sonucunda çocuklara yönelik konuşmanın ölçümleri sağlanmıştır. Çocukların sözcük dağarcıkları Peabody Resim-Kelime Testi kullanılarak 2,6 ve 3,6 yaşlarında uygulanmıştır. Araştırmacı ebeveynlerle görüşmeler yapmış ve çocukları ile günlük hayatta kurdukları etkileşimlere dair bilgi elde etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri de Çocuk Gelişimi Bilgi Envanteri (Knowledge of Infant Development Inventory) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda 2,6 yaşında çocuğa yönelik yapılan konuşmanın 1 yıl sonraki ölçüm konusunda tahminlerde bulunabildiği, çocuğa yönelik yapılan konuşmanın sosyoekonomik düzeyle ilgili olduğu ve sosyoekonomik durum ile çocuklara yönelik konuşma arasındaki ilişkinin ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki bilgisinden kaynaklandığı bulguları elde edilmiştir.

Güler ve Baykoç Dönmez'in (2007) orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocuklarının yaş değişkenine göre Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada 215 çocuğa Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Alıcı Dil Kontrol Listesi ve Aile Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği, Alıcı Dil Kontrol Listesi'nden elde edilen bulguların genellikle 55-60 ayların dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olduğu, karmaşık dil yapılarında 67-72 aylar arasında diğer aylara göre daha yüksek puanlar elde edildiği, çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyinin 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların daha önce kazanıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Taner ve Dağal Başal (2005), farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmak amacıyla Bursa ili sınırları içerisinde 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120 kız, 120 erkek ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu grubun 80'i alt, 80'i orta ve 80'i de üst sosyoekonomik düzeye sahiptir. Araştırmada veriler Peabody Resim-Kelime Testi ile toplanılmıştır. Araştırma sonucunda; genel olarak okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu, özellikle orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu, ayrıca erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Umek, Kranjc ve Fekonja (2005), okul öncesi eğitime başlama yaşının çocukların dil gelişimine etkilerini araştırdıkları çalışmada, çalışma grubuna 82 çocuk dahil edilmiş, çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna giriş yaşlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Bir grubun okul öncesi eğitime giriş yaşı 3, diğer grubun ise 1'dir. Çocukların dil yeterlikleri Dil Gelişimi Testi (Language Development Scale) ve Hikayeleştirme Testi (Story Telling Test) ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarında okul öncesi eğitime erken başlamanın çocukların dil yeterlikleri üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığı, 1 yaşında okul öncesi eğitime başlayan çocukların, 3 yaşında okul öncesi eğitime başlayanlardan daha tutarlı hikayeler anlattıkları tespit edilmiştir. Ayrıca anne eğitim düzeyi ve çocuğun cinsiyetinin dil yeterlikleri üzerindeki etkilerinin de değerlendirildiği ve anneleri daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan çocukların daha yüksek dil yeterliklerine sahip olduğu, cinsiyetin ise dili ifade etme, anlama veya hikaye anlatımı üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Hart, Fujiki, Brinton ve Hart (2004), sosyal davranış ile dil yetersizliği arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla yaşları 6-13 arasındaki 41'i normal gelişim gösteren, 41'i dil yetersizliği olan toplam 82 çocukla bir çalışma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak çocukların sosyal davranışlarını ölçmek için Öğretmen Davranış Değerlendirme Ölçeği (The Teacher Behavior Rating Scale), dil yetersizliği sorunlarının ölçülmesi için de Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi (Clinical Evaluation of Language Fundamentals-3rd ed.) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenler dil yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek

düzeylelerde suskunluk (reticence) ve soliter-pasif geri çekilme (solitary-passive withdrawal) sergilediğini belirtmiş, ayrıca dil yetersizliği daha az olan çocukların sosyal davranış puanlarının dil yetersizliği daha çok olan çocuklardan yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Temiz (2002), okul öncesi eğitimin 3 yaş grubu çocukların dil gelişimi üzerine etkisini tespit etmeye yönelik 36 ayını doldurmuş 20 kız, 20 erkek toplam 40 çocuk ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların anaokuluna başladıkları ilk gün ve anaokulu eğitiminin son haftasında, kontrol grubuna ise yine aynı zamanlarda test uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu ön test puanları, son test puanlarından yüksek çıkmıştır. Fakat deneme grubundaki çocukların son test puanlarının, kontrol grubu çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitime devam eden grubun son test puanlarında yüksek bir artış olmuş, kız çocukların puan ortalamaları erkek çocuklara oranla daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise cinsiyet açısından bir fark bulunmamıştır.

İncelenen araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının dil becerilerinin farklı değişkenlerle ele alıp incelendiği görülmüş ancak Türkiye’de liderlik ile dil ilişkisi üzerine yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama aracı yoluyla elde edilen olan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde bulunan çocukların (48-66 aylık) liderlik özelliklerini tespit etmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, amaçları bakımından tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. İlk olarak betimsel tarama modeliyle okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini tespit etmeye yönelik ölçme aracı geliştirilmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerinin, çocukların dil becerileri ile ilişkisi incelendiğinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte veya günümüzde var olan durum, olduğu gibi değiştirilmeden betimlenir. İlişkisel tarama modelinde ise, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birliktelik durumunu ve derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2010).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada iki farklı çalışma grubu mevcuttur. Çalışma Grubu-I, “EÇDLÖ”nün geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının amaçlandığı 48-66 aylık 514 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma Grubu-II ise, çocuklarının liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği 92 çocuktan oluşmaktadır.

3.2.1. Çalışma Grubu-I

Çalışma Grubu-I, “EÇDLÖ”nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul’daki okul öncesi eğitim kurumları arasından seçilen 48-66 aylık 514 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışma Grubu-I için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinlerin ardından kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak Fatih, Beşiktaş, Bayrampaşa, Bağcılar,

Sarıyer, Kartal, Ataşehir ve Kadıköy ve Maltepe ilçeleri belirlenmiş, bu ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumları arasından 514 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışma grubundaki çocuklar, öğretmen beyanları doğrultusunda özel eğitime gereksinim duymayan, normal gelişim gösteren çocuklardır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, çalışma grubu sayısı ile ilgili çeşitli araştırmacılar farklı sayılar ifade etmişlerdir. Büyüköztürk (2002), örnekleme yer alan çocukların sayısının $n/k \geq 2$ minimum koşulunu sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada geliştirilmeye çalışılan “EÇDLÖ” taslak ölçeği 56 maddeden oluşmaktadır. Bu durumda ($514/56= 9,17$) $n/k \geq 2$ minimum koşulunun sağlandığı görülmektedir.

Çalışma Grubu-I’de yer alan çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Grubu-I’de Yer Alan Çocuklara İlişkin Bilgiler

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	48-53 ay	75	14,6
	54-59 ay	127	24,7
	60-66 ay	312	60,7
	Toplam	514	100,0
Cinsiyet	Kız	255	49,6
	Erkek	259	50,4
	Toplam	514	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Çalışma Grubu I’de yer alan çocukların 75’i (%14,6) 48-53 aylık, 127’si (%24,7) 54-59 aylık, 312’si (%60,7) ise 60-66 aylıktır. Ayrıca çocukların 255’i (%49,6) kız, 259’u (%50,4) erkektir.

3.2.2. Çalışma Grubu-II

Çalışma Grubu-II, 48-66 aylık çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “EÇDLÖ” ile “TEDİL-İfade Edici Dil Alt Testleri”nin uygulandığı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da kolay ulaşılabilirlik ilkesi doğrultusunda belirlenen Fatih ve Beşiktaş ilçelerindeki okullardan ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmalarına izin verilen, öğretmen beyanlarına göre normal gelişim gösteren 48-66 aylık 92 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışma Grubu-II’de yer alan çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey, okul

öncesi eğitime devam süresi ve çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi) göre dağılımıyla ilgili bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu-II’de Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	48-53 ay	7	7,6
	54-59 ay	29	31,5
	60-66 ay	56	60,9
	Toplam	92	100,0
Cinsiyet	Kız	49	53,3
	Erkek	43	46,7
	Toplam	92	100,0
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	30	54,3
	1	39	42,4
	2	17	18,5
	3 Ve üzeri	6	6,5
	Toplam	92	100,0
Doğum Sırası	İlk Çocuk	50	54,3
	Ortanca Veya Ortancalardan Biri	12	13,0
	Son Çocuk	30	32,6
	Toplam	92	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmiyor	2	2,2
	İlkokul-ortaokul	30	32,6
	Lise	33	35,9
	Üniversite	23	25,0
	Lisansüstü	4	4,3
	Toplam	92	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul-ortaokul	30	32,6
	Lise	29	31,5
	Yüksekokul	3	3,3
	Üniversite	24	26,1
	Lisansüstü	6	6,5
	Toplam	92	100,0
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	10	10,9
	Ortalama	38	41,3
	Ortalamanın üstü	19	20,7
	Yüksek	25	27,2
	Toplam	92	100,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	1 Yıl	53	57,6
	2 Yıl	32	34,8
	3 Yıl	7	7,6
	Toplam	92	100,0
Çocuğun Bakımıyla İlgilenen Kişi	Anne - Baba	70	76,1
	Büyükanne - Büyükbaba	15	16,3
	Bakıcı	7	7,6
	Toplam	92	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi Çalışma Grubu II’de yer alan çocukların 7’si (%7,6) 48-53 aylık, 29’u (%31,5) 54-59 aylık, 56’sı (%60,9) ise 60-66 aylıktır. Çocukların 49’u (%53,3) kız, 43’ü (%46,7) erkektir.

Araştırmaya katılan çocukların 30’u (%32,6) tek çocuktur. 39’unun (%42,4) bir kardeşi, 17’sinin (%18,5) iki kardeşi, 6’sının (%6,5) ise üç ve üzeri sayıda kardeşi vardır.

Araştırmaya katılan çocukların 50’si (%54,3) ilk çocuk, 12’si (%13,0) ortanca veya ortancalardan biri, 30’u (%32,6) ise son çocuktur.

Araştırmaya katılan çocuklardan 2’sinin annesinin (%2,2) okuma yazma bilmediği, 30’unun (%32,6) ilkokul-ortaokul, 33’ünün (%35,9) lise, 23’ünün (%25,0) üniversite, 4’ünün (%4,3) ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocuklardan 30’unun babasının (%32,6) ilkokul-ortaokul, 29’unun (%31,5) lise, 3’ünün (%3,3) yüksekokul, 24’ünün (%26,1) üniversite, 6’sının (%6,5) ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen beyanlarına göre 10’unun (%10,9) düşük, 38’inin (%41,3) ortalama, 19’unun (%20,7) ortalamanın üstü, 25’inin (%27,2) yüksek sosyoekonomik düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların 53’ü (%57,6) 1 yıldır, 32’si (%34,8) 2 yıldır, 7’si (%7,6) ise 3 yıldır okul öncesi eğitim almaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların 70’i ile (%76,1) anne - baba, 15’i ile (%16,3) büyükanne - büyükbaba, 7’si ile (%7,6) bakıcının ilgilendiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu”, yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “EÇDLÖ” ile “TEDİL” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey, okul

öncesi eğitime devam süresi, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi) hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği

Çocukların liderlik özelliklerini tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan, 48-66 ay grubu çocuklara uygun olarak hazırlanmış toplam 48 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek okul öncesi öğretmeninin, sınıfında bulunan her çocuk için bireysel olarak dolduracağı, 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Maddeler “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” şeklinde işaretlenmektedir. Ölçekte 8 ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin istatistiki analizinde puanlamalar olumlu maddeler için “Her zaman=5”, “Çoğu zaman =4”, “Bazen =3”, “Nadiren =2” ve “Hiçbir zaman =1” şeklinde 5’den 1’e doğru; olumsuz maddeler ise tersten hesaplanmaktadır. Bu hesaplamalar sonucunda ölçekten alınabilecek en düşük puan 48, en yüksek puan ise 240’dır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi durumunda çocukların yüksek liderlik özellikleri sergiledikleri, puanların düşük çıkması durumunda ise liderlik özelliklerinin düşük olduğu varsayılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .99 olarak bulunmuştur.

3.3.2.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği’nin Geliştirilme Süreci

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) anket geliştirme sürecinin 4 aşamada açıklanabileceğini belirtmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

- a) Problemi tanımlama
- b) Madde (soru) yazma
- c) Uzman görüşü alma
- d) Ön uygulama yapma

a) Problemi Tanımlama: Test hazırlamanın ilk aşaması, bu test “niçin geliştiriliyor?”, “neyi ölçecek?” türünden sorulara cevap aranacak bir plânın geliştirilmesidir (Öner, 1997). Bu çalışma ile okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini tespit etme ve değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda Türkiye’de bu yaş grubu çocukların liderlik özelliklerini

tespit etme ve değerlendirmeye yönelik kapsamlı bir lme aracına rastlanmamıştır. Bu amaçla ilk aşamada ölçek için literatür taraması yapılarak kuramsal ereve belirlenmiştir. Literatür taraması ile okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini gösteren davranışların neler olduğu tespit edilmiş ve madde yazma aşamasına geçilmiştir.

b) Madde (soru) yazma: Okul ncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini ölçebilecek maddelerin belirlenebilmesi için alan yazın taraması yapılarak daha önce geliştirilmiş lme araçları incelenmiştir. Yabancı ülkelerde hazırlanan liderlik leklerinin de maddelerinden yararlanılarak kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada Fu (1970) tarafından geliştirilen “Anaokulu Liderlik Gözlem leği (Nursery School Leadership Observation Schedule) ve Anaokulu Liderlik Derecelendirme leği (Nursery-School Leadership Rating Scale)”; Fukada, Fukada ve Hicks (1994) tarafından geliştirilen “Liderlik Davranışı Kontrol Listesi (15-item Leadership Behavior Checklist)”; Roets (2000) tarafından geliştirilen “Liderlik Gözlem Envanteri (The Leadership Observation Inventory)”; Hardy, Hunt, ve Lehr (1978) tarafından geliştirilen “En Az Tercih Edilen Oyun Arkadaşı leği (Least Preferred Playmate Scale)” incelenmiştir. Literatür taramaları ve ölçek incelemeleri sonucunda yazılan benzer maddeler ile çeviriden kaynaklanan bazı belirsiz ifadeli maddeler ilk olarak havuzdan çıkarılmıştır. 174 maddeden oluşan madde havuz araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşlerinin alınması süreci başlamıştır.

c) Uzman Görüşü Alma: lme aracının kapsam geçerliğine sahip olup olmadığı uzman görüşü alınarak (Karasar, 2000; Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) saptanmaktadır. Uzman görüşü alma süreci kapsam geçerliği amacıyla gerçekleştirilmiştir. EDL’nn geliştirilmesi için uzmanların görüşlerine iki farklı aşamada başvurulmuştur.

1. Uzman Görüşleri Süreci: Bu süreçte uzmanlık alanı ocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi olan toplam 8 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri 2016-2017 eğitim-ğretim yılında birebir görüşmeler şeklinde alınmıştır. Uzman görüşleri için literatür taramasına dayanarak 174 maddeden oluşan ‘Uzman Değerlendirme Formu’ hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form ile maddenin amacına uygunluğu, ölçeğin

sorularının anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğine ilişkin uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanların görüşleri, ölçekte yer alması düşünülen her bir aday ifadeye ilişkin “madde kullanıma uygun”, “madde gözden geçirilmeli” ve “madde kullanıma uygun değil” şeklinde üçlü dereceli ölçek yardımı ile alınmıştır. Çalışmada alınan 1. uzman görüşleri Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Lawshe Tekniği 1975 yılında Lawshe tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik 6 aşamalıdır. Öncelikle alan uzmanları oluşturulur, aday ölçek formları hazırlanır, uzman görüşleri alınır, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenir, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksi belirlenir ve ardından forma son şekli verilir (Yurdugül, 2005). Lawshe tekniğinde uzman sayısı en az 5, en fazla 40 arasında olmalıdır. Bu çalışmada 8 uzmanın görüşlerinden faydalanılmıştır. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), “*maddeye gerekli diyen uzman sayısının (N_G), madde için görüş alınan toplam uzman sayısının yarısına bölünüp (N/2), elde edilen rakamdan 1’in çıkarılmasıyla*” elde edilir (Yurdugül, 2005). Kapsam Geçerlik Oranı’nın hesaplanmasında kullanılan formül şöyledir;

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

KGO : Kapsam geçerlik oranı

NG : Maddeye “Gerekli” diyen uzman sayısı

N : Maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı

Kapsam geçerlik oranına ilişkin olarak Veneziano ve Hooper (1997), uzman sayısına göre kapsam geçerlik oranlarını bir tabloda ifade etmiştir. Buna göre 8 uzmandan alınan uzman görüşleri doğrultusunda madde kapsam geçerlik değerinin 0,78 olması beklenir (Yurdugül, 2005). Bu çalışmada 8 uzmanın görüşü alındığından, uzman görüşleri sürecinde maddeye bir uzmanın ‘madde kullanıma uygun değil’ şeklinde görüş vermesi durumunda maddenin kapsam geçerlik oranı 0,75 olmaktadır. Alınan görüşler doğrultusunda kapsam geçerliği 0,78’den düşük olan maddeler çalışmadan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda 174 maddeden oluşan deneme ölçeğinin madde sayısı 56’ya düşmüş ve bazı maddelerde de uzman önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

2. Uzman Görüşleri: 1. Uzman görüşlerinin ardından 56 maddeye düşen ölçeğin son hali iki Türkçe öğretmenine inceletirilerek, dil bilgisi, anlam ve ifade yanlışlıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra mesleki tecrübesi 10 yıl ve üzerinde olan iki

okul öncesi öğretmeni ile de ölçek maddelerinin öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek problemlerin belirlenmesi amacıyla ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada madde çıkarımına gidilmemiş, alınan geri bildirimlere dayanılarak ölçek madde formları üzerinde gerekli son düzenlemeler yapılmış ve ön uygulama aşamasına geçilmiştir.

d) Ön Uygulama Yapma: Ön uygulama aşaması, anketin taslak formundaki problemleri belirlemede kritik bir öneme sahiptir ve geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için çok önemli bir aşamadır (ASA, 1997: akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Yapılan çalışmalar ve uzman görüşlerinin ardından hazırlanan 56 maddeli taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için ön deneme uygulaması, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki toplam 514 çocuğa uygulanmış ve yine toplam 514 adet geçerli ölçek formuna ulaşılmıştır. Taslak ölçek ile elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 programı ile çözümlenmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri bulgular bölümünde anlatılmıştır.

3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2013), Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen *Test of Early Language Development (TELD-3)* dil gelişim testinin Türkçe'ye uyarlamasıdır.

Test 2 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek amacıyla Amerika'da geliştirilmiş bir araçtır. Bu test ile çocuklardaki erken dönem dil bozukluklarının tanılanması, dil gelişimindeki güçlü ve zayıf yönlerin tespiti ve çocuğun dil gelişim sürecine ilişkin bilgi verme ve araştırma yapma amaçlanmıştır (Güven, 2014).

TEDİL A ve B olmak üzere paralel formlardan oluşmaktadır. Her bir formun da Alıcı ve İfade Edici dil olmak üzere iki alt testi mevcuttur. Bu alt testler dilin anlam bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi alanlarını ölçen maddelerden oluşmaktadır. Her bir formda toplam 76 madde bulunmaktadır. Testin içeriğinde resim gösterme veya betimleme, sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt verme işlenmektedir. TEDİL testinin uygulaması 15-40 dakika arasında sürmektedir (Güven, 2014).

Yapılan güvenilirlik çalışmasında testin her iki form ve alt testler için iç tutarlılık katsayılarının .86 ile .98 arasında değişen iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Geçerlilik çalışmasında ise tüm örneklem grubu kullanılarak alt testlerden elde edilen puanların korelasyonu her iki form için .87 ile .91 arasında bulunmuştur (Güven, 2014).

TEDİL, uygulama eğitimi alması zorunlu olan bir testtir. Bu eğitim sonrasında uygulamacılar TEDİL Uygulama Sertifikası olarak testi uygulayabilmektedir (Topbaş ve Güven, 2013). Araştırmacıya ait TEDİL Uygulama Sertifikası Ek 4’te sunulmuştur.

Bu çalışma ile çalışma grubunda yer alan çocukların ifade edici dil becerileri belirlenmek istendiğinden TEDİL testinin İfade Edici Dil Alt Testi kullanılmıştır. Tüm uygulama, uygulayıcı sertifikası bulunan araştırmacı (tez yazarı) tarafından yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi iki aşamada yapılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde 48-66 aylık çocuklara yönelik EÇDLÖ’nün geliştirilmesi için uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması için elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Ölçek güvenilirlik ve geçerlik analizleri olarak açımlayıcı faktör analizi, Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanması, madde toplam korelasyonu, alt %27 ile üst %27 olarak grupların farkı (t-test), test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin eşleşmiş grup t-testi uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise 48-66 aylık çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çocukların liderlik puanları ile ifade edici dil puanları arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon analizi yöntemleri ile incelenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde “EÇDLÖ” ile “TEDİL-İfade Edici Dil Alt Testi” uygulanmıştır. İlk olarak “EÇDLÖ” ve “TEDİL-İfade Edici Dil Alt Testi” ile ölçülen değerleri belirlemek üzere tanımlayıcı istatistikler ve hipotez testleri uygulanmıştır. Çalışmada normal dağılım analizleri yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma işaret ettiği anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın alt

problemlerinin test edilmesinde parametrik testler kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Çocukların liderlik puanları ile dil puanlarının anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki yönlü MANOVA kullanılmıştır. Çözümlemeye başlamadan önce iki yönlü MANOVA'nın normallik, varyansların ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımları incelenmiştir. Grupların ortalama puanları arasında bağımlı değişkenler açısından fark olup olmadığına karar verirken çok değişkenli test istatistiklerinden Wilks' Lambda ve Pillai's Trace seçilmiştir. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için F istatistiği, gruplar arasındaki fark varyansların eşitliği kontrol edilerek Tukey testi kullanılmıştır.

Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümünde ilk olarak geliştirilen EÇDLÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Daha sonra çocukların demografik özellikleri açısından liderlik ve ifade edici dil puanlarının incelendiği bulgulara ve son olarak liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Kapsam Geçerliği

Ölçeğin geçerlik çalışmasında ilk olarak kapsam geçerliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak tespit edilmiştir. 8 uzmanın görüşüne başvurularak alınan uzman görüşleri sonucunda başlangıçta 174 maddeden oluşan deneme ölçeğinin madde sayısı 56'ya düşmüş ve bazı maddelerde de değişiklikler yapılmıştır. Kapsam geçerliğine ilişkin ayrıntılı bilgilere Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci başlığı altında yer verilmiştir.

4.1.2. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular

Güvenirlik analizi ölçekte bulunan maddelerin birbirleri ve ölçek geneli ile tutarlı olup olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda ölçek ifadelerinin denekler tarafından aynı anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemektedir. Güvenirlik, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2011).

EÇDLÖ'nün güvenirlik çalışması kapsamında ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca puanlayıcıların zaman içerisinde verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığın ölçülmesi için test-tekrar test değerleri incelenmiş ve ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst

%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Literatürde ölçeğin güvenilirliği (iç tutarlılık) yaygın olarak Cronbach's Alpha katsayısı ile belirlenmektedir. Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri olarak “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 2004). Tablo 4.1'de EÇDLÖ'nün iç tutarlılık katsayısı görülmektedir.

Tablo 4.1. Cronbach Alfa Katsayısı

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
0,992	48

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere EÇDLÖ'nün Alpha katsayısı 0,992 olarak bulunmuştur.

Maddelerin güvenilirlik katsayılarını içeren bilgiler Tablo 4.2'de verilmektedir.

Tablo 4.2. Güvenirlik Analizi

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	181.0215	2962.510	.844	.988
2	181.3418	2945.873	.858	.988
3	181.0078	2937.828	.865	.988
4	180.4141	2997.061	.664	.988
5	181.1680	2922.524	.888	.988
6	181.6621	2927.481	.875	.988
7	181.3242	2943.296	.860	.988
8	181.2422	2929.804	.881	.988
9	181.0527	2.969.753	.572	.988
10	180.9355	2.948.237	.832	.988
11	181.2109	2.950.096	.855	.988
12	181.1797	3.007.134	.373	.988
13	181.3672	2.936.284	.906	.988
14	181.4141	2.931.824	.872	.988
15	181.0957	3.019.284	.344	.988
16	181.3906	2.944.098	.873	.988
17	180.8965	2.953.248	.849	.988
18	181.0957	2.924.263	.862	.988
19	181.4570	2.938.953	.867	.988
20	180.3887	3064.868	-.012	.989
21	180.9531	2973.873	.771	.988
22	181.4473	2934.279	.899	.988
23	180.9316	2938.710	.840	.988
24	181.4238	2925.646	.850	.988
25	180.7695	2943.054	.861	.988
26	181.4434	2939.151	.860	.988
27	180.7656	2.963.514	.703	.988
28	181.5059	2917.432	.878	.988
29	181.4023	2944.703	.887	.988
30	180.9102	2939.213	.896	.988
31	181.7168	2945.499	.838	.988
32	181.4688	2942.097	.892	.988
33	181.2227	2939.289	.870	.988
34	180.4219	3051.497	.138	.988
35	181.2422	2.915.245	.943	.988
36	181.4082	2942.262	.822	.988
37	181.3164	2948.729	.838	.988
38	180.7402	2965.578	.778	.988
39	181.3320	2922.664	.892	.988
40	180.7207	2980.554	.679	.988
41	181.0586	2966.431	.800	.988
42	181.2090	2965.128	.834	.988
43	181.4453	2956.600	.766	.988
44	181.3770	3016.885	.321	.988
45	181.5625	2934.137	.818	.988
46	180.6953	3015.887	.378	.988
47	180.8066	2972.739	.755	.988
48	181.3770	2928.642	.896	.988
49	181.2148	3054.365	.046	.989
50	180.0605	3026.957	.341	.988
51	181.2520	2929.383	.894	.988
52	181.4961	2937.757	.884	.988
53	181.2754	2.936.102	.899	.988
54	181.1680	2942.813	.851	.988
55	181.2441	2917.891	.927	.988
56	181.1191	2943.025	.853	.988

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, çalışma grubu için maddelerin Cronbach Alfa katsayıları 0,988 ve 0,989’dur. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, maddelerin

Cronbach Alfa katsayısından büyük olması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükseleceğine işaret etmektedir. Ölçekte yer alan 12, 15, 20, 34, 44, 46, 49 ve 50 numaralı maddeler madde toplam korelasyonunun 0,4 ve altında kalmasından dolayı ölçekten çıkartılmıştır. Kalan 48 madde ile güvenilirlik analizi tekrar edilmiştir. Maddelerin güvenilirlik katsayılarını içeren bilgiler Tablo 4.3'te verilmektedir.

Tablo 4.3. Güvenirlik Analizi (Tekrar)

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	151.9376	2715.387	.849	.992
2	152.2593	2699.169	.864	.992
3	151.9240	2691.188	.874	.992
4	151.3294	2751.303	.640	.992
5	152.0819	2675.919	.900	.992
6	152.5770	2680.627	.888	.992
7	152.2398	2696.511	.869	.992
8	152.1598	2683.013	.893	.992
9	151.9688	2718.694	.599	.992
10	151.8499	2700.839	.844	.992
11	152.1248	2704.730	.850	.992
13	152.2827	2689.090	.920	.991
14	152.3294	2686.221	.875	.992
16	152.3080	2697.186	.882	.992
17	151.8129	2708.086	.841	.992
18	152.0136	2679.580	.860	.992
19	152.3723	2691.461	.882	.992
21	151.8674	2728.311	.758	.992
22	152.3626	2687.622	.910	.991
23	151.8441	2694.784	.828	.992
24	152.3392	2677.736	.870	.992
25	152.6842	2697.181	.863	.992
26	152.3587	2.692.762	.866	.992
27	151.6784	2.721.332	.670	.992
28	142.4230	2670.584	.893	.992
29	152.3177	2697.952	.896	.992
30	151.8265	2695.362	.883	.992
31	152.6316	2698.862	.846	.992
32	152.3840	2695.300	.901	.992
33	152.1384	2694.455	.865	.992
35	152.1579	2.670.700	.944	.991
36	152.3216	2697.754	.813	.992
37	152.2320	2703.268	.835	.992
38	151.6530	2721.411	.756	.992
39	152.2495	2.676.356	.902	.991
40	151.6355	2.736.806	.648	.992
41	151.9727	2721.523	.784	.992
42	152.1248	2.719.996	.821	.992
43	152.3606	2709.805	.770	.992
45	152.4795	2.685.938	.838	.992
47	151.7193	2727.554	.739	.992
48	152.2924	2682.532	.904	.991
51	152.1637	2683.098	.901	.992
52	152.4133	2.691.001	.894	.992
53	152.1930	2.690.445	.900	.992
54	152.0838	2.697.069	.851	.992
55	152.1598	2672.869	.930	.991
56	152.0351	2696.835	.857	.992

Tablo 4.3'te güvenilirlik analizinin tekrar edilmesi ile elde edilen veriler görülmektedir. Büyüköztürk (2007), madde toplam korelasyonu için alınabilecek sınır değerin 0,30 olması gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan analiz sonucunda madde toplam korelasyonlarının 0,4 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda 48 madde ile analizlere devam edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak üzere açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

4.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

EÇDLÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili birçok değişken üzerinden değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkiden yararlanarak yeni ortak yapılar ortaya çıkarmaktır (Özdamar, 2002). Açımlayıcı faktör analizi öncesi faktör analizinin uygulanabilirliğine yönelik ön varsayım testleri KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. KMO testi örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olup olmadığını göstermektedir. Literatürde faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin 0,5'ten yukarı olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Field, 2000). Bartlett testi ise faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişki olup olmadığını göstermektedir. Bartlett test sonucunun $p < 0,05$ olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. EÇDLÖ'nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü		,979
	Approx. Chi-Square	38207.793
Bartlett's Küresellik Testi	Df	1128
	Sig.	0,00

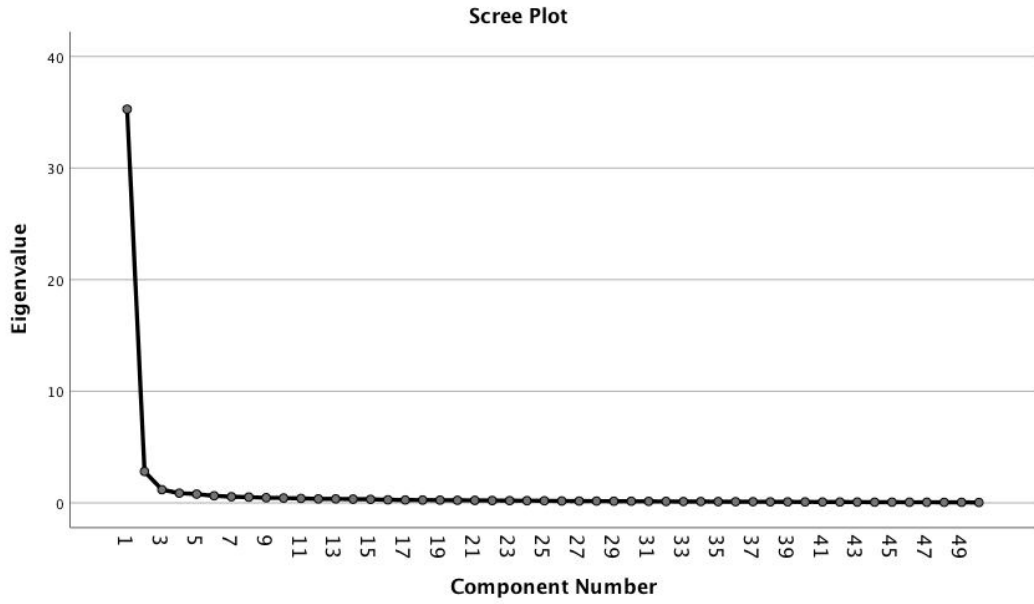
Tablo 4.4'te görüldüğü gibi yapılan Bartlett testi sonucunda (Ki-kare= 38207.793; $p=0.00$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0,979 > 0,50$) örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde kısmi kovaryansları

ve korelasyonları içeren anti image matriks ile her bir madde için diyagonal örneklem yeterliliği (Measures of Sampling Adequacy) belirlenir. Bu değerin (r) 0,5'in altında kalması durumunda o madde analizden çıkartılır (Field, 2005; Can, 2013). Çalışmada maddelerin r değerleri 0,95 ve üzeri bulunmuştur.

Faktör analizinde özdeğer eşik değeri 1 ve üzeri faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Çalışmada faktör sayısına karar vermek için (1) bileşenlerin açıkladığı varyanslar ile bileşenlere ait özdeğerler; (2) saçılım grafiği incelenmiştir.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Literatürde dik döndürme için varimax ya da quartimax; eğik döndürme için oblimin ya da promax yöntemlerinin seçildiği görülmektedir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Buna göre döndürme sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %79.57 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Ayrıca birinci faktörün özdeğeri 34.925; ikinci faktörün özdeğeri 2.093; üçüncü faktörün özdeğeri 1.179 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün özdeğerinin oranının ikinci faktörün özdeğerinin üç katından fazla olması ve maddelerin birinci faktörde toplanması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Tavşancıl, 2010). EÇDLÖ'nün birinci faktörünün özdeğerinin, ikinci faktörün özdeğerinin 16 katı olduğu belirlenmiştir. İkinci yöntem olarak saçılım grafiği incelenmiştir. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer saçılım grafiğinde yüksek ivmeli düşüşler dikkate alınmaktadır. Düşüşlerin yatay olduğu faktörlerin varyansa katkısının az olduğu düşünülür (Büyüköztürk, 2011).

Ölçeğin faktörlerine ilişkin saçılım grafiği (scree plot) Şekil 4.1'de verilmektedir.



Şekil 4.1. Faktör Saçılım Grafiği (Scree Plot)

Şekil 4.1’de faktörlere ait saçılım grafiğinde görüldüğü gibi eğim birinci noktadan sonra plato yapmaktadır. Bu noktada faktör sayısı için kesme noktası bir olarak belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk; 2010). Ölçekteki maddelerin büyük oranının birinci faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin olup olmadığına karar verilmesi için çıkarılacak faktör sayısı 1 olarak işaretlenmiş ve faktör analizi tekrarlanmıştır. Maddelerin tek boyuttaki .609 ile .946 arasında değişen faktör yük değerleri Tablo 4.5’te gösterilmiştir. Tek faktörlü yapı, toplam varyansın % 72.76’sını açıkladığı, özdeğerinin de 34.92 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5. EÇDLÖ Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör Yüğü
1	.856
2	.871
3	.879
4	.652
5	.905
6	.893
7	.876
8	.898
9	.609
10	.849
11	.858
12	.925
13	.881
14	.888
15	.847
16	.865
17	.888
18	.769
19	.915
20	.834
21	.876
22	.868
23	.872
24	.682
25	.896
26	.902
27	.890
28	.854
29	.906
30	.872
31	.946
32	.820
33	.844
34	.763
35	.907
36	.659
37	.794
38	.831
39	.780
40	.844
41	.750
42	.908
43	.907
44	.899
45	.907
46	.858
47	.934
48	.865
Toplam Varyans %72.76	

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı belirlenip faktör analizleri yapıldıktan sonra güvenilirlik analizlerine devam edilmiştir.

4.1.4. Test- Tekrar Test Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede bir yöntem de test-tekrar test uygulamasıdır. Katılımcıların değişen zaman içerisinde verdikleri cevaplar arasında tutarlılık göstermesi beklenmektedir. Ölçek 20 kişilik bir çalışma grubuna 3 hafta ara ile iki defa uygulanarak cevaplar toplanmıştır. Ölçeğin iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve eşleşmiş gruplar t-testi (paired sample t-test) sonuçları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı istatistiksel olarak Pearson Korelasyon Katsayısı ile madde ve toplam ölçek bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.6. EÇDLÖ'nün Maddelerinin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Maddeler	n	Korelasyon Katsayıları	p
1	20	.979	0,00
2	20	.965	0,00
3	20	.848	0,00
4	20	.991	0,00
5	20	.953	0,00
6	20	.987	0,00
7	20	.979	0,00
8	20	.891	0,00
9	20	.975	0,00
10	20	.962	0,00
11	20	.976	0,00
12	20	.748	0,00
13	20	.399	0,00
14	20	.963	0,00
15	20	.971	0,00
16	20	.971	0,00
17	20	.978	0,00
18	20	.958	0,00
19	20	.950	0,00
20	20	.978	0,00
21	20	.423	0,00
22	20	.989	0,00
23	20	.960	0,00
24	20	.990	0,00
25	20	.964	0,00
26	20	.955	0,00
27	20	.975	0,00
28	20	.933	0,00
29	20	.823	0,00
30	20	.873	0,00
31	20	.412	0,00
32	20	.914	0,00
33	20	.949	0,00
34	20	.968	0,00
35	20	.957	0,00
36	20	.974	0,00
37	20	.985	0,00
38	20	.856	0,00
39	20	.988	0,00
40	20	.991	0,00
41	20	.940	0,00
42	20	.921	0,00
43	20	.979	0,00
44	20	.965	0,00
45	20	.848	0,00
46	20	.976	0,00
47	20	.991	0,00
48	20	.953	0,00

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, test-tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinde 0.399 ile 0.991 arasında değişen, pozitif ve .01 düzeyinde ($p < .01$) anlamlı Pearson Korelasyon Katsayısı değerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması

arasındaki tutarlılığın, madde bazında yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir.

Tablo 4.7. “EÇDLÖ”nün Test-Tekrar Test Uygulamalarından Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ort	Ss	S.Hata	r	p
Önce	20	3,05	0,80	0,180	0,997	0,00
Sonra	20	3,08	0,78	0,176		

Ölçeğin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen bulgulara göre ön testin aritmetik ortalaması 3,05 son testin aritmetik ortalaması 3,08; standart sapmaları ön testte 0,80 son testte ise 0,78’dir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,997’dir. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasında pozitif ve 0,00 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğinin bulunduğunu göstermiştir.

Madde güvenilirlik analizinde kullanılan bir diğer yöntem, ölçek toplam puanının alt %27 ile üst %27 olarak gruplara ayrılması ile gruplar arasındaki anlamlı (önemli) farkın belirlenmesidir. İki grup arasında fark olması ayırt ediciliğin bir göstergesidir. İki grup arasında fark olmaması ise aralığın küçük olduğunu göstermektedir. Dar bir aralıkta ölçüm yapan ölçeğin farklılıkları ayırt etmediği varsayılır. Araştırmada Erken Çocukluk Dönemi Liderlik puanlarında alt %27’lik grup ile üst %27’lik grupların anlamlı farklılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8. EÇDLÖ Puanlarının Alt %27-Üst %27 Gruplarına Göre Ortalamaları

Gruplar	Alt %27 (n=139)		Üst %27 (n=139)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	1,96	0,46	4,54	0,18	-60,260	0,00

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puanları ortalamalarının alt27-üst27 değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-60,260$; $p=0,00<0,05$). Üst

%27'nin liderlik puanları ($\bar{x}=4,54$), alt %27'nin liderlik puanlarından ($\bar{x}=1,96$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve puanlananları ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yani ölçeğin farklılıkları ayırt edebilecek hassas bir ölçüm yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Çocukların Liderlik Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

48-66 aylık çocukların liderlik puanları ile ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. EEÇDLÖ'nün TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi İle İlişisine Yönelik Korelasyon Değerleri

Değişkenler	N	r	p
Liderlik özellikleri İfade Edici Dil	92	0,484	0,00*

* $p<0,01$

Tablo 4.9'da araştırmaya katılan 48-66 aylık çocukların EEÇDLÖ'den aldıkları puanlar ile TEDİL ifade edici dil alt testi puanları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Korelasyon katsayısının değeri; 0,00-0,30 arasında ise düşük düzeyde, 0,30-0,70 arasında ise orta düzeyde ve 0,70-1,00 arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre çocukların EEÇDLÖ'den aldıkları puanlar ile TEDİL ifade edici dil alt testi puanları arasında 0,484 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Bu bulguya göre çocukların liderlik puanları arttıkça ifade edici dil puanlarının da arttığı söylenebilir.

Çocukların liderlik özellikleri üzerinde ifade edici dil becerilerinin yordayıcı etkisini göstermeyi amaçlayan regresyon modeline ilişkin değerler Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Çocukların Liderlik Özellikleri Üzerinde İfade Edici Dilin Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Yordayan Değişken	r	r ²	Std. β	t	F
İfade Edici Dil	0,484	0,234	0,484	24,50	600,01

Tablo 4.10 incelendiğinde, regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre liderlik özelliğindeki toplam varyansın %23'ünün ifade edici dil becerisinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Çalışma Grubu II'den Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Çalışma Grubu II'nin EÇDLÖ ile TEDİL testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş, ardından ölçeklerin Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitime devam süresi, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenlerine göre farklılık gösterme durumları çözümlenmiştir. Anlamlı bulunan ve bulunmayan farklılıklar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

4.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Çalışma Grubu II'nin EÇDLÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel bulgular aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların liderlik puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Puan Ortalaması

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Toplam Puan	92	3,25	1,02	1,42	4,78

Çocukların liderlik puan ortalamalarının değeri; 0,00-1,00 arasında ise çok düşük, 1,01-2,00 arasında ise düşük, 2,01-3,00 arasında ise orta, 3,01-4,00 arasında ise yüksek, 4,01-5,00 arasında ise çok yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 4.9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik düzeyleri yüksek ($3,25 \pm 1,02$) düzey olarak saptanmıştır.

Liderlik puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Yaşa Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Testi Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi	48-53 ay	7	3,25	1,05			
	54-59 ay	29	3,05	1,02	3,68	0,02	3>2
	60-66 ay	56	3,34	,99			

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,68$; $p=0,02<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 60-66 ay arasında olanların liderlik puanları ($3,34 \pm 0,99$), yaşı 54-59 ay arasında olanların liderlik puanlarından ($3,05 \pm 1,02$) yüksek bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Cinsiyete Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi t Testi Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Fark
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	Kız	49	3,39	,60	3,12	0,00	1>2
	Erkek	43	2,93	,79			

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,12$, $p=0,00<0,05$). Çocukların liderlik puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının puan ortalamalarının 3,39, erkek çocuklarının puan ortalamalarının 2,93 olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocuklarının liderlik puanları erkek çocuklarınınkinden daha yüksektir.

Kardeş sayısı değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Kardeş Sayısına Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	Kardeş Yok	30	3,31	,71	2,00	0,27
	1 kardeşi var	39	3,26	,68		
	2 kardeşi var	17	2,83	,73		
	3 ve üzeri kardeşi var	6	2,95	1,03		

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Doğum sırası değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Doğum Sırasına Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	İlk Çocuk	50	3,25	,72	3,70	0,94
	Ortanca Veya Ortancalardan Biri	12	2,65	,67		
	Son Çocuk	30	3,27	,71		

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Anne öğrenim durumu değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	Okuma Yazma Bilmiyor	2	2,16	,28			
	İlkokul-ortaokul	30	2,87	,80			
	Lise	33	3,35	,64	3,82	0,02	3>2
	Üniversite	23	3,33	,62			
	Lisansüstü	4	3,64	,49			

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,82; p=0,02<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anneleri lise mezunu olan çocukların liderlik puanları (3,35 ± ,64) , anneleri ilkokul-ortaokul mezunu olan çocukların liderlik puanlarından (2,87 ± ,80) yüksek bulunmuştur.

Baba öğrenim durumu değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Baba Öğrenim Düzeyine Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	İlkokul-ortaokul	30	2,94	,80			
	Lise	29	3,33	,69			
	Yüksekokul	3	2,17	,12	3,29	0,01	2>3 4>3
	Üniversite	24	3,39	,61			
	Lisansüstü	6	3,25	,57			

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,29; p=0,01<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Babası lise mezunu olan çocukların liderlik puanları (3,33

$\pm ,69$), yüksekokul mezunu olanların puanlarından ($2,17 \pm ,12$) yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca babası üniversite mezunu olan çocukların puanları ($3,39 \pm ,61$), yüksekokul mezunu olanların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzey değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Sosyoekonomik Düzeye Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	Düşük	10	2,07	,12	13,75	0,01	2 > 1 3 > 1 4 > 1
	Ortalama	38	3,32	,73			
	Ortalamanın üstü	19	3,06	,66			
	Yüksek	25	3,50	,47			

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=13,75$; $p=0,01<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi ortalama ($3,32 \pm ,12$), ortalamanın üstü ($3,06 \pm ,66$) ve yüksek ($3,50 \pm ,47$) olan çocukların liderlik puanları, sosyoekonomik düzeyi düşük olanların liderlik puanlarından ($2,07 \pm ,12$) yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Okul öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	1 Yıl	53	3,06	1,00	3,43	0,03	3>1
	2 Yıl	32	3,27	1,03			
	3 Yıl	7	3,52	,98			

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,43$; $p=0,03<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okul öncesi eğitime 3 yıldır devam eden çocukların liderlik puanları ($3,52 \pm 0,98$), okul öncesi eğitime 1 yıldır devam eden çocukların liderlik puanlarından ($3,17 \pm 1,00$) yüksek bulunmuştur.

Çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenine göre liderlik puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Çocuğun Bakımıyla İlgilenen Kişiye Göre Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Düzeyi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Erken Çocukluk Dönemi Liderlik	Anne - Baba	70	3,14	,74	1,23	0,06
	Büyükanne - Büyükbaba	15	3,43	,65		
	Bakıcı	7	2,96	,82		

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların liderlik puanları ortalamalarının çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.3.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi (TEDİL) Ölçeği’ne İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Çalışma Grubu II’nin Türkçe Erken Dil Gelişimi Ölçeği’nden aldıkları puanların Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi, çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenlerine göre farklılık gösterme durumları çözümlenmiştir. Anlamlı bulunan ve bulunmayan farklılıklar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

İfade edici dil puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Yaşa Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Testi Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	48-53 ay	7	1,57	,97	1,06	0,34
	54-59 ay	29	1,96	,77		
	60-66 ay	56	2,01	,72		

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Cinsiyet değişkenine göre çocukların ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Cinsiyete Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi t Testi Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Fark
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	Kız	49	2,22	,65	3,68	0,00	1>2
	Erkek	43	1,67	,77			

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,68$, $p=0,00<0,01$). Çocukların cinsiyetlerine göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının puan ortalamalarının 2,22, erkek çocuklarının puan ortalamalarının 1,67 olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocuklarının TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanları, erkek çocuklarınınkinden daha yüksektir.

Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Kardeş Sayısına Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	Kardeş Yok	30	2,16	,74	2,60	0,05
	1 kardeşi var	39	2,02	,77		
	2 kardeşi var	17	1,58	,61		
	3 ve üzeri kardeşi var	6	1,66	,81		

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p=0,05$).

Doğum sırası değişkenine göre çocukların ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Doğum Sırasına Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	İlk Çocuk	50	2,12	,77	2,90	0,06
	Ortanca Veya Ortancalardan Biri	12	1,58	,66		
	Son Çocuk	30	1,86	,73		

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Anne öğrenim durumu değişkenine göre çocukların ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Anne Öğrenim Düzeyine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	Okuma Yazma Bilmiyor	2	1,00	,00	4,93	0,01	4>2 5>1 5>2
	İlkokul-ortaokul	30	1,63	,66			
	Lise	33	2,03	,63			
	Üniversite	23	2,26	,86			
	Lisansüstü	4	2,75	,50			

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,93; p=0,01<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan çocukların ifade edici dil puanları annesi ilkokul/ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek; annesi lisansüstü mezunu olan çocukların ifade edici dil puanları okuma yazma bilmeyen ve ilkokul/ortaokul mezunlarının puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Baba öğrenim durumu değişkenine göre çocukların ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Baba Öğrenim Düzeyine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	İlkokul-ortaokul	30	1,66	,71	3,95	0,00	4>1
	Lise	29	2,03	,68			
	Yüksekokul	3	1,33	,57			
	Üniversite	24	2,37	,71			
	Lisansüstü	6	2,83	,98			

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,95; p=0,00<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Babası üniversite mezunu olan çocukların ifade edici dil

puanları, babası ilkokul/ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzey değişkenine göre çocukların ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Sosyoekonomik Düzeye Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	Düşük	10	1,00	,00	12,10	0,00	4>1
	Ortalama	38	1,86	,66			4>2
	Ortalamanın üstü	19	2,05	,70			3>1
	Yüksek	25	2,44	,71			2>1

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,10$; $p=0,00<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocukların ifade edici dil puanları ortalama ve düşük olan çocukların puanlarından daha yüksek; sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üstü olan çocukların ifade edici dil puanları düşük olan çocukların puanlarından yüksek; sosyoekonomik düzeyi ortalama olan çocukların ifade edici dil puanları düşük olan çocukların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Okul öncesi Eğitime Devam Süresine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	1 Yıl	53	1,83	,75	3,48	0,03	3 > 1
	2 Yıl	32	2,06	,71			
	3 Yıl	7	2,57	,78			

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,48$; $p=0,03<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 3 yıldır okul öncesi eğitime devam eden çocukların ifade edici dil puanları, 1 yıldır devam eden çocukların ifade edici dil puanlarından yüksek bulunmuştur.

Çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenine göre ifade edici dil testi puanlarının farklılaşma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Çocuğun Bakımıyla Kimin İlgilendiğine Göre TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi Anova Sonucu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	Anne - Baba	70	1,87	,74	2,62	0,07
	Büyükanne - Büyükbaba	15	2,20	,67		
	Bakıcı	7	2,42	,97		

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi puanlarının çocuğun bakımıyla kimin ilgilendiği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.4. Anne-Babaların Öğrenim Durumlarının Çocukların Liderlik Puanları ile Dil Puanları Üzerine Etkisi

Çocukların liderlik puanları ile dil puanlarının anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. İki yönlü MANOVA analizi için MANOVA’nın normallik, varyansların ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımları incelenmiştir.

Kovaryans eşitliği testine ilişkin bulgular Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Kovaryans Eşitliği Testi Sonuçları

Box's M	33,682
F	1,313
df1	21
df2	1149,466
Sig.	0,15

Box's M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını; anlamlı olması ise karşılanmadığını göstermektedir. Tablo 4.30 incelendiğinde Manova testi sonucunda gruplar boyunca değişkenler arasındaki korelasyonun eşit olduğu varsayımının ($p=0,15$) sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.31'de varyansların eşitliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.31. Homojenlik Testi Sonuçları

	F	df1	df2	Sig.
Liderlik	2,29	11	80	0,01
İfade Edici Dil	1,31	11	80	0,23

Varyansların eşitliğine Levene testine bakılarak karar verilir. Levene testine göre her bir bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerdeki gruplara göre varyans eşitliği incelenir. Tablo 4.31'de varyansların eşitliği Levene testi ile test edilmiş ve buna göre liderlik ölçeği puan ortalamaları için varyansların normal dağılım göstermediği ancak ifade edici dil becerileri puan ortalamaları için varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür.

Çocukların anne-babalarının öğrenim durumlarına göre liderlik puan ortalamaları ve dil puanlarının çok boyutlu varyans analizi (MANOVA) sonuçlarına Tablo 4.32'de yer verilmiştir.

Tablo 4.32. Çocukların Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Liderlik Puanları ile Dil Puanlarının Wilks' Lambda Analiz (MANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Etki	λ	F	Hipotez Sd	Hata Sd	P	η^2
Liderlik İfade Edici Dil	Anne Öğrenim Düzeyi	0,784	2,54	8	158	0,01	0,114
	Baba Öğrenim Düzeyi	0,841	1,78	8	158	0,08	0,083
	Anne Öğrenim Düzeyi * Baba Öğrenim Düzeyi	0,903	1,37	6	158	0,22	0,050

Tablo 4.32'de anne ve baba öğrenim düzeyleri bağımsız değişkenlerinin ve anne öğrenim düzeyi*baba öğrenim düzeyi etkileşimlerinin, bağımlı değişkenler (liderlik ve ifade edici dil puanları) üzerindeki etkisini gösteren bulgulara yer verilmiştir. Wilks' Lambda testi sonuçları incelendiğinde anne öğrenim durumu değişkeninin liderlik puanı ile ifade edici dil puanı üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($p=0,01<0,05$). Ancak analiz sonuçlarına göre baba öğrenim durumu ve anne-baba öğrenim durumu etkileşiminin liderlik puanı ile ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilk olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. İkinci olarak ise alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için araştırma bulguları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci amacı olan “EÇDLÖ”nün geçerli bir ölçme aracı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları bu bölümde incelenmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği uzmanların görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Kapsam geçerliğinde 8 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda başlangıçta 174 maddeden oluşan deneme ölçeğinin madde sayısı 56’ya düşmüş ve bazı maddelerde de değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin 56 maddelik ilk formu şeklini almıştır ve alan uygulamasına geçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ölçeğin 56 maddelik son formu üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi için yeterli olup olmadığını değerlendirmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek için Bartlett testleri uygulanmıştır. Yapılan Bartlett testi sonucunda (Ki-kare= 39231.802; p=0,00) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu, KMO değerinin (.978) ise çalışmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterdiği görülmüştür.

Temel bileşenleri belirlemek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %79.57 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Fakat ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği belirlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 34.925; ikinci faktörün özdeğeri 2.093; üçüncü faktörün özdeğeri 1.179 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin büyük oranının birinci faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin tek

faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin olup olmadığına karar verilmesi için çıkarılacak faktör sayısı 1 olarak işaretlenmiş ve faktör analizi tekrarlanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu, toplam varyansın % 72.76'sını açıkladığı, özdeğerinin de 34.92 olduğu görülmüştür. Toplam açıklanan varyans oranlarının yüksek olmasından dolayı (%72.76) ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

“EÇDLÖ”nün güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını sınamak amacıyla ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış, puanlayıcıların zaman içerisinde verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığın ölçülmesi için test-tekrar test değerleri incelenmiş ve ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. EÇDLÖ'nün iç tutarlılık katsayısı 0,99 gibi yüksek bir değer almıştır.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen zamana karşı değişmezliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmış, üç hafta ara ile yapılan test sonuçları arasındaki kararlılık katsayısının belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve eşleşmiş gruplar t-testi (paired samples t-test) sonuçları incelenmiştir. Madde bazında ölçeğin tüm maddelerinde .399 ile .991 arasında değişen, pozitif ve .01 düzeyinde ($p=0,00<0,01$) anlamlı Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Toplam ölçek bazında ise ölçeğin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen bulgulara göre ön testin aritmetik ortalaması 3,05 son testin aritmetik ortalaması 3,08; standart sapmaları ön testte 0,80 son testte ise 0,78'dir. İki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı değeri 0,997'dir. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve 0,00 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlılığın, hem madde hem de toplam ölçek bazında yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğinin bulunduğunu göstermiştir.

Madde ayırt edicilik işlemlerinde, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan % 27'lik alt grup ile % 27'lik üst grubun madde ortalamaları arasındaki fark bağımsız grup t testi

ile analiz edilmiş, her bir maddenin ayırt edicilik indeksi istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin ayırt edici özelliği olduğunu göstermiştir.

EÇDLÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin okul öncesi dönem çocuklarının (48-66 ay arası) liderlik özelliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin çalışma grubunda geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Geliştirilen ölçeğin yapısına bakıldığında literatürde farklı yaş grupları için geliştirilmiş ve tespit edilebilen liderlik değerlendirme araçları ile güvenilirlik ve ölçmek istediği özellikleri ölçmesi bakımından benzer yapılarda olduğu görülmüştür (Tüysüz, 2007; Babacan, 2008; Ogurlu, 2012; Solmaz, 2017).

Ölçek alanda yapılacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından kullanılabilir.

5.2. Liderlik Özellikleri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci amacı olan 48-66 aylık çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda çocukların EÇDLÖ ile TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi'nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani çocukların liderlik puanları arttıkça dil puanlarında da artış görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizine göre liderlik özelliğindeki toplam varyansın %23'ünün ifade edici dil becerisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuca benzer olarak Perez, Chassin, Ellington ve Smith'in (1982) çalışmasında sosyometri testinde lider olarak tanımlanan çocukların Peabody Resim Kelime Testinden yüksek puanlar aldığı belirtilmiştir. Rosenthal (1957) da sosyometrik statü ve kullanılan dil arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sosyometrik statüsü yüksek olan çocukların dil açısından daha aktif, konuşkan ve sözcük kullanımı konusunda daha değişken olduğunu, ayrıca daha "popüler" çocukların üstün kalitede ve sosyal açıdan yararlı bir dil kullandığını belirtmiştir. Çocukların iletişim becerileri, özellikle sözel bağlantının kurulmasına katkısı olan beceriler, sosyal etkileşimde kritik öneme sahip olabilir (Gottman ve Parkhurst, 1980; Mueller, 1972.

akt; Black ve Hazen, 1990). Liderin önemli bir niteliği, sosyalleşme, yani diğer çocuklarla hızlı bir şekilde bağlantı kurma becerisidir. Bu bağlantıların kurulmasında dil oldukça önemli bir yere sahiptir çünkü liderin açık ve anlaşılır olarak kendini ifade edebilmesi bu bağlantının kurulmasını kolaylaştırır. Ayrıca liderlik becerisine sahip çocuklar, diğer çocukları fikir ve düşünceleriyle çekebilir. Yine fikir ve düşüncelerin ifade edilmesinde dilin önemi karşımıza çıkmaktadır. Dil, fikirleri, duyguları daha kolay iletebilmeyi ve yön verebilmeyi sağlar. Alanyazında liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda başarılı bir liderlik için gerekli olan nitelikler arasında gösterilen, çocukların liderlik özelliklerinden biri olarak sayılan dil becerileri yapılan bu çalışma ile de liderlik ile ilişkili bir özellik olarak karşımıza çıkmıştır.

5.3. Çalışma Grubu II'nin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma kapsamında çocukların liderlik puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukları için bu bulguyu destekleyecek bir araştırmaya rastlanmasa da literatürde farklı yaş grubu öğrencilerin liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Solmaz, 2017; Cansoy, 2015; Ogurlu, 2012; Durmuş, 2011; Avcı, 2009; Birol, 2005).

Araştırma kapsamında çocukların liderlik puanları yaş değişkeni açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre EÇDLÖ puan ortalamalarının, çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu fark yaşı 60-66 ay arasında olanlar ile yaşı 54-59 ay arasında olanlar arasındadır. Yaşı 60-66 ay arasında olanların liderlik puanları, yaşı 54-59 ay arasında olanlardan yüksektir. Fu (1970), yaş değişkenine ilişkin çocukların 3 yaşına kadar daha çok yalnız ve paralel oyunlar oynadığını, 3 yaş itibarıyla sosyal katılımlı grup oyunlarına dahil olduklarını belirtmiştir. Parten (1933), bu çalışma sonucunda çıkan bulguya benzer bir şekilde yaş ilerledikçe liderlik gelişimine yönelik bir eğilim olduğunu, yaşı daha büyük olan çocuklarda yönlendiricilik faaliyetinin daha sık görüldüğünü belirtmiştir. French (1984), sınıf ortamında lider olan çocukların diğerlerine göre yaşça daha büyük olan çocuklar olduğu sonucuna varmıştır. Liderlik prososyal bir davranış olarak tanımlanmaktadır

(Edwards, 1994; Trawick-Smith, 1988; Fu, 1970) ve prososyal davranışın, okul öncesi dönemde yaşla birlikte artma eğiliminde olduğu ve çocukların olumlu sosyal davranışlarının yaşla birlikte geliştiği belirtilmektedir (Farver ve Branstetter, 1994; Persson, 2005b; Zahn-Waxler et al., 1995: akt. Acar, 2013). Strayer ve Trudel (1984), yaşça daha büyük çocukların gelişmiş bir dil ve sözel muhakeme becerileri ve çatışmaları çözme konusundaki stratejileri ile daha fazla sosyalleşme deneyimine ve daha geniş bir yelpazeye sahip olduğunu belirtmiştir. Fakat bu araştırmada çıkan sonucun aksine Bohlin (2000), çalışmasında yaşı daha büyük olan çocukların oyunlarda daha çok prososyal davranışlar ve organizasyonel liderlik becerileri sergileyebileceği üzerine bir hipotez kurmuş fakat organizasyonel liderlik becerilerinde yaşı büyük olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık çıkmasına rağmen prososyal becerilerde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Horn (1977) ise araştırmasında grupta yaşı daha büyük olan çocukların daha çok liderlik davranışı sergilemesi hipotezini destekleyecek veriler elde edememiştir. Çocukların liderlik özelliklerinin incelendiği bu araştırmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunması çocukların yaşları ilerledikçe daha fazla sosyalleştikleri, sosyal becerilerde daha çok tecrübe kazandıkları ve böylelikle daha çok liderlik özellikleri sergiledikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Liderlik puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının liderlik puanları erkek çocuklarınınkinden daha yüksektir. Fu (1979) ve Sheldon (1996: akt. Soffler 2011) cinsiyet olasılığının, dil becerileri ve etkililik açısından liderlik için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Mawson (2010, 2011), işbirlikli oyunda liderlik ve kontrol ile ilgili cinsiyetler arasında farklılıklar olduğunu, yalnızca erkek çocukların oynadığı oyunlarda, liderliğin her zaman katılımcılar arasında net bir hiyerarşik statüye sahip diktatörlük tarzında olduğunu, kızlarda ise yönetmenlik tarzı bir liderlik olduğunu belirtmiştir. Bohlin (2000) ise, prososyal davranışlar ve organizasyonel liderlik boyutunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre kız çocukları oyunlarında, erkeklerden daha çok prososyal davranışlar, organizasyonel liderlik becerileri sergilemektedir. Fakat bu çalışmadan elde edilen bulgunun aksine Parten (1933), Trawick-Smith (1992) ve Harrison, Rawls ve Rawls (1971) da okul öncesi dönemde liderlikte cinsiyet farklılıklarının önemsiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca

prososyal davranışlar üzerine yapılan bazı çalışmalarda anlamlı bir cinsiyet farklılığı bulunmazken (Bar-tal, Raviv ve Goldberg, 1982; Harput ve Keller, 1960; Yarrow ve Waxler, 1976: akt. Doescher ve Sugawara, 1989), öte yandan başka bir araştırma grubu, okul öncesi çocukların prososyal davranışlarında önemli cinsiyet farklılıkları bildirmektedir (Eisenberg, Barlett ve Haake, 1983; Harris ve Siebel, 1975; Midlarsky ve Bryan, 1972: akt. Doescher ve Sugawara, 1989). Bu çalışmalarda kızların erkeklerden daha prososyal olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıkta çalışılan grubun sosyal-duygusal gelişim özellikleri etkili olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bohlin (2000) de benzer şekilde çalışmasında prososyal liderlik özellikleri ile çocuğun kardeşinin olup olmama durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Kardeşlik ilişkileri küçük çocukların dünyayı öğrenmeleri için doğal bir laboratuvarıdır (Howe ve Recchia, 2014) ve çocukların sosyal, duygusal, ahlaki ve bilişsel dünyalarını anlamada önemli bir bağlam oluşturmaktadır (Howe, Petrakos, Rinaldi ve LeFebvre, 2005). Özellikle, kardeşlerin çocukların başkalarının duygu, düşünce, niyet ve inançlarını anlamaları konusunda çocuğun gelişimine önemli bir katkısı olduğu gerçektir (Howe, Ross, Recchia, 2011; Dunn, 2002). Fakat liderlik bağlamında ele alındığında bu durumun kardeşlerin sayısından yani sayısal büyüklükten farklı olarak liderliği uygulama fırsatları bulması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü çocukların gelişimindeki çeşitli noktalarda liderlik becerilerini uygulama fırsatı bulması, kuşkusuz bu beceride, pratikte az fırsatı olan veya hiç fırsatı olmayan çocuklardan daha iyi hale geldiği gerçeğidir (Murphy ve Johnson, 2011). Bu nedenle aile içinde ve kardeşler arasında çocuklara sunulan eşit fırsatların da çocukların liderlik becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Chemers (1970), yaptığı çalışmada ilk çocukların daha fazla liderlik özelliklerine sahip olabileceği üzerine bir hipotez kurmuş fakat sonuçta bunu destekleyecek veriler elde edememiş ve liderlik için ilk çocuk olmaktan daha farklı etmenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bohlin (2000)'de yaptığı çalışmada doğum sırası ile prososyal liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Hardy, Hunt ve Lehr (1978), doğum

sirasının okul öncesi dönem çocuklarında liderlik tarzını nasıl etkilediğine ilişkin yaptığı araştırmada, doğum sırasının kız çocukları için önemli olduğunu ancak erkek çocukların liderlik tiplerini etkileyen bir faktör olmadığını belirtmiştir. Fakat bu bulguların aksine Bass ve Bass (2008) doğum sırası ve aile büyüklüğü gibi etmenleri liderliğin öngörücüleri olarak belirtmiş ve ayrıca ilk doğan çocukların liderlik, öğretim, bakım ve rollere yardımcı olma konusunda, ikinci doğan kardeşlerin ise taklit etme, takipçilik ve yardım sağlamaya daha eğilimli oldukları belirtilmektedir (Akt. Howe, 2014). Bu sonuçlar arasındaki farklılık ailenin çocuğa yaklaşımı, kardeşler arası ilişkiler ve çocuğun aile içindeki konumu gibi farklı nedenlerin etkili olabileceği ile yorumlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının anne ve babalarının öğrenim düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Annesi lise mezunu olan çocukların liderlik puanları, ilkokul-ortaokul mezunu olanların puanlarından yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyinde ise, babası lise mezunu olan çocukların liderlik puanları, yüksekokul mezunu olanların puanlarından; babası üniversite mezunu olan çocukların puanları ise yüksekokul mezunu olanların puanlarından yüksek bulunmuştur. Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerine ilişkin bu yargıyı destekler nitelikte bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat farklı yaş gruplarında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar şöyledir: Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016), 13-18 yaş arası öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin liderlik özelliklerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Durmuş (2011) da ilköğretim ve lise düzeyindeki çocukların liderlik davranışlarını incelediği çalışmada anne-babaların öğrenim düzeyinin liderlik davranışları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Çocukların liderlik özelliklerinin incelendiği bu araştırmada annenin ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmasında anne-babaların çocuklarıyla kurduğu ilişkilerin, aile ortamının niteliğinin ve onlara sunacakları zengin uyarıcı çevrenin, ayrıca çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin önemini vurgulayan veriler olduğu düşünülmektedir. Şüphesiz ki çocuğun kişilik gelişiminde, olumlu davranış kazanımında, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, kendi kendine yetebilen, kendine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü

önemlidir (Honig, 1990; Yavuzer ve diğ., 1990; Çağdaş ve Seçer, 2004: akt. Tezel Şahin, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sosyoekonomik düzeyi ortalama, ortalamanın üstü ve yüksek olan çocukların liderlik puanları, sosyoekonomik düzeyi düşük olanların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde Parten (1933) de lider çocukların daha yüksek sosyoekonomik sınıftan geldiklerini ifade etmiştir. Fu (1979) ise orta sosyoekonomik düzeye sahip çocukların, düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklara göre takipçi olma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu verilerin aksine Harrison, Rawls ve Rawls (1971) liderlik ile ailenin gelir düzeyi arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Prososyal davranış açısından ise bazı çalışmalarda farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı farklılık bulunamamışken (DePalma, 1974: akt. Doescher ve Sugawara, 1989), bazılarında düşük sosyoekonomik sınıftan gelen çocuklarının üst-orta sınıftan gelen çocuklardan daha fazla işbirlikçi olduğu belirtilmiştir (Knight ve Kagan, 1977; Madsen, 1967: akt. Doescher ve Sugawara, 1989). Bu çalışmada sonucun sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan çocuklar lehine çıkmış olması ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel donanımlarının çocukların gelişimine ve onların hayatları boyunca sürecek etkilere işaret etmesi şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık daha uzun süre okul öncesi eğitim alma durumunun lehinedir. Yani 3 yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların puanları, 1 yıldır okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarından daha yüksektir. Liderlik ile okul öncesi eğitim alma süresi arasında doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanmasa da çocukların akranları ile kurduğu ilişkiler ve etkileşimler açısından önemli olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Schwartz, Strickland ve Krolick (1974), 3 buçuk yaş çocukları üzerinde yaptıkları çalışmada 22 aylıktan önce okul öncesi eğitim almaya başlayan çocukların daha çok olumlu etkiler, daha az gerginlik ve daha fazla sosyal etkileşim kurdukları sonucuna varmıştır. Howes (1991) okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların akranları ile ilişkilerini (hem pozitif hem de negatif yönde) etkilediğini belirtmiştir (Akt. Bohlin,

2000). Okul öncesi eğitim almanın çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini gösteren çalışmaların aksine Clarke-Stewart, Gruber ve Fitzgerald (1994), diğer çocuklarla birlikte olmanın, çocuklara akran etkileşimlerinde başarıyla kullanabilecekleri toplumsal beceriler konusunda birikim vermek için tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim ortamları, çocuğa grup yaşantısını öğrenmede, grubun bağımsız bir üyesi olmada ve belirli temel sosyal ve duygusal alışkanlık biçimlerini kazandırmada ilk fırsatları sunar (Horn, 1977). Bu bakımdan okul öncesi eğitimden daha uzun süre faydalanabilen çocuklar eğitim sürecine ve yaşama bir adım önde başlamaktadırlar. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen verinin de okul öncesi eğitimin çocukların hayatına kattığı olumlu etkileri destekleme ve okul öncesi eğitimden daha çok faydalanabilmenin önemini vurgulama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların EÇDLÖ puan ortalamalarının çocuğun okul saatleri dışında bakımı ile ilgilenen kişi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak alanyazında bu yargıyı destekler nitelikte bir bulguya rastlanmamıştır. Aileler çocuklarının dini inançlarına, entellektüel ve mesleki çıkarlarına, benlik saygısı veya yetersizlik duygularına, geleneksel ya da modern erkeklik ve kadınlık kavramlarına, yardımseverlik, beceri ve değerlere bağlı kalmalarına katkıda bulunur (Wade ve Tavris, 2008: akt. Murphy ve Johnson, 2011). Bunlara ek olarak ebeveynler çocuklarına liderlik konusunda rol modellik yapar ve çocuklarında teşvik ettiği lider davranış ve deneyimleri yoluyla liderlik hakkındaki düşüncelerini etkilemek için çalışırlar (Murphy ve Johnson, 2011). Ailelerin çocukların liderlik özelliklerini etkilemesi üzerine yapılan araştırmalarda ebeveyn tutumları (Avolio, Rotundo ve Walumbwa, 2009; Popper, 2011; Murphy, 2011) ve bağlanma biçimlerinin (Popper, 2002; Popper, Mayseless, ve Castelnovo, 2000; Popper ve Mayseless, 2003) gelecekteki liderlik sonuçlarının öngörücüsü olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle çocuğun bakımı ile ilgilenen kişi ile kurduğu ilişkilerin liderlik özellikleri üzerindeki önemini vurgulamakta olduğu görülmektedir. Fakat bu çalışmada bunu destekler bir sonuç elde edilmemiştir. Elde edilen bu sonucun yapılacak olan diğer araştırmalarda yararlı olabileceği düşünülmektedir.

5.3.2. TEDİL'den Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu araştırmadan çıkan sonuca benzer şekilde Çat Şahin (2008), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; Gürocak (2007) da anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesiyle ilgili betimsel çalışmasında öğrencilerin dil gelişimlerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İlgili literatür incelendiğinde yaş değişkeninin farklılaşma yarattığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Koçak, Ergin, Yalçın (2014) 5-6 yaş çocukları ile, Yıldırım (2008) ise okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocukları ile yaptığı araştırmasında yaşın anlamlı farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar arasındaki bu farklılıkların örneklem gruplarının özelliklerinden ve dil ediniminin doğumdan hemen sonra başlayan bir süreçte gerçekleşmesinden dolayı yaştan farklı etkenlerin de dil gelişimi üzerindeki etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık kız çocuklarının lehinedir. Yani kız çocuklarının ifade edici dil puan ortalamaları, erkek çocuklarınınkinden yüksektir. McCarthy kız çocuklarının erkek çocuklardan daha yüksek dil becerisi göstermesinin nedenini 'ilk yıllarda cinsiyet farkının olmadığı ancak zamanla kızların anneyi, erkeklerin babayı örnek almaya başladıklarını, babaların işi gereği evden daha çok ayrı kalması nedeniyle erkek çocuklarının babalarını örnek almaya daha az olanak bulduklarını ve kız çocuklarının anneleri ile daha çok vakit geçirebilmelerinin kızların daha çabuk ve yanlışsız konuşmalarında yardımcı olduğu (Yavuzer, 2008) şeklinde açıklamıştır. Alanyazın incelendiğinde çocukların dil becerilerindeki cinsiyet farklılıkları sonucuna varan çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu sonuçların bazıları kız, bazıları ise erkek çocukların lehine sonuçlar vermiştir. Özmermer (2008), Koçak, Ergin, Yalçın (2014) ve Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı (2010) erkek çocuklarının dil puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak ise Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) ve Çat Şahin (2008) ise çalışmalarında çocukların dil

puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Sonuçlar arasındaki bu farklılıkların nedeninin farklı yaş, zaman ve kültürlerin bir fonksiyonu olabileceği ve çalışma grubundaki çocukların kişisel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) da kardeş sayısına göre çocukların dil puanlarında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Çelimli (2013) kardeşi olmayan çocukların, 1 kardeşi olan çocuklara göre dil puanlarının daha yüksek olduğu, Yıldırım (2008) da tek çocuğun dil gelişim düzeyinin kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Çat Şahin'in (2008) çalışmasında ise çocukların dil gelişim düzeyleri ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılık göstermiş, bu farklılık ailedeki çocuk sayısı iki olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Aile bireylerinin sayısının az olması ile anne-babaların çocuklarına daha fazla vakit ayırabilecekleri ve daha çok ilgi gösterebilecekler fakat kardeş sayısından çok çocuğa gösterilen ilginin ve harcanan zamanın niteliğinin, çocuğun sahip olduğu kültürel olanak ve zengin uyarıcı bir çevrenin daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının doğum sırası değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmadan çıkan bu sonucu Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras'ın (2005) alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine çeşitli değişkenlerin etkisini inceledikleri çalışmada doğum sırasına göre çocukların dil puanlarında anlamlı bir farklılık bulmaması destekler niteliktedir. Yapılan bazı araştırmalarda (Dahlback 1988; Brown ve Dunn 1992: akt. Koçak, Ergin, Yalçın, 2014) çocukların doğum sırasının dil gelişiminde önemli bir etken olmadığı belirtilirken, doğum sırasının zeka üzerinde etkili olduğu, ilk çocukların yetenek testlerinde yüksek puanlar aldığı, toplum içinde başarılı kişilerin ilk doğan çocuklar arasından çıktığına ilişkin görüş ve araştırmalarda bulunmaktadır. Huttenlocker, Haight, Bryk ve Seltzer (1991), doğum sırasının dilsel modeller ve deneyimler açısından farklılıklar ortaya çıkardığını belirtmiştir. İlk çocuğun daha fazla yetişkinlerle iletişim kurduğu ve yetişkin kelimelerine maruz kaldığı, sonra

doğan çocukların ise hem ebeveynleri hem de kendilerinden büyük kardeşleri ile kurdukları ilişkileri nedeniyle daha farklı dilsel modelleri tecrübe ettiği ve bunun da onların akranları ile kurdukları ilişkileri etkileyebileceği söylenebilir. Ancak bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklememektedir. Sonuçlar arasındaki bu farklılıkta çocukla iletişim halindeki kişilerin çocuğa karşı davranış ve konuşma şeklinin önemli olduğu, bunun çocuğun dil gelişimini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu fark annesi üniversite mezunu olan çocuklar ile ilkokul/ortaokul mezunu olan çocuklar ve annesi lisansüstü mezunu olan çocuklar ile annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul/ortaokul mezunları arasındadır. Araştırmanın bu sonucu Yıldırım ve Koçak'ın (2016) okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının; anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik durumu faktörlerinin dil gelişimini etkileyip etkilemediği araştırmasında anne ve baba eğitim düzeyinin dil gelişimi düzeyleri arasında önemli farklılığa neden olduğunu sonucuyla desteklenmektedir. Küntay ve Ahtam (2004) da, ebeveynin eğitimi ile çocukla kullandığı dil arasında ilişki olduğunu, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarıyla konuşurken daha ayrıntıcı olduklarını, tekrardan kaçındıklarını ve eğitim seviyesi daha düşük olan annelere göre olayların detaylarını betimleyen bildirim cümlelerini daha sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir. Alanyazına bakıldığında farklı sonuçların bulunduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada çıkan sonucun aksine Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), Çelimli (2013), Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005), çalışmalarında anne eğitim durumuna göre çocukların dil puanlarında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Anne ile çocuk arasındaki etkileşim ve bu etkileşimin kalitesi çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunabilmektedir. Annenin kullandığı dilin kalitesi, çocukla hangi sıklıkta konuştuğu, cevap verme veya soru sorma yoğunluğu dil gelişiminde son derece önemlidir (Berkman, 1990). Bu bakımdan araştırmada çıkan bu sonucun annelerin çocuğun gelişimindeki etkisi üzerine yeniden bir vurgu yapması şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamli farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu fark babası üniversite mezunu olan çocuklar ile ilkokul/ortaokul mezunu olan çocuklar arasındadır. Çat Şahin (2008) ve Öztürk'ün (1995) araştırma sonuçları, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Çat Şahin'in (2008) çalışmasında 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin ailenin eğitim durumuna göre farklılaştığı, özellikle eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öztürk (1995) de, baba öğrenim durumuna göre dil düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Dereli ve Koçak (2005) tarafından yapılan çalışmada ise anasınıfına devam eden çocukların baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenim durumu yükseldikçe dil puanlarında artış görülmesi, ebeveynlerin çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgi sahibi olması, bilinçlenmesi ve buna uygun zengin bir uyarıcı ortam sunmasını beraberinde getirmesi şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık daha yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olma durumunun lehinedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocukların ifade edici dil puanları ortalama ve düşük olan çocukların puanlarından daha yüksek; sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üstü olan çocukların ifade edici dil puanları düşük olan çocukların puanlarından yüksek; sosyoekonomik düzeyi ortalama olan çocukların ifade edici dil puanları düşük olan çocukların puanlarından yüksektir. Literatürde bu sonucu destekleyen ve aksi yönde sonuçlanan çalışmalara rastlamak mümkündür. Aydoğan ve Koçak (2006), yüksek sosyoekonomik düzeyde, anne ve babası yüksek eğitim düzeyine sahip çocukların dil gelişim düzeyinin, anne ve babası daha düşük eğitim düzeyine sahip çocukların dil gelişim düzeyinden daha yüksek olduğu; Gürocak (2007) ise anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesiyle ilgili betimsel çalışmasında öğrencilerin dil gelişimlerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Erkan (1990), araştırmasında sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarını kullandıkları dil yapısı yönünden incelemiş ve araştırma sonucunda alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların ev ortamlarının dil kazanımını engellediği sonucuna varmıştır (Akt. Yıldırım ve Koçak, 2016). Çelimli

(2013) ise, bu araştırmada çıkan sonucun aksine sosyoekonomik durum değişkenine göre çocukların dil puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç doğrultusunda sosyoekonomik düzeyin dil gelişiminde etkili olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde ve kültürel ortamda yetişen çocukların, çeşitli etkinliklere katılma, farklı yerleri gezip farklı kültürleri görme gibi imkanlara sahip olmasının, ayrıca zengin uyarıcılarla dolu bir evre ile etkileşimde bulunmasının onların sözcük dağarcığını zenginleştirmede ve yeni dilsel deneyimler kazanımlarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki ocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık daha uzun süre okul öncesi eğitim alma durumunun lehinedir. Yani 3 yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların puanları, 1 yıldır okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarından daha yüksektir. Bu araştırmadan çıkan sonuca benzer sonuçlar ise şöyledir: at şahin (2008) ocukların dil gelişim düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaştığı, okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl ve daha fazla süreyle devam eden çocukların dil gelişimlerinin diğer çocuklardan daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Öztürk (1995) okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf ğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini incelediği araştırmada okul öncesi eğitime giden çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin okul öncesi eğitime gitmeyenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Seçilmiş (1996), anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerini incelediği araştırmada okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimi becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Erdoğan, şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005), ana sınıfına devam süresine göre Peabody Resim Kelime Testi puanlarının ortalama değerleri karşılaştırması sonucunda anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldız, şen ve Coşkun'un (2006) 5-6 yaş grubu çocukların st dil becerilerini inceleyen araştırmalarında; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların st dil beceri puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul ncesi eğitim kurumuna devam etmenin çocuğun pek çok gelişim alanında olumlu etkileri olduğu gibi dil gelişiminde de büyük önemi vardır. Çocukların bu ortamda akranları ile kurduğu

ilişkiler, planlı, sistemli ve amaca yönelik etkinlikler ve var olan eğitimci zengin dil pratikleri için imkan sağlamaktadır (Cornell, 1993: akt. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005).

Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ifade edici dil puanlarının okul saatleri dışında çocuğun bakımı ile ilgilenen kişi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çelimli'nin (2013) çalışmasında da benzer sonuç elde edilmiş, çocukların dil puanlarının ortalamalarında bakan kişi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışmada çıkan sonucun aksine Demirkan Baytar'ın (2014) çalışmasında çocukların ifade edici standart dil skorları bakım veren gruba göre farklılık göstermiş, dil gelişim sorunu olan ve olmayan her iki grupta da ücretli bakıcı tarafından yetiştirilen çocukların elde ettikleri skorlar anlamlı düzeyde, anneden daha düşük seviyede bulunmuştur. Sylva ve ark., (2011) ise anne tarafından ve yuvada bakılan çocukların dil gelişim puanını büyükanne ve bakıcı tarafından bakılan çocukların dil gelişim puanından daha yüksek bulmuştur. Bu araştırma sonucunda çocuğun bakımı ile ilgilenen kişi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmasa da, bir çocuğun evinin, dile maruz kaldığı, etkileşime, faaliyetlere katılım ve iletişime girdikleri ilk yer olması ve çocuğun bu ilk sosyal çevresinde bakımı ile ilgilenen kişi ile kurduğu ilişkilerin dil gelişimine olan etkisi de yadsınmaz bir gerçektir.

Tüm bu bulgular çerçevesinde çocukların dil gelişimlerinde pek çok değişkenin etkisi tartışılmıştır. Bu demografik faktörlerin etkisinin farklı çalışma grupları arasında değişmesi muhtemeldir.

5.4. Anne-Babaların Öğrenim Durumlarının Çocukların Liderlik Puanları ile Dil Puanları Üzerine Etkisi

Çocukların liderlik puanları ile dil puanlarının anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda anne öğrenim durumu değişkeninin liderlik puanı ile ifade edici dil puanı üzerinde anlamlı etkisi olduğu, baba öğrenim durumu ve anne-baba öğrenim durumu etkileşiminin liderlik puanı ile ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan literatür taramasında bu çalışmanın bulgularını doğrudan destekler

çalışmalara rastlanmamıştır. Ailenin, başta çocukların dil becerilerinin gelişmesinde, iyi bir insan olarak yetişmesinde, başarılı bir hayat sürmesinde (Arıcı, 2016), çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve liderlik özelliklerinin gelişiminde (Arslan ve Durmuş, 2013) önemli olduğu bilinmektedir. Ayrıca aile içi ilişkiler, ailenin çocuklarına sunduğu yaşantılar, problem çözmede izlediği yollar, karar verme şekli, çocukların liderlik nitelikleri üzerinde etkili olan faktörler olarak görülebilmektedir (Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Ulutaş, 2017). Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Ulutaş (2017), liderliğin aile davranışlarıyla ve sosyal çevreyle ilişkisinin olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında anne–baba davranışlarının bireyi etkilemede önemli bir katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada çalışma grubu üzerinde yalnızca annenin öğrenim düzeyinin çocuğun liderlik ve dil gelişimi üzerine etkisi olduğu sonucuna varılmış olmasının çalışma grubundaki aile dinamiklerinde annelerinin çocuklarının yaşamlarında daha aktif olarak yer alabilecekleri ihtimalinin etkili olabileceği düşünölmektedir. Ancak babanın çocuğun gelişiminde oldukça önemli olduğu, çocukların babaları ile yakın ve sıcak ilişkileri olduğunda psikolojik olarak daha uyumlu, okulda da daha başarılı oldukları, daha az antisosyal davranışlarda buldukları ve yaşam boyunca akranları ile daha iyi ilişkiler kurdukları gözlenmiştir (Lamb, 1997; Verschueren ve Marcoen, 1999: akt. Atmaca Koçak, 2004). Bu nedenle anne ve babaların çocukla kurduğu iletişim ve etkileşimi, çocuğa yönelik davranışları, çocuğun hem dil gelişimi hem de yetişkinlik döneminde sahip olduğu liderlik türü üzerinde etkili olmaktadır. Ailenin bireyin liderlik özellikleri ve niteliklerinin kazanıldığı ilk yer olması ve ayrıca anne-babaların tutum ve davranışlarının çocuğun tüm gelişim alanlarına olan katkıları nedeniyle, babanın da çocuğun tüm gelişim alanlarına olan etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir.

5.5. Öneriler

5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Öğretmenlere küçük çocukların liderlik özellikleri hakkında ve bu özellikleri tanıma ve destekleme konusunda eğitimlerin verilmesi

2. Eğitimcilerin eğitim programlarını bilinçli ve yansıtıcı düzeyde liderlik dinamiklerini ve yapısını içeren, çocukların liderliğini geliştirici ve destekleyici etkinliklerle zenginleştirilmesi
3. Uygulayıcıların sınıfta çocukların işbirliği yapabilecekleri, birbirleri ile etkileşim kuracakları, bireysel farklılıklarını ve farklı ve güçlü yönlerini farkedebilecekleri, kararlar alacakları ortamlar hazırlamaları ve buna uygun eğitim programları geliştirmeleri
4. Amacı liderlik becerilerini kazandırmak olan sosyal beceri geliştirme ve liderlik eğitimi programları ile çocukların küçük yaştan itibaren bu konuda geliştirilmesi ve yetiştirilmesi
5. Öğretmenlerin liderlik eğitimine yardımcı olacak atölyeler, kitaplar, videolar, yazılımlar gibi kaynaklara erişimi konusunda kolaylık sağlanması önerilebilir.

5.5.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Türkiye’de okul öncesi liderliğinin tanımlanması ve teorik olarak kavramsallaştırılması ile ilgili olarak çalışmalar yürütülmesi ve bu alanda literatürün zenginleştirilmesi
2. Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özelliklerini ve becerilerini ölçme amacıyla çeşitli değerlendirme aracı geliştirme çalışmaları yapılması
3. Öğretmen görüşmeleri veya odak grupları gibi diğer yöntemler ile de çocuk liderliği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılması
4. Çalışmanın aynı zamanda gözlem tekniğini kullanarak ve gözlemcilerin de çocukları değerlendirmesi ile zenginleştirilmesi
5. Ölçeğin uygulayıcısı ve değerlendirici pozisyondaki öğretmenden kaynaklanan etkilerin (mezuniyet durumu, mesleki kıdemi vb.) sonuçlar üzerinde etkisi olup olmadığını gösteren araştırmalar yapılması
6. Ailelerin de çocukların liderlik özelliklerini değerlendirmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi
7. Çocukların yetişkinler olarak lider olacağı iddiasını desteklemek (veya çürütmek) ve liderlik gelişiminin zaman içindeki ilişkisini incelemek için boylamsal araştırmalar yapılması

8. Liderlik eğitimi konusunda yapılabilecek çalışmaların yararlılığının çeşitli öğretim ve öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi
9. Liderlik üzerinde etkili olabilecek başka pek çok etkeninin ve bu etkenlerin birlikte değişimlerine ilişkin çalışmalar yapılması
10. Çalışmanın İstanbul dışındaki farklı illerde ve daha geniş öğrenci grupları ile yürütülmesi önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, İ. H. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: temperament and prosocial behavior*. Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 170. <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/170> web sitesinden 31.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Adcock, D. ve Segal, M. (1983). *Making friends: Ways of encouraging social development in young children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Addison, L., Oliver, A. I. ve Cooper, C. (1987). Developing leadership potential in gifted children and youth. *Eric Document Reproduction Service* No. Ed 285310.
- Akarsu, B. (1998). *Dil kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Alpüran Kocabıyık, N. (2015). *IQ'nun/zekanın 5-6 yaş çocuklarında alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andersen, L. (2011). *The effect of formal leadership-lessons on the emergence of positive social-leadership skills of pre-kindergarten students*. PhD Thesis, St. John's University., New York.
- Antonakis, J., Sehriesheim, C. A., Donovan, J. A., Gopalakrishna-Pillai, K., Pellegrini, E. K. ve Rossomme, J. L. (2004). Methods for studying leadership. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, ve R. J. Stenberg (Eds.). *The Nature of Leadership* (pp. 48-70). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., Zhang, Z. ve McGue, M. (2006). The determinants of leadership role occupancy: Genetic and personality factors. *The Leadership Quarterly*, 17, 1-20.
- Arvey, R. D., Zhang, Z., Avolio, B. J. ve Krueger, R. (2007). Understanding the developmental and genetic determinants of leadership among females. *Journal of Applied Psychology*, 92, 693-706.
- Aslan, H. S. (2019). *48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, H. ve Durmuş, Ö. (2013). İlköğretim öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması. *International Journal of Social Science*, JASSS 6, No. 1, 207-228.
- Aslan, Ş., Yalçın, H., Sarp, N. ve Akarçay Ulutaş, D. (2017). Anne-baba davranışlarının ve sosyal çevrelerinin liderlere etkileri. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 91-138.

- Atmaca Koçak, A. (2004). Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/baba_destek_programi_-_degerlendirme_raporu.pdf adresinden 08.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin liderliği*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avolio, B. J., Rotundo, M. ve Walumbwa, F. O. (2009). Early life experiences as determinants of leadership role occupancy: the importance of parental influence and rule breaking behavior. *The Leadership Quarterly*, 20, 329-342.
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2006). *Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi. 10 Şubat 2013. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/aydogan-kocak.htm. adresinden 01/05/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Babacan, H. (2008). *Demeter kırsal alan liderlik programı (DEKALP)*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and stogdill's handbook of leadership: Theory, research & management applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (2007). Concepts of leadership. In R. Vecchio (Ed.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (2nd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beitchman, J. ve Brownlie, E. (2009). *Language development and its impact on children's psychosocial and emotional development*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/language-development-and-literacy.pdf> adresinden 01.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Bennis, W. (1982). The art form of leadership. *Training and Development Journal*, 36(4), 44-46.
- Berglund, E., Eriksson, M. ve Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and SES in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 485-491.
- Berkelaar, B. L., Williams, E. A. ve Linvill, J. S. (2009). *Leaders define leadership: Discourses of leadership within an academic leadership development center*, Revised Submission to International Communication Association, Annual Conference, Chicago, IL, May 21-25.
- Berkman, S. (1990). *Erken çocuk eğitiminde farklı modeller*. Unicef Yayınları, 42.
- Bırol, Z. H. (2005). *Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*. 27(1), 24-27.

- Black, B. ve Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 379-387.
- Bohlin, L. C. (2000). *Determinants of young children's leadership and dominance strategies during play*. PhD Thesis. Indiana University, Department of Educational Psychology.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. ve Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks*. Edited Version of a Report for Chase Consulting and the Management Standards, Centre for Leadership Studies, June, University of Exeter.
- Boulais, N. A. (2002). Leadership in children's literature: Qualitative analysis from a study based on the kouzes and posner leadership framework. *The Journal of Leadership Studies*, 8(4), 54-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E. ve Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim*. S. 212. Güz. 139-159.
- Capone, N. C. (2010). Language Assessment and Intervention: A Developmental Approach. Brian B. Shulman ve Nina C. Capone (Ed). *Language development*. Jones and Bartlett Publishers. 1-34.
- Cassell, J., Huffaker, D., Tversky, D. ve Ferriman, K. (2006). The language of online leadership: Gender and youth engagement on the internet. *Developmental Psychology*, (42)3, 436-449.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chemers, M. M. (1970). The relationship between birth order and leadership style. *Journal of Social Psychology*, Apr 1, 80, 2, Periodicals Archive Online, 243-244.
- Cherry, K. (2016). *Leadership theories: 8 major leadership theories*. <https://www.verywell.com/leadership-theories-2795323> web sitesinden 31.01.2017 tarihinde erişilmiştir.

- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, C. P. ve Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Conger, J. A. (1993). The brave new world of leadership training. *Organizational Dvnamics*, 21(3), 46-58.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çat Şahin, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelimli, Ç. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının dil gelişim düzeylerinin bakan kişiye göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkan Baytar, B. (2014). *Dil gelişimi sorunlarının ortaya çıkışında bakıcının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Dikmen Ada, B. (2012). *Yaratıcı liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doescher, S. ve Sugawara, A. I. (1989). Encouraging prosocial behavior in young children. *Childhood Education*, 65(4), 213-216.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Edwards, C. A. (1994). Leadership in groups of school-age girls. *Developmental Pscychology*, 30(6), 920-927.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 232-246.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergün, M. ve Özsüer S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.

- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M. ve Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2019, 9(1), 265-277.
- Fekonja, U., Podlesek, A. ve Umek, L. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 217-281.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). Sage Publication: London.
- Fox, D. L. (2012). *Teachers' perceptions of leadership in young children*. Phd Thesis. University of New Orleans.
- French, D. C. (1984). Children's knowledge of the social functions of younger, older, and same-age peers. *Child Development*, 55(4), 1429-1433.
- Fu, V. R. (1970). *A nursery school leadership observation schedule and a nursery school leadership rating scale*. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Fu, V. R. (1977) A nursery school leadership observation schedule and a nursery school leadership scale. *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 134601.
- Fu, V. R. (1979). Preschool leadership-followership behaviors. *Child Study Journal*, 9(2), 133- 140.
- Fu, V. R., Canaday, H. ve Fu, D. (1982). Creativity and leadership in preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(2), 291-292.
- Fukada, H., Fukada, S., ve Hicks, J. (1997). The relationship between leadership and sociometric status. *Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 481-486.
- Fukada, S., Fukada, H. ve Hicks, J. (1994). Structure of leadership among preschool children. *The Journal of Generic Psychology*, 155(4), 389-395.
- Gertner, B. L., Rice, M. I. ve Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, Volume 37, 913-923.
- Gordon, A. M. ve Browne, K. W. (2011). *Beginnings and beyond foundations in early childhood education*. (8. edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Güler, T. ve Baykoç Dönmez, N. (2007). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 83-96.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Eğitim Yönetimi*, Yıl 7, 28, 531-548.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. ve Kinnis, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67(2), 471-489.
- Gürocağ Ünal, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güven, O. S. (2014). *İki dil testinin (TEDİL ve TODİL) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren çocuklarda ayırt ediciliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Hadley, P. A. ve Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.
- Hanfman, E. (1935). Social structure of a group of kindergarten children. *The American Journal of Orthopsychiatry*. 5(4), 407-410.
- Hardy, R. C., Hunt, J. ve Lehr, E. (1978). Relationship between birth order and leadership style for nursery school children. *Perceptual and Motor Skills*, 46(1), 184-186.
- Harrison, C. W., Rawls, J. ve Rawls, D. (1971). Differences between leaders and non-leaders in six-to-eleven-year-old children. *Journal of Social Psychology*, 84, 269-272.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B. ve Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 647-662.
- Hazen, N. A. ve Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60(4), 867-876.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14(1), 4-6.
- Hoff, E. (2005). *Language development*. (3rd Edition). U.S.A.: Wadworth, Thomson Learning, Inc.
- Hoff, E. (2009). *Language development at an early age: learning mechanisms and outcomes from birth to five years*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/language-development-and-literacy.pdf> adresinden 01.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-629.
- Horn, L. M. (1977). *A correlational study of leadership among preschool children*. Master Thesis, Kean College of New Jersey.
- Howe, N., Petrakos, H., Rinaldi, C. ve LeFebvre, R. (2005). "This is a bad dog, you know...": Constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development*, 76, 783-794.
- Howe, N., Ross, H. ve Recchia H. (2011). Sibling relations in early childhood. In Hart C, Smith PK, eds. Wiley-Blackwell. *Handbook of Childhood Social Development*. New York, NY: Wiley. 356-372.
- Howe, N. (2014). *Sibling relations and their impact on children's development*. encyclopedia on early childhood development. 2014-2017 CEECD / SKC-ECD. 1-8.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (1, Serial No. 217).

- Huttenlocker, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. ve Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27 (2), 236-248.
- Hyde, J. S. ve Lin, M. C. (1988). *Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis*. ERIC Clearing House. ED294919. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294919.pdf> web sitesinden 15.11.2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Ilies, R., Gerhardt, M. W. ve Le, H. (2004). Individual differences in leadership emergence: Integrating meta-analytic findings and behavioral genetics estimates. *International Journal of Selection and Assessment*, 12, 207 – 219.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (1982). *Joining together: Group theory and group skills* (2nd. ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263 - 268.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karnes, M. B. ve Strong, P. S. (1978). Nurturing leadership talent in early childhood. *Urbana, Ill.: Institute for Child Behavior and Development*, University of Illinois.
- Karnes ve diğ. (1978). *Preschool talent checklists: Manual*. ERIC Clearing House. ED160226. (<https://eric.ed.gov/?id=ED160226> web sitesinden 11.04.2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Karnes, F. ve Bean, S. (1990). Developing leadership in gifted youth. *Council for Exceptional Children & ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children*. ERIC Digest #E485.
- Karnes, F. ve Bean, S. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*, 29(1), 1-12.
- Karnes, F. ve Bean, S. (2010). *Leadership for students: A Guide for Young Leaders* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Karnes, F. ve Stephens, K. (1999). Lead the way to leadership education. *Education Digest*, 64(8), 62-66.
- Kemple, K. M. (1991). Research in review: Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46(5), 47-54.
- Kitano, M. K. ve Tafoya, N. (1982). Preschool leadership: A review and critique. *Journal for the Educational of the Gifted*. V(2), 78-89.
- Koçak, N. ve Dereli, E. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14. Sayı, 245-253.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 Aylık çocukların türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(II), 100-106.

- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Krzewina, J. M. (2012). *Effect of preschool classroom quality on social and language development*. Phd Thesis. The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Kudo, F. T., Jeffrey, L. L. ve Floersch, J. E. (2012). On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation. *Leadership*, 8(4), 345-375.
- Küntay, A. ve Ahtam, B. (2004). Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyiyle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 19-31.
- Lee, S. Y., Recchia, S. ve Shin, M. S. (2005). "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132-148.
- Lee, Y. ve Recchia, S. (2008). "Who's the boss?" Young children's power and influence in an early childhood classroom. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1-15.
- Lindberg, L. (1976). *Early childhood education: a guide for observation and participation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Liow, S. (2005). Home language influences literacy development. *Innovation*, 5(3), 28-29.
- Manning, S. (2005). Young leaders: Growing through mentoring. *Gifted Child Today*, 28(1), 14- 20.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. ve Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702.
- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 115-124.
- Mawson, B. (2011). Children's leadership strategies in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 327-338.
- Maxcy, S. J. (1991). Leadership and the education of young children. S. *Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective*. (95-109). Toronto, Ontario: OISE.
- McClellan, D. E. ve Katz, L. G. (2001). Assessing young children's social competence. *ERIC Digest*. ED450953 2001-03-00.
- Morda, R., Waniganayake, M. ve Care, E. (2005). Profiles of young leaders: What role does intelligence play in leader emergence?. *Paper Presented at the International Gifted Conference*, New Orleans, Louisiana.
- Mullarkey, L. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Shin, M. S. ve Lee, Y. J. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 123-129.

- Murphy, S. E. (2011). Providing foundation for leadership development. In Murphy, S. E. ve Reichard, R. J. *Early development and leadership building the next generation of leaders*. Taylor & Francis Group, New York.
- Murphy, S. E. ve Reichard, R. J. (2011). *Early development and leadership building the next generation of leaders*. Taylor & Francis Group, New York.
- Murphy, S. E. ve Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly* 22, 459-470.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nath, M. ve Seriven, G. (1981). Leadership and self-esteem in preschool children. *Child Psychiatry Quarterly*, 14(4), 138-141.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- NSCDC National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Children's emotional development is built into the architecture of their brains: *Working Paper. No.2*.
- Oakland, T., Falkenberg, B. ve Oakland, C. (1996). Assessment of leadership in children, youth and adults. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 138-146.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. (2000). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (s.120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öner, N. (1997). *Türkiyede kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behaviour in education*. (3rd ed). Englewood Cliffs: Prentice- Hall.
- Özalp, İ., Eren, G. ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdarî Bilimler Fakültesi Dergisi*, X, 161.205.
- Özalp, İ., Şahin, M., Berberoğlu, G. ve Ceylan, R. (2004). *Yönetim ve organizasyon*. Celil Koparal (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1457.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi- 2 (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özel, N. (2013). Kadın ve erkek liderlerin sözel iletişim yeterlikleri ve bunun çalışanların iş tutumları üzerine etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(2), 141-160.
- Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paradise, L., Ceballos, P. ve Hall, S. (2010). Leadership and leader behavior in counseling: Neglected skills. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 32(1), 46-55.
- Parker, J. P. ve Begnaud, L. G. (2004). *Developing creative leadership*. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.
- Parten, M. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 430-440.
- Pavitt, C. (1998). Leadership: Non-communication approaches. In C. Pavitt, *Small Group Communication: A Theoretical Approach*. (3rd ed.). Retrieved from www.uky.edu/~drlane/teams/pavitt/ch10.htm. web sitesinden 30.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Perez, G., Chassin, D., Ellington, C. ve Smith, J. (1982). Leadership giftedness in preschool children. *Roeper Review*, 4(3), 26-28.
- Pigors, P. (1933). Leadership and domination among children. *Sociologus*, 9, 140-157.
- Place, K. S. ve Becker, J. A. (1991). The influence of pragmatic competence on the likability of grade-school children. *Discourse Process*, 14, 227-243.
- Popper, M. (2002). Narcissism and attachment patterns of personalized and socialized charismatic leaders. *Journal of Social and Personal Relations*, 19, 796-808.
- Popper, M. (2011). The development of "Leaders in Everyday Life": An attachment perspective. In S. E. Murphy, ve R. J. Reichard (Eds.), *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (115-133). New York: Psychology Press/Routledge.
- Popper, M., Mayselless, O. ve Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.
- Popper, M. ve Mayselless, O. (2003). Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 41-65.
- Recchia, S. A. (2011). Preschool Leaders in the early childhood classroom. In Murphy S. E. Ve Reichard R. J. (Eds). *Early development and leadership. Building the next generation of leaders*. Routledge Taylor & Francis Group: New York.
- Rice, M. L. (1993). Don't talk to him; he's weird: A social consequences account of language and social interactions. In Kaiser, A. P. ve Gray, D. B. (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 139-158). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

- Rice, M. L., Sell, M. A. ve Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, C. ve Heath, V. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. *Gifted Child Quarterly*, 43(13), 13-24.
- Roberts, J. E., Burchinal, M. R. ve Bailey, D. B. (1994). Communication among preschoolers with and without disabilities in same-age and mixed-age classes. *American Journal on Mental Retardation*, 99(3), 231-249.
- Roets, L. F., Ed. (2000). *Leadership for ages 4-8: Identification and talent development*. Des Moines, IA: Leadership Publishers.
- Rosenthal, F. (1957). Some relationships between sociometric position and language structure of young children. *Journal of Educational Psychology*, 48(8), 483-497.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35 (01), 185-205.
- Sacks, R. E. (2009). *Natural born leaders an exploration of leadership development in children and adolescents*. Phd thesis, University of Toronto.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Schneider B., Paul, M. C., White, S. S. ve Holcombe, K. M. (1999). Understanding high school student leaders, I: Predicting teacher ratings of leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 609-636.
- Schulz, W. (2001). Changing definitions of leadership. In W. Schulz, *Leadership: An overview*. https://books.google.com.tr/books?id=5IFDBAAAQBAJ&pg=PT95&lpg=PT95&dq=Changing+definitions+of+leadership.+In+W.+Schulz,+Leadership:+An+overview.&source=bl&ots=roEgrE7zVd&sig=utDDIMPYEK-usl9mXjcD-z6_RZU&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiKrp_cpOrRAhUJD8 AKHfMrCUQQ6AEIPjAD#v=onepage&q=Changing%20definitions%20of%20leadership.%20In%20W.%20Schulz%2C%20Leadership%3A%20An%20overview.&f=false web sitesinden 30.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Schwartz, J., Strickland, R. ve Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*. 10. 502-506.
- Scribner, E. (2013). Exploring different factors of language development. *Awards for Excellence in Student Research & Creative Activity - Documents*. 1. http://thekeep.eiu.edu/lib_awards_2013_docs/1 adresinden 16/11/2017 tarihinde erişilmiştir.
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Segal, M., Peck, J., Vega-Lahr, N. ve Field, T. (1987). A medieval kingdom: Leader-follower styles of preschool play. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 8(1), 79-95.

- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J. ve Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.
- Sisk, D. A. ve Rosselli, H. C. (1996). *Leadership: A special kind of giftedness*. Unionville, NY: Trillium Press.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49.
- Soffler, A. A. (2011). *What is the nature of children's leadership in early childhood education settings? A Grounded Theory*. PhD Thesis, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Solmaz, H. (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: şimdinin küçükleri, geleceğin büyük liderleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sorcher, M. ve Brant, J. (2002,). Are you picking the right leaders? *Harvard Business Review*, 80, 78-85.
- Strayer, F. F. ve Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and sociobiology*. 5. 79-295.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. ve FCCC-Team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 18-45.
- Şahin, M. F. (2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fideli, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (Fourth Edition)*. Ally And Bacon: Boston.
- Taner Derman, M. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük sağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 372-383.
- Taner, M. ve Dağal Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 395-420.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Tezel Şahin, F. (2011). *Sosyal değişim sürecinde değişen babalık rolü*. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/TEZEL-ŞAHİN-Fatma-SOSYAL-DEĞİŞİM-SÜRECİNDE-DEĞİŞEN-BABA-ROLÜ.pdf> adresinden 05.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. (1988). Let's say you're the baby, OK?: Play Leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 43(5), 51-59.
- Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of persuasive preschool children: How they get others to do what they want. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 94-114.
- Türetgen, İ. Ö., Ünsal, P. ve Telman, N. (2004). Yöneticiler için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 25-44.
- Tüysüz, B. (2007). Öğrenci liderliği programının 6. Sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Umek, L. M., Kranjc, S. ve Fekonja, U. (2005) Early versus late entry to preschool: The effect on the child's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:2, 111-131.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İbrahim H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 136-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Vecchio, R. (2007). Situational leadership theory: An examination of a prescriptive theory. In R. Vecchio (Ed.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations (2nd ed.)*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Williams, D. E. ve Schaller, K. A. (1993). Peer persuasion: A study of children's dominance strategies. *Early Child Development and Care*, 88,31-41.
- Winston, B. E. ve Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Yamaguchi, R. (2001). Children's learning groups: A study of emotional leadership, dominance, and group effectiveness. *Small Group Research*, 32, 671-697.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuğunuzun İlk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, (6)3, 829-840.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldız, C., Şen, S. ve Coşkun, R. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üst dil becerilerin incelenmesi (Özetler). *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 13- 15 Eylül, 942 Muğla.
- Yılmaz, E., Tepeli, K. ve Koçak, N. (2013). Okul öncesi dönemdeki ikiz çocukların alıcı dil gelişimlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 161-173.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28-30 Eylül 2005. Denizli.
- Zembat, İ. (2008). Kavram Yanılgısı Nedir? M. F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç içinde, *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* (1-7). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1: Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği Örnek Maddeleri

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Her zaman etrafında ona destek olacak ve onunla hareket edecek bir(kaç) arkadaşı vardır.					
2.						
3.	Oynanan evcilik oyunlarında anne, baba gibi oyunu kontrol edebileceği rolleri alır.					
4.						
5.	Okula gelmediği günlerde yokluğu hemen hissedilir.					
6.	Çıkan anlaşmazlıklarda öğretmenin rolünü üstlenmiş gibi davranır.					
7.						
8.	Etkinliklerde onun izni/görüşü/onayı istenir.					
9.	Oyun kurucu rolündedir.					
10.						
11.	Grup içerisinde geri planda durmayı tercih eder.					
12.	Oyunun oynanması, materyallerin kullanılması ya da rollerle ilgili diğer çocukları yönlendirici bir rol üstlenir.					

Ek 2: Marmara Üniversitesi Rektörlük İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5672740
Konu: Anket Araştırma İzni

24.04.2017

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 05.04.2017 tarih ve 1700106196 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 21.04.2017 tarih ve 5533053 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Aysenur DURAN'ın "Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çocukların Liderlik Özellikleri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim POLAT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d2f2-3f01-32a7-a95b-24dd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5533053
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

21/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 05.04.2017 tarih ve 1700106196 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.04.2017 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Ayşenur DURAN'ın "Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çocukların Liderlik Özellikleri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan devlet ve özel bağımsız anaokulları ile ilk ve ortaokulların ana sınıfında eğitim alan öğrencilere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/04/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

Ek 4: TEDİL Uygulayıcı Sertifikası