



**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME
BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Songül GEÇER

Eskişehir 2023

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME
BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

SONGÜL GEÇER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Şule DEMİREL DİNGEÇ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Ekim 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI



ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Songül GEÇER

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Şule DEMİREL DİNGEÇ

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sırasında veri toplamak amacıyla Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (Gürdoğan-Bayır & Gültekin, 2019) ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (Acar, 2007) kullanılmıştır. Çalışmanın alt amaçlarına yönelik öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre çatışma çözme becerileri ve liderlik özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÜYEP) hafta sonu ve yaz programına kayıtlı toplamda 147 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve liderlik özelliklerine ait puanlarının yüksek olduğu ve incelenen özellikler arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çatışma çözme becerilerinden uzlaşmaya başvurma ve şiddete başvurma boyutlarında kızların lehine bir anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenekli öğrenci, Çatışma çözme becerisi, Liderlik özellikleri

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CONFLICT RESOLUTION SKILLS AND LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF GIFTED STUDENTS

Songül GEÇER

This study aims to examine the relationship between conflict resolution skills and leadership characteristics of gifted students. For this purpose, the relational screening model was utilized in the study. Conflict Resolution Skills Scale (Gürdoğan-Bayır & Gültekin, 2019) and Roets Leadership Evaluation Scale (Acar, 2007) were used to collect data during the research. For the sub-goals of the study, students' conflict resolution skills and leadership characteristics were examined according to gender and grade variables. The sample of the study consists of a total of 147 students enrolled in the Gifted Education Application and Research Center (ÜYEP) weekend and summer program. As a result of the study, it is seen that the scores of conflict resolution skills and leadership characteristics of gifted students are high and there is a significant, positive and moderate relationship between the examined characteristics. In addition, it was found that there was a significant difference in favor of girls in the students' conflict resolution skills in terms of resorting to compromise and resorting to violence.

Key Words: Gifted and talented student, Conflict resolution skills, Leadership characteristics

Teşekkür Sayfası

Yüksek lisans eğitimim ve tez dönemi boyunca bana büyük bir hoşgörü ile rehberlik eden ve çalışmamı tamamlayabilmem için yüksek motivasyon sağlayan kıymetli danışmanım ve değerli hocam Sayın Dr.Öğr.Üyesi Şule Demirel Dinceç'e sonsuz saygımı, minnet ve teşekkürümü sunarım.

“Ya öğrenen ol, ya öğretene ol, ya dinleyen ol ya da ilmi seven ol.” düsturu ile ilim yolu bize mübarek kılınmıştır. İlmi seven olarak başladığım bu yolda öğrenen ve dinleyen olmanın keyfi ile öğretene olmak için büyük bir heyecan ve çaba ile ilerledim. Elbette bu ömür boyu devam edecek bir süreçtir, ancak bugüne kadarki öğrenme ve üretme anlarıma katkı sunan tüm manevi değerlerime, milli ve dini mirasları bugünlere aktaran atalarım sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini ve rehberliklerini benden esirgemeyen Anadolu Üniversitesi kadrosuna, araştırmamın veri toplama aşamasına katkıda bulunan ÜYEP ekibine, yüksek lisans arkadaşlarıma ve özellikle analizlerime katkıda bulunan Arş.Gör. Ömer Faruk Tamul hocama teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öncesi eğitim öğretim hayatıma katkıda bulunan ve ilmi bana sevdiren tüm öğretmenlerimi şükranla anıyorum.

Yüksek lisans sürecinde akademik ve manevi desteğini esirgemeyen arkadaşlarıma; eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, bana güvenen ve beni cesaretlendiren annem Ayşe Şahin'e, babam Ali Rıza Şahin'e, ağabeylerim Murat ve Şamil'e, yengelerim Mine ve Songül'e; sevgileri dünyada tattığım en güzel duygu olan ve onlara iyi bir örnek olmak için çabaladığım kalbimin bir parçası canım yeğenlerim Gülüşan, Berat, Elif ve Tuğba'ya; öğrenme sevgimin temeline katkısı büyük olan, bana güzel ve kırgın birçok duygu bırakarak aramızdan ayrılan amcam Tahir Şahin'e; İstanbul'daki ailem olan Veli ailesine; evliliğim yoluyla ailem olan kıymetli Geçer ailesine; yüksek lisansa başlamam için beni cesaretlendiren, maddi ve manevi desteğinin yanı sıra bu süreçte bütün hoşgörü ve sevgisini hissettiğim, gücümün yetmediği noktada gücüm, inancımın yetmediği noktada inancım olan, geleceğimizi inşa etmek için tanıştığımız günden itibaren gelişimim için emek veren sevgili hayat arkadaşım Salih Geçer'e; tez yazım aşamasında bana eşlik etmeye başlayan ve halen aynı bedeni paylaştığımız oğlum Hüseyin Arda'ya varlığı için ve kıymetli danışanlarıma hayatıma katkıları için teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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



STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
Teşekkür Sayfası	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
Tablolar/ Çizelgeler Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6
2. ALANYAZIN	7
2.1. Çatışma ve Çatışma Çözümü	7
2.1.1. Çatışma Tanımı	7
2.1.2. Çatışmanın Nedenleri	8
2.1.3. Çatışma Türleri.....	9
2.1.4. Çatışmaya Verilen Tepkiler.....	12
2.1.5. Çatışma Çözümü	13
2.1.6. Çatışma Çözümünde Kullanılan Yollar.....	14
2.1.7. Çatışma Çözümünde Gerekli Beceriler	15
2.2. Liderlik	16
2.2.1. Liderlik Tanımı.....	16
2.2.2. 21. YY Becerisi Olarak Liderlik	18
2.2.3. Lider Öğrencinin Karakteristik Özellikleri.....	19
2.2.4. Liderlik Zekâ İlişkisi	22
3.Özel Yetenek	24
2.3. 1. Özel Yetenek Kavramı ve Tanımlar	24
2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri.....	27

2.4.İlgili Araştırmalar	31
2.4.1. Çatışma ve Çatışma Çözümüyle İlgili Çalışmalar.....	31
2.4.1.1. Çatışma ve Çatışma Çözümü Kavramıyla İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	31
2.4.1.2. Çatışma ve Çatışma Çözümü Kavramıyla İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	33
2.4.2. Liderlik Kavramıyla İlgili Çalışmalar	35
2.4.2.1. Liderlik Kavramıyla İlgili Yurtiçi Araştırmalar	35
2.4.2.2. Liderlik Kavramıyla İlgili Yurtdışı Araştırmalar	37
2.4.3. Özel Yeteneklilerin (Liderlik ve Çatışma Çözümü) Özellikleriyle İlgili Çalışmalar	38
2.4.3.1. Özel Yeteneklilerin (Liderlik ve Çatışma Çözümü) Özellikleriyle İlgili Yurtiçi Araştırmalar	38
2.4.3.2. Özel Yeteneklilerin (Liderlik ve Çatışma Çözümü) Özellikleriyle İlgili Yurtdışı Araştırmalar	40
3.YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
4. BULGULAR	48
4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	48
4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .	49
4.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
4.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Beceri Düzeyleri ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	53
5.1. Tartışma ve Sonuç	53
5.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerinin Diğer Değişkenlerle İlişkisi...	53
5.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Farklı Değişkenlerle İlişkisi	55
5.1.3. Çatışma Çözme ve Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki	57
5.2. Öneriler.....	58
KAYNAKÇA	60
EKLER	1

Tablolar/ Çizelgeler Dizini

Tablo 1. Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	43
Tablo 2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutların Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	44
Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Roets Liderlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 4. Çatışma Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	48
Tablo 5. Çatışma Çözme Becerilerinden Elde Edilen Puanların Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	49
Tablo 6. Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	50
Tablo 7. Liderlik Özelliklerinden Elde Edilen Puanların Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi..	50
Tablo 8. Gabriel İzleme Testine Ait Sonuçlar	51
Tablo 9. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri-Alt Boyutları ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri	51

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

RLDÖ : Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

ÜYEP : Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



1.GİRİŞ

Bu bölümde, ortaya konan bu çalışmanın dayandığı sorun, çalışma sonunda varılmak istenen amaçlar, çalışmanın alanyazın açısından önemi ve çalışma süresince karşılaşılan sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Sorun

Özel yetenekli bireylere ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında ortak birçok özelliğin yer almasının yanı sıra her kültür alanyazından bağımsız olarak özel yetenekliliğe farklı özellikler atfedebilmektedir. Özel yetenekli bireylerin özellikleri konusunda muhakeme becerisi, problem çözme, erken dil gelişimi gibi bazı özellikler pek çok kaynakta (Baldwin, 2002; Dakhallallah & Sayid Ahmed, 2022; Davis & Rimm, 2014; Gür, 2017; Ngara & Parath, 2004; Silverman; 1994) ortak olarak sıralanmaktadır. Erdem, dürüstlük gibi insani değerler, sosyal beceri ve kişilerarası ilişkilere atıfta bulunan özellikler doğu kültüründe; pozitif bilimlerde başarı, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi ölçütler daha çok batı kültüründe özel yetenekli bireylerin özellikleri arasında akla gelen, kültüre özgü öne çıkabilen bazı özelliklerdir (Demirel & Sak, 2011). Farklı kültürlerde öne çıkan özelliklerin değişebilmesiyle birlikte bunların genellikle olumlu özellikler olduğu söylenebilir. Özel yetenekliliğe atfedilen özelliklerin genellikle olumlu olması toplumun deneyimlerinden ve toplumdaki lider bireylerden kaynaklanabilmektedir. Örneğin savaşlarda kahramanlık göstermiş ve adları geçtiğinde milli duyguların kabarmasına yol açan kişiler ya da yokluk içinden çıkmış ve elde edilmesi çok zor bir bilim ödülünü almış kişiler, ekonomiye yön vermiş isimler, bir hastalığa tedavi yöntemi geliştirenler farklı alanlarda öncülük yapanlara örnek olarak verilebilir. Tüm bunlar özel yetenekli bireylerin liderlik özelliğini akla getirmektedir. Liderler, bulunduğu topluma, gruba, savunduğu fikre öncülük edebilmek için çeşitli yönlerden çevresindeki diğer bireylerden daha üstün meziyetlere sahip olmalıdır. Zekâ, dil varlığı, çevreyi etkileme gücü, bilgelik, atılgan olma, güvenilir olma ve kendi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olma (Özbay & Palancı, 2011) akla ilk gelen liderlik özellikleri arasında olabilir. Bu özellikler özel yetenekliliğe atfedilebilir, liderlik ve özel yeteneklilik arasındaki ilişkiyi açıklamaya katkı sağlayabilir.

Lider kişilerin özel bir potansiyeli, isimlerinin duyulmasını sağlayan üstün yetenek alanları mevcuttur. Özel yetenek konusundaki alanyazın bu kişilerin yaşamlarında zorlandığı durumlar da olduğunu ve olumsuz özellikler de sergileyebileceklerini ortaya koymaktadır.

Özbay ve Palancı (2011) bu özelliklerden bazılarını kişiler arası ilişkilerde uyumsuzluk, yalnızlık, mükemmeliyetçilik, yüksek streslilik olarak ifade etmektedir. Bu uyumsuzluk ve yalnızlık özel yetenekli öğrencilerin çevreleriyle ve kendi kimlikleriyle yaşayacakları çatışmalara neden olabilir (Ünal & Sak, 2020).

Özel yetenekli bireylerin karakteristik özellikleri onları hem avantajlı hem de dezavantajlı bazı durumlar içine düşürebilir. Örneğin bu bireylerin çatışmalara neden olabilecek farklı ilgi alanları, aşırı mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık gibi kişilerarası ilişkileri (Özbay & Palancı, 2011) zorlayıcı karakteristik özellikleri olabilir. Bununla birlikte, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelip çatışmalara çözüm üretecek neden sonuç ilişkisi kurma, problem çözme gibi özelliklere de sahip oldukları bilinmektedir (Betts & Neihart, 1985). Bunlara ek olarak ben dili kullanımı, etkin dinleme, kendini ifade etme gibi iletişim becerileri çatışma çözümü için gerekli becerilerdendir (Aydın, 2017). Özel yeteneklilerin erken ve ileri dil gelişimi, muhakeme gerektiren problemleri çabuk çözme, analitik düşünme alanında etkili stratejiler kullanma (Davis & Rimm, 2014), akran arabuluculuğu niteliğine sahip olma, olayları mantık çerçevesinde değerlendirip objektif bir yaklaşımla karar alma (Bildiren, 2018) gibi özellikleri çatışma çözme sürecini kolaylaştırıcı yönde etkileyecektir.

Liderlik ve çatışma çözme kavramları alanyazında daha çok örgütsel bağlamda karşımıza çıkmaktadır (Jit, Sharma & Kawatra, 2016; Maranga & Sampayo, 2015; Öztürk-Çiftçi & Erkanlı 2020). İş yerinde oluşan anlaşmazlıkların liderler tarafından ustalıkla yönetilmesi halinde gelişme sağlayacağı yönünde birçok görüş vardır. Oysa liderlik ve çatışma çözme becerileri iş yaşamıyla sınırlı değildir. Özellikle 21. yy. becerisi olarak sahip olunması gereken özellikler arasında yer almaktadırlar (Elekoğlu & Demirdağ, 2020; TTKB, 2023).

Bu çalışma kapsamında alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerilerini inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak alanyazında normal gelişim gösteren ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini farklı değişkenlerle ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Dai (2020), ilköğretim öğrencilerine uygulanan çatışma çözümü eğitim programının etkililiğini çatışma çözme, duygu düzenleme, sosyal davranış becerileri ve davranış problemleri kapsamında ele alırken; Özalp-Pekmez (2019) yaratıcı drama temelli eğitim programının 5. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerisine etkisini incelemiştir; Aydın'ın (2017) anne baba tutumlarının, Karapınar'ın (2021) ise sosyal destek ve özerkliğin ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisini incelediği görülmektedir.

Çalışmanın diğer bir değişkeni ise liderlik özellikleridir. Bu alanda özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerini inceleyen çalışmalarla (Acar, 2007; Akyürek, 2020; Güneş, 2010; Kaplan-Sayı, Ataman & Arttiran, 2022) birlikte liderlik ve zekâ ilişkisini inceleyen çalışmalar da (Chan, 2007; Sıkıcıkoğlu, 2019) alanyazında görülmektedir. Sıkıcıkoğlu (2019) ve Chan'ın (2007) liderlik düzeyini zekâ düzeyi ve çeşitli değişkenler kapsamında ele aldıkları çalışmalarda liderlik düzeyi ile zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen alanyazında özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerini inceleyen çalışmaların olduğu görülmüş ancak çatışma çözme becerileriyle ilgili bu yönde bir çalışmaya rastlanmadığı gibi liderlik özellikleri ve çatışma çözme becerilerine yönelik herhangi bir kademe ve statüdeki öğrenci grubuyla da yapılan çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa alanyazın lider kişilerin çatışma çözme becerilerine sahip olması gerektiğini işaret etmektedir (Kim, Cho & Jin, 2005). Benzer şekilde liderlikte özel yetenekli bireylerin karakteristik özellikleri arasında sıralanan özelliklerden biri olarak alanyazında yer almaktadır (Ataman, 2004). Problem çözme, empati, sosyal uyum (Davis & Rimm, 2014) gibi çatışma çözmeye katkı sağlayabilecek özellikler de özel yetenekli bireylerin özellikleri arasında sıralanırken bunun tam aksine özel yeteneklilerin sosyal uyumsuzluk, yalnızlık toplumda farklılık (Özbay & Palancı, 2011) gibi özellikleri olduğunu belirten kaynaklar da vardır. Bu çalışma çatışma çözme becerileri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Liderlik özellikleri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bu çalışmanın, özel yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal alanda gelişimlerini destekleyecek eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Alanyazında ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrenci grubuyla çatışma çözme becerileri ve liderlik konusunda bir araştırmaya rastlanmamış olması da çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağını düşündürmektedir. Mevcut çalışma, özel yetenekli öğrencilerin liderlik ve çatışma çözme yeterliliklerine atıfta bulunan özelliklerinden yola çıkılarak tasarlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada temel amaç, özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerisi ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Özel yetenekli öğrencilerin liderlik özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Özel yetenekli öğrencilerin liderlik özellikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

1.3. Önem

21. yüzyılın disiplinler arası yapısı, bireyleri iletişim, iş birliği, ekip çalışması, liderlik ve çatışma çözme gibi teknik ve profesyonel becerilerin bir karışımını kazanmasını gerektirir (Vogler, Thompson, Davis, Mayfield, Finley & Yasseri, 2018). Bu becerilerin kazanılmasıyla bireylerin etkin olduğu alandaki performans ve öğrenme durumları olumlu anlamda etkilenir (Sottolare, Burke, Salas, Sinatra, Johnstone & Gilbert, 2018). Çalışma öncesi yapılan alanyazın taramasıyla 21. yüzyıl becerilerinden olan liderlik becerileri ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiye öğrenciler bağlamında odaklanan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu ilişkiyi inceleyen özel yetenekliler bağlamında yapılmış çalışmaya da ulaşılamamıştır. Oysa çatışma çözmede iyi olan bireylerin çatışma çözme becerilerindeki yaratıcı düşünme, iletişim ve algı gibi becerinin liderlik becerilerine de katkı sağlaması beklenebilir (Humphries, 1999; Kim, Cho & Jin, 2005). Liderlik ve çatışma çözme özel yetenekli bireylerin karakteristik özellikleri arasında sıralanan özelliklerden biri olarak alanyazında yer almaktadır (Ataman, 2004; Kim, Cho & Jin, 2005). Bu çalışma ile 21. yüzyıl becerilerinden olan liderlik ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın özel yeteneklilerle ilgili karşımıza çıkan sosyal duygusal açıdan olumlu ve olumsuz iki perspektife cevap vermesi diğer bir önemini oluşturmaktadır. Çatışmalara neden olabilecek farklı ilgi alanları, aşırı mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık gibi kişilerarası ilişkileri (Özbay & Palancı, 2011) zorlayıcı karakteristik özellikleri ve karşılaşılan problemlerin üstesinden gelip çatışmalara çözüm üretecek neden sonuç ilişkisi kurma, problem çözme (Betts

& Neihart, 1985) gibi özellikler bu iki perspektifi yansıtmaktadır. Bu çalışma, söz konusu çelişkili durumu düşününce özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri ne düzeyde, çatışma çözme becerileri ne düzeyde gibi sorulara yanıt verebilecektir.

Özel yetenekliliğin tanımını sunan ve bu alandaki öğrencilerin ihtiyaçlarını, karşılaştığı sorunları ele alan Marland Raporu (1972), özel yeteneklilerin eğitiminde bir dönüm noktası olarak kabul edilir ve bu alan için bugün dahi mihenk taşı olmaya devam etmektedir (Jolly & Robins, 2016). Marland Raporu özel yeteneklilik alanlarını altı alanda kodlanarak genel zekâ, akademik üstünlük, yaratıcı yetenek, liderlik becerileri, görsel sanatlarda veya performans sanatlarında üstünlüğü içermektedir (Milligan 2004). Ancak tanımlara dahil edilmesine rağmen üstün yeteneklilik alanlarından en az araştırılan alan liderlik olmuştur. Öyle ki Hays'ın (1993) incelemelerinde liderlikle ilgili makalelerin, üstün yeteneklilerin eğitiminde yayınlanan makalelerin %3'ten azını oluşturduğu belirlenmiştir (Matthews, 2004). Marland Raporu (1972) gibi alana öncü olmuş bir kaynakta atıfta bulunulan liderlik özelliğinin bu durumu göz önünde bulundurulduğunda mevcut çalışmanın özel yeteneklilik ve liderlik alanına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada 5-6-7-8. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin liderlik özellikleri ile çatışma çözme becerileri düzeylerini cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Öğrencilerin liderlik özellikleri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişki ise korelasyonel bağlamda ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen alanyazında ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrenci grubuyla çatışma çözme becerileri ve liderlik konusunda bir araştırmaya rastlanmamış olması da çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağını düşündürmektedir. Bu çalışmanın aynı zamanda topluma ve çalışma alanına liderlik edebilecek özel yetenekli öğrencilerin liderlik ettiği bireyler arasındaki çatışmaları çözme gibi rolleri olup olmayacağının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Uygulanan ölçekler ve demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilen cevaplar katılımcılara ait görüş, düşünce ve potansiyelleri doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği ve Liderlik Değerlendirme Ölçeği ile toplanan verilerle,
- 2023 eğitim öğretim yılında 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde olan devam eden 147 özel yetenekli öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Yetenek: “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016)”.

Çatışma Çözme: Tarafların çeşitli sebeplerle uyuşmazlığını ifade eden çatışma durumunda bir kazanan ve bir kaybedenin varlığına inanılır. Yüksek kazanma isteği, çatışmaların çözüme kavuşturulması için genellikle şiddete başvurmaya neden olmaktadır (Deutsch, 1992, s.10-20).

Liderlik: Lider, başkalarını çalışma hayatında daha etkili olmaları için etkileyebilen kişidir. Ortak hedeflere ulaşmak ve üyeler arasında etkili çalışma ilişkilerini sürdüren kişidir. Liderlik, liderlerin bu etkiyi uyguladığı süreçtir (Johnson & Jonhson, 2014).

2. ALANYAZIN

2.1. Çatışma ve Çatışma Çözümü

2.1.1. Çatışma Tanımı

Çatışma kavramı Türk Dil Kurumu tarafından görüş ve kanıların aykırılığından doğan karşıtlık olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023). Kavram basit şekilde en az iki taraf arasındaki anlaşmazlığı veya karşıtlığı tanımlamaktadır (Droisy & Gaundron, 2003). Çatışma, farklı değer yargılarına sahip bireylerin bu değerlere karşı tehdit hissetmeleri durumunda ortaya çıkan uyuşmazlıktır (Bodine, Crawford & Schrupf, 2002). Bireyler veya gruplar arasında olabilecek bu uyumsuzluk, bir tarafın eylemlerinin diğer tarafın eylemlerine müdahale etmesi ve engellemesi sonucunda bir gerginliğine neden olmaktadır (Deutsch, 1973, akt. Deutsch, 2011, s.21). Kilmann ve Thomas (1975) bireyler arasındaki çatışmanın boyutuyla ilgilenirken, Roloff (1987) ise çatışmanın daha çok gruplar arası boyutuyla ilgilendiği dikkat çekmektedir. Bireyler arasındaki çatışmalar, etkileşim halindeki iki veya daha fazla kişi arasında yaşanan anlaşmazlığı ifade etmektedir (Hocker & Wilmot, 2016, s.4) Gruplar arası çatışma ise bir organizasyondaki iki veya daha fazla grup arasındaki görevler, kaynaklar, bilgiler vb. ile bağlantılı uyumsuzluk, tutarsızlık veya anlaşmazlık anlamına gelmektedir (Rahim, 2023, s.151).

Cüceloğlu (2005) ise çatışmayı birey bağlamında ele almış, çatışma durumunun iki veya daha fazla güdünün bireyi etkisi altına aldığı anlarda ortaya çıktığını belirtmiştir. Benzer bir bağlamda Selman ve Demorest (1986), çatışma durumunu içsel bir dengesizlik hali olarak tanımlamaktadır. Bu içsel dengesizlik, düşünce veya duyguları koordine etmede yaşanan problemleri yansıtmaktadır (akt. Bloomfield, 1992). Kararsızlık, çelişkili iç konuşmalar veya kişinin düşünce ve duygularındaki çıkmazlar içsel gerilimi artırarak kişilerarası çatışmaya eşlik etmektedir (Hocker & Wilmot, 2016, s.3).

1990'dan önce yapılan çalışmalarda (Aram, Morgan & Esbeck, 1971; Baron, 1989; Dalton, 1959; Holzworth, 1983; Özalp, 1989) genel eğilim çatışmanın olumsuz bir durum olduğu yönündedir. Bu olumsuzluğu azaltmak veya çatışmayı yönetmenin etkili yollarını bulabilmek amacıyla araştırmacıların çatışmanın nedenlerini belirlemeye odaklandığı görülmektedir. Daha güncel çalışmalarla (Mai, Do & Phan, 2022; Gelfand, Leslie, Keller & de Dreu, 2012; Li, Yang & Ma, 2018; Ramsbotham, Miall & Woodhouse, 2011) birlikte çatışmanın neden olduğu olumsuzluklarla birlikte bireylere yeni bir bakış açısı kazandırdığı,

etkin yönetildiği zaman tarafların çatışma esnasında daha kaliteli kararlar aldığı gibi yönler dikkat çekmeye başlamıştır (Lukasik, 2013). Çatışma, sosyal değişimi sağlamanın yaratıcı ve gerekli bir aracı olarak değerlendirilmektedir (Ramsbotham, Miall & Woodhouse, 2011, s.116). Droisy ve Gaundron da (2003) kişilerarası çatışmanın bireye kazandırdıklarına çalışmalarında yer vererek bu fikri desteklemektedir. Çalışmada kişilerarası çatışmanın, birlikte yaşamayı öğrenme ve çevremizdeki farklılıklara kabullenici bir bakış açısı geliştirmek için fırsat verdiği ifade edilmektedir. Johnson ve Johnson (1995, s.15) ise çatışmaların başarıyı, akıl yürütmeyi problem çözmeyi geliştirdiğini, gençlerin olgunlaşmasına yardımcı olduğunu; ilişkileri derinleştirdiğini, her bir kişinin ilişkinin stres altında ayakta kalabileceğine olan inancını güçlendirebileceğini belirtilmektedir. Liderin çatışma yönetim davranışlarını inceleyen bir çalışma (Gelfand vd., 2012), çatışma durumunun yaratıcılık, müşteri memnuniyeti gibi durumlarda performansı arttırdığını ortaya koymaktadır.

2.1.2. Çatışmanın Nedenleri

Çatışma durumunun nedenlerini bilmek, çatışmayı önlemek, yıkıcı etkileri azaltmak ve etkili baş etme stratejileri geliştirmek için ön koşuldur. Bir kavramla ilgili çalışmaları çeşitlendirip, geliştirebilmek için önce o durumu tanımak, ele alınan kavramı oluşturan nedenleri öğrenmek, çalışmanın gidişatını belirlemede yardımcı olacaktır. Bu bölümde, çeşitli tanımlarla ele alınan çatışma kavramının nedenleri incelenecektir.

Çatışma kavramı incelenirken elde edilen tanımlar genellikle karşılanmayan temel gereksinimler (Bodine, Crawford & Schrumpf, 2002; Deutsch, 1973), sınırlı kaynaklar (Wilmot, 1976) ve farklı değerler (Moix, 2011) olmak üzere üç temel kaynaktan yaşanan uyuşmazlıklardan karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak ait olma, güç, özgürlük, eğlence gibi temel gereksinimlerin karşılanamaması bireyde gerginlik oluşturarak içsel ve kişilerarası çatışmalara neden olmaktadır. Temel ihtiyaçlara karşı algılanan tehditler de çatışma nedenlerindendir (Hocker & Wilmot, 2016, s.4). Temel ihtiyaçların karşılanmasına aracılık eden zaman, kişisel eşyalar veya halkın ortak mal varlığı gibi gereçler kaynakları oluşturmaktadır. Bunun gibi kaynakların kişilerin ihtiyacını karşılayamayacak yetersizlikte olması veya bu şekilde algılanması, çatışmalara neden olmaktadır. Birey ve toplumun inançlarını, yaşayışını şekillendiren değerlerle ilgili yaşanan çatışmalar, çözümü en zor çatışmalar olarak nitelendirilmektedir (Erem, 2008). Fishler (2006, s.179), değer çatışmalarının seçimler gibi

küçük farklılıklardan; ideoloji, yaşam biçimi gibi büyük kutuplaşmalara kadar tarafların inançlarındaki farklılığı içerdiğini ifade etmektedir.

Çatışmalarda tek bir olaydan, belirli bir nedenin etkisinden emin olmak zordur (Ramsbotham, Miall & Woodhouse, 2011, s.117). Çatışmanın nedenini anlamak ve çözüm sürecini başlatmak için tarafların temel gereksinimlerine, kaynaklarına ve değerlerine karşı bir tehdit durumu hissetmeleri alanyazında üzerinde durulan ortak görüştür. Bodine, Crawford ve Schrupf (2002) bu durumun temel psikolojik gereksinimler boyutunu vurgularken; Glasser (1990), bireyin tüm davranışlarının amaçlı olduğunu savunmuş, Deutsch (1973) ise kaynakları kontrol etme, tercihler ve değerler olmak üzere üç temel nedene odaklanmıştır.

Deutsch, Coleman ve Marcus (2006, s.8-11), The Handbook Of Conflict Resolution kitabında çatışma sürecinin nedenlerini sosyal adalet, güven, güç gibi kavramların algılanma biçimi ve motivasyon, kişilik özellikleri, dil kullanımı, otokontrol, önyargı, kültür gibi bireysel farklılıklar olarak sıralamaktadır. Çatışma nedenlerine farklı araştırmacıların çeşitli yönlerden baktığı görülmektedir. Araştırmacıların değindiği ortak noktalarda ise algı, temel gereksinimler, değer farklılıkları ve kaynakların sınırlılığı dikkat çekici çatışma nedenleri olarak görülmektedir.

2.1.3. Çatışma Türleri

Çatışma türlerini belirlemede çatışma nedenleri ve organizasyonel düzeyler etkilidir. Rahim (2023), alanyazında ele alınan çatışma türlerini derleyerek çatışma nedenlerinden ve organizasyonel düzeylerden oluşan iki ayrı sınıflama oluşturmuştur. Organizasyonel düzeyler kişisel çatışmalar, kişilerarası çatışmalar, grup içi çatışmalar ve kişilerarası çatışmalar olmak üzere dört grupta incelenmektedir.

1. **Kişisel Çatışmalar:** Bazen bireyler yapmak istedikleri ile yapmaları gerektiğini hissettikleri arasında tutarsızlık yaşayabilirler. Kişinin yaşadığı bu istemek-yapılmalı ikilemi kişisel bir çatışmaya örnek verilebilir. Kişisel çatışmalar, kişilerarası çatışmayı beraberinde getirebilmektedir (Rahim, 2023, s.25).
2. **Kişilerarası Çatışmalar:** İki veya daha fazla kişi arasında ortaya çıkan bu çatışma türü, bireylerin istek ve hedefleri arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Rahim, 2023, s. 220).

3. Grup İçi atışma: Bir grubun üyeleri veya grubun içindeki alt gruplar arasında amaç atışması, görev belirsizliği veya ihmalleri gibi konulardan ortaya çıkabilen çatışma türüdür.
4. Gruplararası atışma: Bir kuruluş içindeki farklı departmanlar arasında gerçekleşen çatışmayı ifade etmektedir (Rahim, 2023, s.25).

Çatışma nedenlerine göre çatışma türlerine ait on bir alt başlık ise aşağıda incelenmektedir:

1. Asıl atışma: Üyelerin işle ilgili konularda farklı bakış açılarına veya gerçek görüş farklılıklarına sahip olduklarını ifade eden nesnel bir çatışma durumudur. “Maddi atışma” adıyla da bilinen türde çatışma tarafları arasındaki farklı görüşlerin ifade edilip edilmediğine veya duyurulmasına bakılmaksızın var olabilmektedir (Mannes, 2009).
2. Duygusal atışma: Grup üyeleri arasındaki düşmanlık, gerginlik ve rahatsızlıklarla sonuçlanan bu tür çatışmalar, değerler, görüşler, kişisel zevkler, siyasi görüş farklılıkları gibi iş dışı konularda yaşanan çatışmaları ifade etmektedir (De Dreu & Weingart, 2003). İlişki atışması, sosyo-duygusal çatışma ve kişilerarası çatışma olarak da alanyazında yer alabilmektedir (Lukasik, 2013).
3. Süreç atışması: Grup içindeki görevlerin nasıl tamamlanması gerektiği, hangi işten kimin sorumlu olduğu, son teslim tarihleri gibi konularda yaşanan anlaşmazlıkları içeren çatışma türüdür. Bireyler dinlendiklerini hissettiklerinde sıklıkla uzlaşmaya varılabildiği görülmektedir (Hocker & Wilmot, 2016, s.90)
4. Dönüştürücü atışmalar: Asıl çatışmadan duygusal çatışmaya dönüşen çatışmaları ifade eden çatışma türüdür. Asıl atışmanın taraflarının birbirleriyle kişisel olarak çatışmaya başlaması durumunda meydana gelmektedir (Rahim, 2023, s.22).
5. Maskeleye atışması: Dönüştürücü çatışmalar gibi iki çatışma türünü içermektedir. Burada taraflar arasında gerçekte duygusal çatışma mevcuttur. Ancak taraflar bunu maskeleyerek dışarıya esaslı çatışmanın var olduğunu yansıtmaktadır. Yani atışmanın nedeni görevle ilgili görünse de aslında duygusaldır, ilişkiseldir (Rahim, 2023, s.22).
6. Hedef atışması: İş yerinde alınan yeni veya rutin olmayan karar durumlarının çalışanlar veya yöneticiler tarafından uyumsuz algılanması, anlaşmazlıklar doğurması durumunda ortaya çıkan çatışma türüdür (Cosier & Rose, 1977).

7. Çıkar Çatışması: Bu tür çatışmalar, hedeflerine ulaşmaya çalışan kişinin eylemlerinin benzer amacı olan başka bir kişinin eylemlerini engellemesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Deutsch, 1973). En belirgin örneklerine sınıf içinde öğretmenlerin not için öğrencileri yarıştırmaları durumunda rastlanmaktadır (Johnson & Johnson, 1995, s.15).
8. Değerler Çatışması: Etkileşim halindeki iki tarafın belirli konularda değerleri veya ideolojilerinin farklılık göstermesi durumunda meydana gelen çatışma türüdür. İdeolojik çatışma olarak da adlandırılan bu tür, kişilerarası veya gruplar arasında meydana gelebilmektedir (Rahim, 2023, s. 23).
9. Gerçekçi ve Gerçekçi Olmayan Çatışma: Gerçekçi çatışma görev, hedef, değer, araç ve amaçlar gibi rasyonel içeriğe sahip konulardaki uyumsuzlukları ifade ederken; gerçekçi olmayan çatışma, taraflardan birinin düşmanlığı, bilgisizliği veya hatayı söyleme isteğinin sonucunda meydana gelen çatışmalardır (Rahim, 2023, s. 24).
10. Yanlış Atfedilen Çatışma: Bu çatışma, meydana gelen olayların nedenlerinin veya faillerinin yanlış anlaşılmasıyla ilgilidir. Meydana gelen durumda davranışlar, taraflar veya sorunların yanlış belirlenmesiyle oluşan çatışma türüdür. Örneğin bir çalışanın, yönetim tarafından alınan bir kararın faili olarak amirini suçlayıp çatışma sürecini başlatması bu tür çatışma türüne örnek gösterilebilir (Rahim, 2023, s. 24).
11. Yerinden Edilmiş Çatışma: çatışma içindeki tarafların çatışmasına neden olan temel konular (hayal kırıklıkları, düşmanlık, beklentiler...) yerine anlık meydana gelen ufak problemler üzerinden yürütülen çatışma türüdür (Deutsch, 2011, s. 43-68).

Deutsch'a (1973) göre ise çatışmalar iki tür altında incelenebilir. Bunlar yıkıcı ve yapıcı çatışmalardır. Çatışmalar reddedildiğinde, bastırıldığında veya çatışmadan kaçınıldığında yıkıcı hale gelebilmektedir. Çatışmanın nihayete ermesi için doğru yolu bilmediklerinde taraflar birbirine kızabilir, kavga edebilir veya birbirlerini taciz edebilirler (Johnson & Johnson, 1995). Bu tür eylemler genellikle sorunu çözmez ve "yıkıcı çatışma" olarak bilinirler. Yıkıcı çatışmalar ilişkileri bozup, bir örgütün amaçlarına olan bireysel bağlılığı tahrip ederek etkileşim süreçlerine zarar verebilmektedir. Yapıcı çatışmalar ise, çatışmayı çözüme kavuşturacak tutum ve davranışlara odaklanmaktadır. Yapıcı çatışmalarda bireylerin ben dili ile yargılayıcı değil tarafsız bir dil kullandığı, rahatsızlık oluşturan durumu açık bir şekilde karşı tarafa ifade ettiği, çatışmanın sonuçlanması için fikirlerini açıkladığı gözlenmektedir (Hocker & Wilmot, 2016,

s.23-263). Yapıcı çatışma, çatışmanın yararlı sonuçlanması için iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Yıkıcı çatışmalarda taraflardan biri diğerinin zararına olacak şekilde kazanırken yapıcı çatışmalarda tüm taraflar hedefine ulaşmaktadır. Tarafların çevrelerine ve kendilerine karşı kızgın, küskün, incinmiş ve güvensiz olduğu yıkıcı çatışmalara karşın yapıcı çatışmalarda taraflar birbirine saygı duyar, güvenir ve olumlu duygular besler. Yıkıcı çatışma türlerine başvuran tarafların gelecekte yaşayacakları çatışmalarda da yıkıcı yollara başvurma olasılıkları artarken, yapıcı çatışma türünü seçen tarafların gelecekteki çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetme potansiyelleri artar (Johnson & Johnson, 1995, s.16).

2.1.4. Çatışmaya Verilen Tepkiler

Çatışma esnasında tarafların birbirine verdiği tepkiler yaşam deneyimlerinin, öğrendiklerinin, karakterinin, algılarının bir bütünüdür. Sakin kalmak, yüksek enerjili tepkiler vermek, çekimser davranmak gibi tepkiler bireyin geçmiş yaşantıları, deneyimleri, karakteri ile ilgilidir. Bu tepkiler, çatışmanın sürecini ve sonucunu etkilemektedir. Sonuçlar bireyler ve gruplar için yapıcı veya yıkıcı olabilmektedir.

Rahim ve Bonoma (1979'dan aktaran Rahim, 2023, s.29-32), kişilerarası çatışmaya verilen tepkileri beş biçimde ele almaktadır:

1. Entegre: Birey, kendisi ve başkaları için yüksek kaygı duymaktadır. Taraflar arasındaki iş birliğini içeren bu tür tepkiler açıktır, her iki tarafın yararını gözetmektedir. Burada bireylerin kaygılarını, hedeflerini dile getirmesi ve sorunla yüzleşmesi tepkilerin açıklığını oluşturmaktadır.
2. Uysal: Kendine karşı düşük, başkalarına karşı yüksek ilgi gösteren bireylerin tepki biçimini ifade etmektedir. Fedakârlık unsuru barındıran bu tepkileri veren bireyler karşı tarafın çıkarını tatmin etmek için kendi çıkarlarını ihmal etmektedir.
3. Hâkim: Uysal tarzın aksine bu tarz tepkiler gösteren bireyler kendileri için yüksek ilgi ve kaygı duyguları beslemektedirken başkaları için düşük kaygı göstermektedir. Hâkim olan veya rekabet eden kişi amacına ulaşmak için genellikle karşı tarafın ihtiyaçlarını göz ardı ederek her şeyi yapmaktadır.
4. Kaçınma: Bu tarz tepkilerde kişinin kendisi ve karşısındaki için düşük ilgi gösterdiği görülmektedir. Çatışma durumunu ertelemek veya kaçmak şeklinde yansıyan bu tarzda kaçınan kişi kendi kaygısıyla birlikte karşı tarafın kaygısını da giderememektedir.

5. Ödün Veren: Tüm taraflar için kabul edilebilir bir karar vermek için tarafların kaygıları orta düzeyde ele alınmaktadır. Tüm taraflar için kabul edilebilir bir karara varmak için tarafların karşılıklı olarak bir şeylerden vazgeçmesi durumu söz konusudur.

2.1.5. Çatışma Çözümü

Tarafların çeşitli sebeplerle uyuşmazlığını ifade eden çatışma durumunda bir kazanan ve bir kaybedenin varlığına inanılır. Yüksek kazanma isteği, çatışmaların çözüme kavuşturulması için genellikle şiddete başvurmaya neden olmaktadır (Deutsch, 1992, s.10-20). Çatışma çözümünde kullanılan şiddet içerikli yıkıcı yollar ya da uzlaşmaya dönük yapıcı yolların kullanımındaki seçim kişinin yaşamı boyunca, kişilik özelliklerinin, yaşam deneyiminin ve aile geçmişinin bütününe dayalı olarak gelişmektedir (Hamilton & Tayfo, 2012). Geçmiş yaşantılara bağlı olarak değişen tepkilere karşın tarafların çatışma çözümünde iş birliğine dayalı yapıcı çözümler için girişimlerde bulunmaları gerekmektedir (Türnüklü, 2005).

Bireylerin çatışma çözümü için yaptığı girişimlerin temelinde iş birlikçi ve rekabetçi yaklaşımlar mevcuttur (Deutsch, 1949). İş birlikçi girişimler, çatışmaya dahil olan tarafların her biri için faydalı olan sonuçları arama eğilimindedir. Bu girişimlerde taraflar genellikle uzun vadeli sonuçlara odaklanarak enerjilerini hem hedeflere ulaşmaya hem de ilişkilerini sürdürmeye odaklanırlar. İş birlikçi taraflar diğer tarafların içinde bulunduğu durumu doğru olarak algılayarak birbirlerinin istek ve ihtiyaçlarına cevap verme eğilimindedir (Johnson & Johnson, 1995, s.24-25). İş birlikçi girişimlerin aksine rekabet, baskıyı ikna etmede araç olarak kullanır, ilişkileri zedeleyerek güvensizlik, hayal kırıklığı, öfke gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır (Kohn, 1992). Rekabetçi girişimlerin sonucunda bir tarafın kazandığı ve bir tarafın kaybettiği görülmektedir. Böyle bir girişim yalnızca bir tarafın amaçlarını, istek ve ihtiyaçlarına cevap vermektedir (Hocker & Wilmot, 2016, s.164;265;287).

Öner (2000) etkili bir çatışma çözme sürecinde sekiz aşamadan yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

- 1.Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma
- 2.Algıları netleştirme
- 3.Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklanma
- 4.Olumlu enerjinin paylaşımı
- 5.Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte yaşananların değerlendirerek uzlaşma sağlama

- 6.Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme
- 7.Uygulanabilir seçenekleri belirleme
- 8.Her iki taraf için doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma (s.189-227).

Belirtilen bu aşamaların çatışma çözümünde iletişim becerilerinin önemine atıfta bulunduğu görülmektedir. Etkili iletişim süreci, çatışmaların yapıcı olarak çözümünde önemli bir faktördür (Deutsch, 1992, s.10-20).

2.1.6. Çatışma Çözümünde Kullanılan Yollar

Çatışma çözümüne ilişkin iki önemli endişe mevcuttur; 1) hedefleri gideren bir uzlaşma yoluna varmak, 2) diğerleriyle ilişkiyi sürdürmek. Bu iki endişe göz önüne alındığında çatışmaları yönetmek için beş temel yol kullanılabilir (Johnson & Johnson, 2014, s.371-439):

1.Baykuş (problem müzakereleri): amaca ve ilişkiye yani iki endişe unsuruna odaklanan bu yöntem, hedef ve ilişkinin önemli olduğu çatışma çözme durumlarında kullanılmaktadır. Karşılıklı çıkarları koruyarak aradaki gerilim ve olumsuz duyguları gidermektedir.

2.Oyuncak ayı (yumuşatma): ilişkinin çok önemli olduğu bu yöntem de amaçlar çok az önem taşımaktadır. Karşı tarafın çıkarlarının çok daha önemli olduğu durumlarda kullanılan yöntemde, ilişkiyi en yüksek kalitede sürdürme hedefi ön plana çıkmaktadır.

3.Köpekbalığı (zorlama veya kazan-kaybet müzakereleri): bu yöntemde önemli olan kazanmaktır. Kazanmak için tehdit etme, saldırganlık gibi taktikler kullanılmaktadır.

4.Tilki (uzlaşmacı): ortak bir noktada buluşmayı temsil eden bu yöntemde her iki tarafın da anlaşmaya varmak için bazı isteklerinden vazgeçtiği, ilişkisel değerleri göz ardı ettiği ve uzlaştığı dikkat çekmektedir.

5.Kaplumbağa (geri çekilme): hedef ve ilişkilerden uzak durmayı temsil eden bu yöntem, çatışmadan kaçmanın da bir yoludur. Tarafların sakinleşene ve duygularını kontrol altına alana kadar çatışmadan çekilmek istemeleri örnek olarak verilebilir.

Çatışma çözümünde kullanılan diğer bir yaklaşım Hocker ve William (2016, s.40-41) tarafından sunulmaktadır. Bu sistem üç farklı yaklaşımdan oluşmaktadır: a) üyelerin çatışmadan kaçtığı kaçınma sistemleri, b) üyelerin iş birliği içinde hareket ettiği iş birlikçi sistemler ve c) tarafların bağırma, isim takma, suçlama gibi agresif eylemlerde bulunduğu saldırgan/zorlayıcı sistemlerdir. Bu sistemlerden hangisinin kullanılacağı, aile, sosyal öğrenme ve geçmiş deneyimlerden etkilenmekle birlikte farklı durumlar karşısında farklı çatışma çözme sistemleri de kullanılabilir.

Çatışma yönetim tarzlarını; yüzleşmeden kaçınma, çözüm odaklılık ve kontrol olmak üzere üç başlıkta incelenebilir (Putnam & Wilson 1982):

- Yüzleşmeden kaçınma, bir çatışmayı ele almak için kullanılan dolaylı stratejileri temsil etmektedir; sessizlik, farklılıkların üzerini örtmek ve olumsuz duyguları gizlemek gibi iletişimsel tutumları ifade etmektedir.
- Çözüm odaklılık, bir çatışmada doğrudan iletişimi kullanmayı ifade etmektedir; çözüm bulma, her iki tarafın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma gibi tutumları barındırmaktadır.
- Kontrol, çatışma sürecinde iletişimin tek taraflı boyutunu ifade etmektedir; taraflardan biri veya her ikisi de bulunduğu konumu, kendi pozisyonunu savunarak etkileşimi kontrol altında tutmaya çalıştığı durumları yansıtmaktadır.

2.1.7. Çatışma Çözümünde Gerekli Beceriler

İnsanlar doğar, yaşamlarını ilerletmek için gerekli becerileri öğrenir, bu becerileri gerekli alanlarda kullandıkları oranda hayatın akışında kalır veya kullanamayarak ortaya çıkan sonuçlarla mücadele etmek durumunda kalırlar. Yazı yazamaz durumdan hayatları boyunca gerek ödev gerek iş için sayfalarca yazı yazabiliyor hale gelebilirler. Kaygı ile başa çıkamadıkları takdirde gerçek potansiyelini ürüne yansıtamayan insan, kaygıyla başa çıkabilmenin yollarını öğrenerek kendi için bir gelişim gösterir. Çatışma çözümü de bireylerin öğrenebileceği, hayatlarına uyarlayabileceği bir beceridir. Bunun için gerekli becerileri, kazanılması gereken davranış yapılarını anlatan birçok eğitim içeriği, birçok materyal bulunmaktadır.

Çatışma çözümü eğitim programı uygulanmış lisansüstü tez çalışmalarında çatışma çözümünde kazandırılması hedeflenen beceriler ele alınmaktadır. Ben dili kullanımı, empati, çatışmaya ilişkin farkındalık, etkin dinleme becerisi, öfke ile başa çıkma, yapıcı çatışma çözme becerilerini kullanma, kendini ifade etme, atılganlık, duyguları tanıma ve kabul etme, olayları farklı açılardan görebilme, karşıdakini anlama (Altun, 2011; Ateş, 2014; Dai, 2020; Erdöl, 2023; Erem, 2008; Güner, 2007; Kasık, 2012; Kuş, 2007; Kutlu, 2016; Tapan, 2006; Yahşi, 2023) becerileri çalışmalar kapsamında kazandırılması hedeflenen ortak yetkinliklerdir. Görüldüğü üzere ben dili kullanımı, etkin dinleme, kendini ifade etme gibi iletişimsel beceriler, alanyazında çatışma çözme süresinde gerekli becerilerin başında gelmektedir. İletişim becerileri, kişilerarası ilişkilere açıklık getirerek insan ilişkilerinde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Şahin, 1999). İnsan ilişkilerinin var olduğu tüm ortamlarda iletişim ve çatışma

süreci birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle iletişim hem çatışma nedenleri arasında hem de çatışma çözüm sürecinde etkin bir rol üstlenmektedir (Şahin, 2010).

Çatışma çözümünde karşımıza çıkan diğer bir beceri alanı duyguları düzenlemeyle ilgilidir. Duygu düzenleme, bireyin içsel duygu durumu, dikkat, motivasyon ve duygusuna eşlik eden davranışların düzenlenmesinde rol oynamaktadır (Ersan, 2017). Thompson'a (1994) göre ise kişinin hedeflerine ulaşma sürecinde duygusal tepkilerinin yoğunluğunu ve zamansal özelliklerini izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesi organizasyonu ifade etmektedir. Bu durumda duyguları tanıma ve kabul etme, öfke ile başa çıkma davranışları duyguları düzenleme başlığı ile ilişkilendirilebilir.

Erdöl (2023), çalışmalarda ortak olan bu yetkinliklerden farklı olarak riskleri öngörerek tedbir almayı çatışma çözümü için kazandırılması gereken bir beceri olarak ele almaktadır. Çatışma çözümü eğitim programlarında ele alınan diğer beceriler çatışma çözme sürecinin aşamalarıyla ilgilidir. Olumlu bir ortam kurma, algıları netleştirme, karşılıklı gereksinimlere odaklanma, olumlu enerjiyi paylaşma, geleceğe yönelik çalışma ve geçmişte neler olduğuna yönelik ders çıkarma, seçenekler geliştirme, geliştirilen seçeneklerden duruma en uygun seçeneklerin belirlenmesi, tarafların her birine çatışma sürecinde tatmini sağlayacak adil uzlaşmalar, çatışma çözme süreci için bireylere gereken özellikler olarak ifade edilmektedir (Altun, 2011; Ateş, 2014; Kasık, 2012; Kutlu, 2016; Yahşi, 2023).

2.2. Liderlik

2.2.1. Liderlik Tanımı

Liderlik, liderin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grubu etkilediği süreçtir (Stogdill, 1950). Liderliği bir süreç olarak tanımlamak, lider ve takipçiler arasında gerçekleşen etkileşimsel yapıyı ifade etmektedir (Northouse, 2016, s.6). Bu tanımlarda ortak hedefler, etkileşim ve takipçi kavramları liderliğin bileşenleri olarak dikkat çekmektedir. Ortak hedeflerin olması lider ve grup üyeleri arasındaki uyumu arttırarak liderin zorlayıcı ve etik dışı şekillerde hareket etme olasılığını azaltmaktadır (Rost, 1991). Diğer bir bileşen olan etkileşim, bir liderin grubu etkilemesi ve onlardan etkilenmesi anlamına gelmektedir (Northouse, 2016, s.9). Takipçiler ise hedefler, görevler, potansiyel sorunlar ve yöntemler hakkında yargılarını bir gruba veya amaca yardım etmede aktif kullanan katılımcılardır (Goethals, Sorenson & Burns, 2004, s.505).

Liderlik, insanları ortak hedeflere doğru etkileyen kişilerin eylemleridir (Seeman, 1960). Yukl (1989) benzer şekilde liderlik kavramını açıklarken grubu etkileme ve amaçlara ulaşma durumunu ele alarak liderliği, bir grubun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmak için bir bireyin diğer üyeler üzerinde etki ve kontrol uygulama yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Sosyal psikologlar liderliği, lider, takipçiler ve ait oldukları grup arasındaki karmaşık etkileşimi içeren özel bir sosyal etki durumu olarak ifade ederken (Goethals, Sorenson & Burns, 2004, s.1462), Burns (1978) liderliği rekabet kapsamında belli güdüler ve değerlere, çeşitli ekonomik, politik ve diğer kaynaklara sahip kişiler tarafından karşılıklı seferberlik süreci olarak ele almaktadır. Burada, grubu oluşturan bireylerin daha yüksek motivasyon ve ahlak seviyelerine yükseltecek şekilde ilişki kurdukları gözlenmektedir.

Alanyazında liderlik kavramı açıklanırken dört farklı yaklaşımdan yararlanıldığı görülmektedir (George & Jones, 2011; Lumby & Coleman, 2007). Bunlar, liderin özellikleri yaklaşımı, liderin davranışları yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve yeni (çağdaş) yaklaşımlardır (Cafoglu, 1997). Özellik yaklaşımı liderliği zekâ, görevin gerekliliklerine yönelik bilgi sahibi olma, hakimiyet, kendine güven, aktivite düzeyi, strese tolerans, dürüstlük ve duygusal olgunluk özellikleriyle tanımlamaktadır (Stogdill, 1948). Lider davranışı yaklaşımı etkili liderlerin ne yaptığına odaklanarak hangi lider davranışlarının grupların hedeflere ulaşmalarında yardımcı olduğunu ele almaktadır. Bu davranışlar: grup üyelerine bireysel hedefler belirlemek, arkadaşça davranmak ve grup üyelerinin mutlu olmasını sağlamaktır (Tscheulin, 1973). Durumsallık yaklaşımı, liderde bulunan özelliklerin her durumda geçerli olmayacağını, farklı durumlarda farklı liderlik tarzlarının etkili olabileceğini ele almaktadır (Fiedler, 1978). Dördüncü ve son yaklaşım olan çağdaş yaklaşımlar, 21. yüzyılda değişen ihtiyaç, istek, görev gibi çeşitli alanlara yönelik ortaya çıkan farklı yaklaşımları ifade etmektedir (Northouse, 2017, s.34-36).

1900'lü yılların sonlarında gerçekleştirilen çalışmalarla şekillenen (Rost, 1991) çağdaş yaklaşımlar liderliğin farklı yönlerini ele almaktadır. Liderliği neyin etkili kıldığına dair bir anlayışa katkıda bulunan bu bakış açılarından bazılarını George ve Jones (2011, s.349) özetlemektedir: durumsallık yaklaşımı liderin özelliklerini liderlik ettiği durumları ele alırken yol hedef teorisi liderin takipçilerini nasıl motive edeceği ile ilgilenmektedir. Vroom ve Yetton modeli karar alma sürecinde lider ve takipçilerin etkinliğini tartışırken, lider- üye değişimi teorisi lider ve takipçileri arasındaki eşit olmayan ilişkiye odaklanmaktadır.

Turan (2020), liderlik kavramının sosyal bilimlerin ortak inceleme konusu olmasına rağmen liderliği ifade etmede sosyal bilimciler tarafından ortak bir tanımın oluşmadığını belirtmektedir. Küresel etkiler, nesiller arası farklılıklar liderlik kavramının insanlar arasında farklı anlamda algılanmasına neden olabilmektedir (Northouse, 2016, s.5). Yine de ele alınan tanımlar incelendiğinde etkileşim, süreç, amacı gerçekleştirme gibi kavramların liderliğin tanımında dikkat çekici boyutta olduğu görülmektedir.

2.2.2. 21. YY Becerisi Olarak Liderlik

21. yüzyıl becerileri bireylerin bilgiyle neler yapabileceklerini ve öğrenilen teorik bilgilerin gerçek hayata nasıl uygulayabileceklerini vurgulamaktadır (Larson & Miller, 2011). Bu beceriler, içinde bulunduğumuz gelişim ve dönüşüm çağının aktif bir parçası olmada önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin bir ülkenin işgücü içinde yer almak için herhangi bir mesleğin gerektirdiği becerileri öğrenmek tek başına yeterli olmamaktadır. Bireylerin gelişen ve dönüşen çağa ayak uydurabilmek ve aktif işgücü piyasası içinde yer alabilmek için mesleki bilgilere ek beceri ve niteliklere, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları önemli hale gelmektedir (TTKB, 2023).

Duncan (2009), 21. yüzyıl becerilerini *"bir ekibin parçası olarak iyi performans göstermenin yanı sıra yaratıcılık, azim ve problem çözmeyle giderek daha fazla talep eden beceriler"* olarak tanımlamaktadır (Larson & Miller, 2011). Uyar ve Çiçek (2021) ise yapmış oldukları çalışmada 21. yüzyıl becerilerini sorumluluk sahibi, lider, girişimci, esnek, üretken, yaratıcı, gelişmiş iletişim becerilerine sahip, iş birlikçi olma; problem çözme ve medya okur yazarlığı olarak ifade etmektedir. Bu beceriler çeşitlenip farklılaşabilmekle birlikte ifade edilmek istenen asıl nokta, bireylerin iş ve günlük yaşamda başarılı olmak için mevcut bilgi ve becerileri yeni fikirler oluşturmak ve kararlar almak için kullanabilmesidir (Silva, 2009).

21. yüzyıl becerilerini sınıflandıran 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills), eğitimci ve iş dünyası temsilcilerinin bir araya gelerek eğitim, sosyal hayat, iş hayatı, yurttaşlık alanlarında yetkinliği elde etmek için bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemleri üzerine gerçekleştirdikleri bir organizasyonu ifade etmektedir (Arslan, 2020; Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021). Burada, 21. yüzyıl becerilerinin eğitime dahil edilmesini teşvik eden P21 Çerçevesi sunulmuştur (Larson & Miller, 2011). P21 Çerçevesi üç kategoride ele alınmaktadır: öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri (P21 Leadership States 2017). Her bir kategori kendi içinde birçok beceri

türünü barındırmaktadır (Arslan, 2020; Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021; Larson & Miller, 2011; TTKB, 2023). P21 Çerçevesi'nde ele alınan üç kategori ve barındırdığı beceri türleri şu şekilde ifade edilebilir;

- Öğrenme ve yenilik becerileri; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği
- Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı
- Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik, kendini motive etme, yönetme, yönlendirme, liderlik, sorumluluk, girişim ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik.

21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenen P21 çerçevesindeki becerilerin öğrenme, analiz etme, yeni kararlar alma, üretme gibi farklı süreçlerde gerçekleşebileceği görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerilerinin kapsadığı alanlar ise bilme ve öğrenmenin, karakteristik özelliklerle etkileşimi sonucu sergilenecek becerilerdendir. Burada yer alan liderlik becerisi, başkalarını hedefe yönlendirmek, rehber olmak ve ortak bir hedefe ulaştırmak amacıyla kişilerarası ilişkiler, problem çözme, dürüstlük, etik davranış sergileme, sorumlu davranma gibi özellikleri barındırmalıdır (Yalçın, 2018). 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde, bu yüzyıl insanının liderlik becerilerinde de bir adım öne çıkmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.3. Lider Öğrencinin Karakteristik Özellikleri

Liderliğin özellik yaklaşımı tanımı (Stogdill, 1948) hatırlandığında liderlerde zekâ, görevin gerekliliklerine yönelik bilgi sahibi olma, hakimiyet, kendine güven, aktivite düzeyi, strese tolerans, dürüstlük ve duygusal olgunluk gibi özellikler beklenebilir. House ve diğerleri (2004'den aktaran Northouse, 2017, s.41), kültürün liderlik etkinliği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği'ni (GLOBE) gerçekleştirerek 62 ülkeden 17.000 kişiden elde ettiği verilerle dünya çapında evrensel kabul edilen olumlu ve olumsuz liderlik özellikleri ele aldığına ise daha spesifik özellikler öne çıkmaktadır. Örneğin çalışmanın sonucunda elde edilen olumlu liderlik özellikleri şöyle sıralanmaktadır; güvenilir, öngörülü, pozitif, akıllı, problem çözücü, idari beceriye sahip, mükemmeliyet odaklı, öngörü sahibi, dinamik, yüksek motivasyona sahip, kararlı, cesaretlendirici, motive edici, etkili, bilgilendirici, takım oluşturucu ve gelişmiş iletişim becerileri. Liderliğin ayırt edici özellikleri liderler tarafından olumsuz şekillerde de

kullanılabilir (Conger, 1990). Aynı çalışmada olumsuz lider özellikleri ise yalnız, asabi, acımasız, asosyal, açık olmayan, diktatör, iş birlikçi olmayan, benmerkezci olarak ifade edilmiştir.

Stogdill (1948), liderlik özellikleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, liderlik özelliklerini ele alan birçok araştırmayı inceleyerek ele alınan özelliklerin bir analizini gerçekleştirmiştir. Karşılaştırmalı bir analiz yöntemiyle ele alınan çalışmada başlangıçta yaş, boy, kilo, sağlık durumu, dış görünüm, konuşma akıcılığı, zekâ, başarı, bilgi, karar alma, özgünlük, iş birliği gibi toplamda 29 özellik durumunun ele alındığı görülmektedir. Çalışmanın sonucunda bu özellikler çeşitli kriterler çerçevesinde değerlendirilerek beş kategoride sunulmaktadır. Bu kategoriler ve içerdiği liderlik özellikleri şöyledir:

- **Kapasite:** zekâ, açıkgozlülük, sözel yetenek, özgünlük, muhakeme
- **Başarı:** öğrenim durumu, bilgi, atletik başarılar
- **Sorumluluk:** güvenilirlik, inisiyatif, sebat, atılganlık, özgüven, görünürlük
- **Katılım:** Faallik, sosyallik, iş birliği, uyum sağlama, mizah
- **Statü:** sosyo-ekonomik konum, popülerlik

Ulaşılan bu özelliklerin şaşırtıcı olmadığını ifade eden Stogdill (1948), bu özelliklere sahip olan herkesin lider olamayacağını ifade etmektedir. Lider, elde edilen bu nitelik ve becerileri liderlik edeceği durumun gerekliliklerine uyarlayabilen kişidir.

Gruplarda farklı karakterde insanların bulunmasıyla çatışma durumları gözlenebilir. Bu çatışmaların iyi yönetilmesi grup motivasyonu ve devamlılığı için önem taşımaktadır (Seval, 2006). Liderin başlıca sorumluluklarından ve niteliklerinden biri, çatışan taraflara anlaşmazlıklarını çözmek için iş birliği yapmanın yollarını bulmalarında yardımcı olmaktır. Çatışma çözümü becerisine sahip bir liderin uzlaşmayı teşvik etme, ortak hedefleri vurgulama, ortak kazanç için fırsat oluşturma gibi adımlar attığı görülmektedir. Çatışmayı yönetmek için gösterilen bu beceriler, bir liderin işinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (George & Jones, 2011, s.391-396).

Alanyazında iyi liderliğin birçok başka özelliği ele alınmaktadır. Bunlar arasında zekâ, öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati, iş bilgisi, bütüncül yaklaşım, yetki verme yeteneği, vizyon, iletişim becerileri, sosyal farkındalık, kendine güven, değişime uyum sağlama yeteneği, koordine etme, cesaret yer almaktadır (Goethals, Sorenson & Burns, 2004, s.1180-

1181). Ayrıca lider, güçlü bir sorumluluk ve görev tamamlama motivasyonu ile canlılık, maceraperestlik, özgünlük, sonuçları kabul etmeye hazır olma gibi özelliklerle de karakterize edilmektedir (Stogdill, 1974).

Liderlerden beklenen özellikler öğrenciler özelinde ele alındığında ise daha spesifik özellikler öne çıkmaktadır. Örneğin Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2012) öğrencilerin sahip olduğu liderlik özelliklerinin çoğunlukla beceri, bilgi ve yetenek alanlarında olduğuna dikkat çekmektedir. Ergen öğrenciler grupla çalışma, güvenilir olma, özgüven, problem çözme, sorumluluk ve ikna edicilik liderlik özelliklerine sahiptir. Belirtilen bu özellikler, büyük yaş gruplarında daha yüksek düzeyde gözlenmektedir.

Tüysüz (2007), öğrenci liderliği üzerine yürüttüğü doktora tezinde alanyazında ekili liderler için belirtilen liderlik özelliklerinin öğrenci liderliğini için temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu özellikler temel liderlik bilgisi, problem çözme becerisi, karar alma, grup dinamiğini anlama, gelişim alanında aktiflik, sorumluluk, hedefe yönelik olma, yazılı iletişimde iyi olma ve gelişmiş sözlü iletişim becerilerine atıfta bulunan 9 maddede ele alınmaktadır. Bunlar dışında lider öğrenciyi iyi bir takım oyuncusu, dost canlısı özellikleriyle tanımlayarak lider öğrencinin çatışma çözmede stratejiler geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Liderliği oluşturan nitelikler yaşla birlikte gelişir. Bu nedenle etkili liderlikle sonuçlanan liderlik kimliği ve öz düzenleme becerisi kişinin gelişim aşamasına bağlı olarak farklılık gösterir (Murphy & Johnson, 2011). Murphy (2011), bu gelişim aşamalarını beş kategoriye ayırarak etkili liderliği hayata geçirmek için gereken becerileri ve kaynakların bir listesini sunmaktadır.

- Okul öncesi: 2-5 yaşlarını kapsayan bu dönemde başkalarını etkilemek, diğerlerinin kendinden hoşlanmasını sağlamak, isteklerini ifade etmek, artan duygusal zekâ ile hazzı erteleme gibi liderlik görev ve becerileri yer almaktadır.
- İlkokul: 6-11 yaşlarını ifade eden bu dönemde çocuklar ekiplerde diğerlerini koordine etme, öğretmen yardımcılığı, sınıf başkanlığı gibi okul liderliği görevleri, bir projede aktif rol alma (şeker satıp bağış toplama), fikirleri ifade etmek için topluluk önünde konuşma, sosyal durumları anlayarak uygun tepkiler geliştirme gibi davranışlarla liderlik becerilerini sergilemektedir.

- Ortaokul- erken ergenlik: 12-14 yaşlarındaki bu grup öğrenciler, bağış toplayıp öğrenci projeleri için ekipleri koordine etme, öz yönetim, öğrenci gruplarında aktif rol oynama, bir amaca destek sağlamak için lider olarak topluluk önünde konuşma gibi liderlik becerileri sergilemektedir.
- Lise- geç ergenlik: 15-19 yaşlarını temsil eden bu gruptaki öğrenciler karmaşık projeler organize etme, okuldan sonra veya yaz döneminde bir işte çalışma gibi liderlik becerileri sergilemektedir.
- Üniversite- genç yetişkinlik: 19-22 yaş grubundaki öğrenciler stajlar sırasında gerekli olan karmaşık denetim becerileri, birden fazla bileşenle lider olarak hizmet etmek gibi beceriler sergilemektedir.

Sıralanan dönemlerde erken yaş gruplarında önemli olan görevler, ilerleyen yaş grupların için de geçerlidir. Örneğin okul öncesi dönemde gözlemlenen hazzı erteleme niteliği erken ergenlik döneminde de gözlemlenebilir. Ancak erken ergenlikte gözlenen öz yönetim becerisi okul öncesi dönemde gözlenemeyecektir. Dolayısıyla bir yaş grubu için sergilenebilecek liderlik özellikleri daha küçük yaş gruplarında henüz olgunlaşmamış olabilir. İncelenen çalışmalar çerçevesinde, öğrencilik ve yetişkinlik dönemlerinde liderlik özelliklerinde gözlenen farklılıkların, öğrenciler arasında farklı yaş gruplarına göre de değişiklik gösterdiği söylenebilir.

2.2.4. Liderlik Zekâ İlişkisi

Liderleri tanımlamak için kullanılan niteliklerden biri de zekâdır (Bryman, 1992). Zekâ, liderlikte özel yetenek gösteren bireylerin birçok farklı güç durumun üstesinden gelmesini sağlamaktadır (Ersoy & Avcı, 2004). Aynı zamanda zekâ, bir liderin karmaşık sorunları çözmesine de yardımcı olmaktadır (George & Jones, 2011, s.340). Sternberg (2007) ise bilgelik, zekâ ve yaratıcılığı liderliğin üç temel bileşeni olarak öne sürmektedir.

Stodgill (1948), liderlik özelliklerini ortaya koymak için gerçekleştirdiği çalışmada ele aldığı kaynakların neredeyse tamamında ortalama bir liderin zekâ bakımından kendi grubunun ortalama üye zekâsından fazla olduğunu gösteren kanıtlar sunmaktadır. Ancak yapılan bir çalışmada (Holligworth, 1926'dan aktaran Stodgill, 1948) lider ile grup üyeleri arasındaki zekâ düzeyinin aşırı farklı olmasının olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir. Örneğin ortalama IQ düzeyi 100 olan çocuklar arasında liderin IQ düzeyinin 115 ile 130 IQ arasında olacağı bulunmuştur. Farkın fazla olduğu aksi durumlarda olumsuzluğa neden olabilecek

durumlardan biri kullanılan kelimelerdir. Ortalama zekâ düzeyindeki bir çocuk alışılmadık derecede üstün zekâyâ sahip bir çocuğun daha gelişmiş ve karmaşık ilgi alanlarına ilişkin kullandığı iletişim dilinin büyük bir kısmını kavrayamaz. Bu durum, ortak hedefler çerçevesinde kurulan etkileşimi tanımlayan liderliği karşılamayacaktır.

Liderlik ve zekâ ilişkisinde alanyazında sıklıkla karşılaşılan Marland Raporu (1972), liderlik özelliklerinin üstün yeteneklilikle ilişkisine yer vermektedir (Cansoy, Türkoğlu & Parlar, 2012; Emir & Acar, 2007; Jolly & Kettler, 2004; Külegel, 2020; Milligan, 2004; Özbay, 2013; Sıkıcıkoğlu, 2019). Marland Raporu, üstün yeteneklilik alanlarını altı başlıkta ifade etmektedir. Üstün yeteneklilik; genel zekâ, akademik üstünlük, yaratıcı yetenek, liderlik becerileri, görsel sanatlarda veya performans sanatlarında üstünlüğü içermektedir. Bu raporun sunduğu üstün zekâlılık tanımı, üstün zekâlılara yönelik hazırlanan liderlik ve diğer eğitim programları için önemli bir referans noktası olmuştur (Milligan, 2004).

Milligan (2004) kırsal kesimde özel yetenekli çocuklarla bir liderlik eğitim programı düzenleyerek öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası liderlik becerilerine yönelik puanlarını kaydetmiştir. Çalışmanın sonucunda liderlik üzerine iki önemli sonuç dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, özel yetenekli öğrenciler eğitim öncesinde kayda değer ölçüde yüksek liderlik puanları elde etmeleridir. İkinci önemli sonuç, liderlik puanları hesaplanırken kullanılan ölçeğin 9 alt boyutundaki puanların (liderliğin temelleri, yazılı iletişim, karakter oluşturma becerileri, sözlü iletişim, karar verme, grup dinamiği, problem çözme, kişisel yetenekler, planlama becerileri) tamamında ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar bir artış gözlenmiştir. Bu sonuç, özel yetenekli öğrenciler arasında liderlik becerileri ileri düzeyde olanlar için bile eğitim programının faydalarını ortaya koymaktadır.

Emir ve Acar'ın (2007) özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmasında liderlik becerileri ile zekâ arasında anlamlı ilişkiler olduğu elde edilmiştir. Bu sonuçla birlikte, liderlik ölçeğinin alt boyutlarından olan problem çözme, grup dinamiği, yordama- tahmin yürütme ve uygulama becerileri arasın anlamlı bir ilişki olduğu elde edilmiştir. Yapılan çalışmada özel yetenekli öğrencilerin belirtilen liderlik alanındaki becerilerde normal zekâ düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek bir başarı gösterdikleri dikkat çekmektedir.

Liderlik kavramı ile ilgili incelenen ve bu çalışmada sunulan kaynaklardan yola çıkılarak liderlik için belli bir zekâ düzeyinin gerekli olduğu görülmektedir. Ancak liderlik için gerekli olan bu zekâ düzeyini IQ puanı ile sınırlandırmak mümkün değildir.

2.3.Özel Yetenek

2.3.1. Özel Yetenek Kavramı ve Tanımlar

Özel yetenek kavramı üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek sıfatların bazen birbiriyle aynı anlamda bazen birbiri yerine kullanıldığı ve bazen farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Sıralanan sıfatlar zaman zaman birbirine karışmaktadır. Uluslararası alanyazında “gifted”, “talented” ve “high ability” olarak kullanımı olan bu sıfatların kapsamını belirlemek aslında önemli bir konudur. Bu terimlerin kullanımında ortak bir dil kullanmada uzmanlar arasında bile belirsizlik ve tutarsızlık mevcuttur (Davis & Rimm, 2014, s.10). Bu durum uzmanların bakış açısıyla, kavrama verilen etikete karşı toplumsal bakış açısıyla, bir sıfatı bir dilden başka bir dile çevirmeyle ilgili olabilir. Örneğin Gagne (2013) üstün zekâyı potansiyel, üstün yeteneği performans olarak nitelendirirken; Taylor (1986) üstün zekalı bir bireyin herhangi bir alanda en üst düzeyde olduğunu, üstün yetenekli bireyinse herhangi bir alanda ortalama bireyler ile üstün zekalı bireyler arasında yer aldığını belirtmektedir.

Tarihi seyirde Galton, zekâ üzerine bilimsel çalışmalar yapan ilk isimlerden biridir. Zekâ üzerine görüşlerini evrim teorisinden yola çıkarak sunan Galton, zekânın kalıttan kaynaklandığını ve bu kalıtsallığın köklerini duyuşsal yeteneklerden aldığını öne sürer. Yani zekâ, doğal seçilim ve kalıtımın bir sonucudur (Davis & Rimm, 2014, s.5). Yine katı bir bakış açısıyla kavrama yaklaşan Terman’a (1911) göre zekâ testlerinde ilk %1’lik kesimde yer alan bireyler üstün zekâlıdır.

Spearman, 1900’lü yılların başında “İki Faktör Kuramı” olarak da bilinen Genel Zekâ Kuramını öne sürmektedir. Algı, dikkat, hafıza ve dil gibi çeşitli bilişsel faaliyetlerdeki bireysel performansın büyük ölçüde tek bir genel yetenek faktörü tarafından belirlendiğini ifade eden kuram, zekâyı “s faktörü” olarak adlandırılan özel ve “f faktörü” olarak bilinen genel iki alanda ifade etmektedir (Horwitz vd., 2011). Zekâ kavramını tanımlayan, incelenen bu çalışmalar, üstün zekâlılıkla ilgili kavramları açıklama sürecinde önemli bir temel oluşturmaktadır (Renzulli, 2003).

İlerleyen yıllarda birçok farklı çalışmada zekâyâ çoklu bakış açısı ile yaklaşımlar söz konusudur. Thurstone (1938), zekânın tek bir değişkenle belirlenemeyeceğini ileri sürerek zekâyı birbirinden bağımsız yedi alanda ele almıştır. Kelime akıcılığı, sözel kavrama, sayısal yetenek, uzamsal algı, algısal hız, tümevarım ve hafıza olarak ifade edilen bu yedi alan, Birincil Zihinsel Yetenekler Kuramı'nı ifade etmektedir (Kaufman & Sternberg, 2008). Alanyazında önemli bir yeri olan bir diğer üstün yetenek kuramı ise Renzulli'nin (1978) Üçlü Halka Kuramıdır. Bu kurama göre üstün yetenek; ortalamanın üzerinde yetenek, motivasyon ve yaratıcılık olmak üzere üç bileşenin etkileşimini yansıtan davranışlarla tanımlanmıştır. Ortalamanın üzerinde yetenek terimi genel yetenek ve özel yetenek alanlarını tanımlamaktadır. Genel yetenek, bilgiyi işleme, yeni durumlara yönelik geçmiş deneyimlerden hareketle tepkiler oluşturma ve soyut düşünme kapasitesini; özel yetenek bilgi- beceri edinme ve genel yetenek alanlarının çeşitli kombinasyonlarının oluşturduğu yeni becerileri ifade etmektedir. Yüksek düzeyde soyut düşünme, sözel-sayısal akıl yürütme, hafıza, kelime akıcılığı genel yetenek alanına; bale, heykel, liderlik becerileri özel yetenek alanına örnek oluşturmaktadır (Renzulli, 2003). Kuramın diğer bileşenlerinden motivasyon, belirli bir soruna ve çalışma alanına yönelik yüksek düzeyde ilgi, coşku, hayranlık duyguları içinde olmakla beraber ilgi duyulan alandaki çalışmaları azim, tahammül, kararlılık ve sıkı çalışma gibi tutumlarla ilerletme kapasitesini ifade etmektedir (Renzulli, 2011). Yaratıcılık boyutunun akıcılık, esneklik, düşüncedeki özgünlük faktörleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir (Renzulli, 2003).

Sternberg (1988) de zekanın türleri olduğunu öne sürmüştü ve üç zekâ türünden bahsetmiştir. Bahsi geçen bu zekâ türleri analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâdır. Bunlar analitik, yaratıcı ve pratik zekâ türleridir. Başarılı insanların güçlü üstün yeteneklilik durumunu bu türle belirlemektedir. Yaratıcı zekâ yeni, yüksek kaliteli ve yararlı, etki alanı geniş fikirler üretme becerisi olarak tanımlanırken analitik zekâ, fikirlerin kalitesini değerlendirmek; pratik zekâ ise başkalarını bu fikirlerin yararlılığına ikna etmek için kullanılmaktadır (Sternberg, 2019). Başarılı bir birey ya bu üç tür arasında denge sağlamalı, ya da bunlardan birinde çok iyi düzeyde olmalıdır.

Bir diğer çoklu bakış açısı da Çoklu Zekâ Kuramı ile Gardner (1983) tarafından ortaya konmuştur. Zekânın yalnızca IQ puanıyla açıklanamayacak kadar önemli olduğunu savunan Gardner (1997), tek kriter ile sınırlandırılan tanılamaya eleştiri getirmiştir. Çoklu zekâ kuramı, insan zekâsının daha geniş kültürel sistemler, kodlar ve toplumun uygulamalarını göz önünde

bulundurmaktadır. Kültür içinde belirli rollerden yola çıkararak bireysel farklılıklar ve yetenekle birlikte ortaya çıkan çok y nl l    dikkate alır ve insanın biricikli ine hitap etmektedir. Kuram, sekiz bileşeni ortaya koyar. Bu bileşenler sözel zekâ, matematiksel zekâ, görsel zekâ, kinestetik zekâ, ritim zek sı, sosyal zekâ,  ze dönük zekâ ve doğa zek sıdır (Gardner, 2011). Bir veya daha fazla kültürel ortamda sorunları çözme veya ürünler üretmeye aracılık eder (Renzulli, 2002).

Gagne (1985) ise üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını ayrı ayrı ele almaktadır. Ona göre üstün zekâlı en az bir yetenek alanında eğitimsiz ve do u tan doğal yeteneklere sahip olma ve bu yeteneklerin bir bireyi ya ıtları arasında ilk %10'luk dilime yerle tirecek derecede kullanılması anlamına gelir. Bu tanım zekânın ölçülebilir, niceliksel kısmını ele alır, üstün zekâlı olmayı IQ ile e  tutar. Üstün yetenek ise fen bilimleri, matematik, sanat, spor, satranç gibi çeşitli spesifik alanlarda potansiyelin yaşantı ve deneyim yoluyla beceriye dönüşmesini ifade eder. Bu dönüşüm sürecinde bireysel ve çevresel katalizörler, öğrenme durumları ve şans gibi faktörler etkilidir ve üstün yetenek için de bireyin ya ıtları arasında ilk %10'luk dilimde olması koşulu savunulur (Gagne 2000, 2013).

Kaufman ve Sternberg (2008)  zel yeteneklilik kavramları ile ilgili yaptıkları çalışmada, yetenekli olma durumunu belirlerken göz önünde bulundurulması gereken dört sınırlılığı vurgulamaktadır.

1. Çalışma, “yeteneklilik” kavramının bir etiket olduğunu ifade etmiştir. Bir  ocu un özel yetenekli olup olmadığı sorulduğunda, cevap kişinin belirlediği kritere bağlıdır ve bu durumda mutlak veya doğru denilebilecek kriterler yoktur.
2. Etiketleme yaparken genel ve spesifik iki yol olduğu ifade edilir. Genel yol, özel yeteneklileri birçok alanda yetenek sahibi olarak tanımlar, yani bir kişi ya yeteneklidir ya değildir. Spesifik yol, yazma becerileri, sözel beceriler gibi özel yeteneklili in bir veya birkaç sınırlı alanda olduğunu ima eder.
3. Diğer bir sınırlılık zaman ve mek na vurgu yapmaktadır. Özel yeteneklilik durumu zaman ve mek na göre de i ir. Geçmişte klasik Yunanca ve Latinceyi hızla öğrenme yeteneği özel yeteneklili in önemli bir işareti olarak görülebilirken bugün böyle bir yeteneğe daha az değer verilebilir. Metropolde yetenekli olarak etiketlenen bir çocuğun becerileri, kırsalda karşılık bulmayabilir ya da tam tersi bir durum söz konusu olabilir.

4. Son olarak özel yeteneklilik açıklanırken kullanılan kavramların akademik dilde mi, pratik çerçevede mi, ifade edileceği üzerine bir sınırlılık söz konusudur.

Alanyazında incelenen yaklaşımlar sonrasında özel yetenek, üstün zekâ, üstün yetenek kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de ise güncel olarak özel yetenek sıfatı kullanılmaktadır. Bu bağlamda bu tezde de özel yetenek kavramının kullanımı söz konusudur. Özel yetenek kavramı MEB (2021) tarafından “genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko-motor alanlarda gösterilen yüksek düzeyde performans” olarak tanımlanmaktadır.

2.3.2. Özel Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Özel yetenekli bireyler, normal gelişim gösteren bireylere göre bilişsel, sosyal-duygusal, kişilerarası iletişim gibi alanlarda hızlı gelişen ve farklı seyreden özelliklere sahiptir (Acar, 2007). Özel yetenekli bireylerle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu bireylere ait özelliklerin farklı alt boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bunlardan biri gelişim alanlarıdır. Örneğin Silverman (1994), özel yetenekli bireylerin bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim alanları gibi birçok farklı alanda öne çıkan özellikleri olabileceğini belirtmiştir. Bu alanlardan biri olan sosyal ve duygusal özellikler, bireylerin çevresiyle olan etkileşim becerilerinin birçoğunu gerçekleştirmesinde etkili ve önemli bir rol oynamanın yanı sıra eğitimsel işlevlerin gerçekleştirilmesine de yardımcı olmaktadır. Sosyal- duygusal özellikler hakkında bilgi sahibi olmanın, özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek adına etkileşim halinde oldukları birey ve kurumlara birçok farklı yararı bulunmaktadır. Örneğin öğretmenlerin özel yetenekli bireylere rehberlik etmesinde ve eğitim kurumlarının müfredat düzenlemelerinde daha etkili yolları keşfetmesinde bu özellikleri bilmenin önemini vurgulamaktadır (Dahlallah & Ahmad, 2022).

Özel yetenekli bireylerin özellikleri ele alınırken göz önünde bulundurulacak diğer bir noktada kültürel ve bireysel farklılıklardır (Baldwin, 2002). Bir kişinin yetenekli olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı kültürün değerlerine bağlıdır. Estetik, bilimsel, ekonomik veya atletik alanlardaki genel akademik beceriler ve yetenekler her zaman üstünlük olarak değerlendirilmeyebilir (Davis & Rimm, 2014, s.3). Örneğin Finlandiya’da yapılan bir çalışmada (Ngara & Parath, 2004) özel yeteneklilerin iletişim becerilerinde iyi olduğu, Kore’de

yapılan bir çalışmada (Lim, Plucker & Im, 2002) ise özel yeteneklilerin sosyal sorumluluk konusunda iyi olduğu öne çıkan iki farklı karakteristik özelliktir.

Özelliklerin sınıflanmasıyla ilgili bir başka bağlam da yetenek düzeyi olabilir. Bu bakış açısıyla özel yetenekli bireyleri kendi içerisinde beş düzeye ayıran Ruf (1998, s.54-90) her düzeyde birbirinden farklılaşan özelliklere değinmiştir. Bu düzeyler ve sosyal duygusal yönden öne çıkan özellikleri şöyle ele alınmıştır: Birinci düzeydeki özel yeteneklilerde benmerkezci, düşük empati, rekabet duygusuyla birlikte gelen çatışma ve katı psikolojik yapı gibi özelliklerle, maddi kazanç, yüksek başarı hedefleri, güç ve şöhrete karşı yoğun arzuların olduğu belirlenmiştir. İkinci düzeydekilerin bulundukları toplumun normlarına karşı büyük bir sorumluluk duygusu taşıyan geleneksel bireyler, başkalarından çok etkilenen, diğerlerine kıyasla yetersizlik duygusu yoğun, çelişkili eylemleri ve çelişkili duyguları ön planda olan özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Üçüncü düzeydeki bireylerin bağımsız düşünme özelliklerine karşın iç çatışmalarının yoğun, ideallerine karşı aşağılık duygusu içinde, inanılan ancak tutarsızca uygulanan ahlaki bir çerçeve içinde olduğu görülmektedir. Dördüncü düzeyde yer alan bireyler değerlerine bağlılık, çevresini ve kendini var olduğu haliyle kabul etmiş, sorumluluk duygusuyla kendine ve başkalarına yararlı olma isteğinde ve kendine ait bir felsefi görüş içindedir. Beşinci düzeydekilerde ise iç huzur ve uyum düzeylerinin yüksek olduğu, evrensel şefkat ve diğerkamalık özelliklerinin baskın olduğu belirlenmiştir.

Bir gelişim alanına veya düzeye bağlı kalmadan özel yeteneklilerin karakteristik özelliklerini ele alan araştırmacılar da vardır. Örneğin Dakhlallah ve Sayid Ahmed (2022) ve Davis ve Rimm (2014) çalışmalarına göre özel yetenekli bireylerin aşağıda sıralanan özelliklere sahip olduğu görülmektedir:

- Erken dönemlerde başlayan ve devam eden uykuya dirençlilik hali
- Hızlı öğrenme kapasitesi
- Olaylar, nesneler ve ilişkiler arasındaki bağlantıları hızlı fark etme
- Meraklılık hali
- Erken ve ileri dil gelişimi
- Soyut, muhakeme gerektiren problemleri çabuk çözme
- Üstün analitik yetenekler
- Üst düzey düşünme becerilerini aktif kullanma

- Problem çözme, analitik düşünme gibi alanlarda etkili stratejiler kullanma
- Geniş ilgi alanı, gizemli ve karmaşık durumlara karşı ilgi
- İleri gözlem yeteneği
- Belleksel işlemlerde gelişmişlik
- Öğretilenin ötesine geçerek bilgiyi yeni durumlara uyarlama
- Çeşitli yetenek alanları
- Yüksek hedef ve beklentiler
- Tepkisellik, alınganlık
- Öğrenme sürecindeki karmaşıklıktan hoşlanma
- Mükemmeliyetçilik
- Etrafındaki sosyal olaylara karşı farkındalığı yüksek, empati, ahlak, adalet, dürüstlük gibi güçlü değerler, başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı hassasiyet

Miller (2009), sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesindeki tavsiye ve yönlendirmedeki önemli rolüne vurgu yaparak gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekliliğe dair bilgi ve düşüncelerini derlemiştir. Burada elde edilen verilerde, sınıf öğretmenlerine göre özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine dair düşüncelerinde en sık kullanılan özellikler; bağlantıları ve ilişkilerini görme, yaratıcı ve orijinal fikir üretme, meraklı olma, keşfetmekten keyif alma, yeni fikir ve bilgilere ilgi duyma, bilgileri hızlı ve kolay alma, sorunlara yeni çözümler üretmeyi sevmek, problemleri çözmede mantığı kullanma, geniş bilgi birikimine ve kapsamlı- sofistike bir kelime dağarcığına sahip olma olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada iş ve kişisel eşyaları konusunda düzenli, sessiz, ödevi tamamlar, başkalarıyla kolayca iletişim kurar, zorlukların üstesinden gelebilir, daha az yetenekli olanları kabul etmekte güçlük çeker, geleneğe saygı duyar gibi özellikler, öğretmenler tarafından daha az ifade edilen özellikler arasında yer almaktadır.

Farklı bakış açıları olmasına rağmen özel yetenekli bireylerin çabuk öğrenme, yaratıcılık, liderlik, girişkenlik, gelişmiş problem çözme becerileri, mükemmeliyetçilik gibi özellikleri pek çok kaynakta (Bernstein, 2003; Davis & Rimm, 2014, s.31-54; Inman & Kirchner 2021, s.65-84; MEB, 2022) dikkat çekmektedir. Bu özellikler de kendi içinde birçok farklı kişilik özelliğini barındırmaktadır. Bu kapsamda liderlik özelliklerine sahip olan özel yetenekli bir birey popülerlik, kendini iyi ifade edebilme, karar alırken objektif bir bakış açısı sergileyebilme, grup

içinde eşitlikçi bir yaklaşım gösterme, girişkenlik, dinleme becerileri sergileme, grup üyelerini üretkenliğe teşvik etme (Gür, 2017, s.18-19) gibi özelliklere de sahip olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkiler içindeki tavrı ve problem çözücü rolleri ile birlikte Bildiren (2018), liderlik özelliklerini şu şekilde ele almıştır:

- Özel yetenekliler grup içinde düzenlenen çeşitli birçok etkinlikte lider konumundadır.
- Tavsiye almak için sık sık kendilerine başvurulur.
- Karşısındakilerle ilişkiyi koruyucu bir tutum içindedir ve iletişimini empatik bir tavırla iletir.
- Oluşturulan fiziki gruplarda bütünlüğü sağlama ve grup üyelerini destekleyici bir rolü vardır; grup üyelerini derinlemesine tanır, grup içinde kime ne görev vereceğini iyi bilir.
- Akran arabulucu niteliğine sahiptir.
- Sorumluluklara bağlılığı yüksek, sorumluluğu üzerine almada yüksek bir motivasyon içindedir.
- Olayları mantık çerçevesinde değerlendirip objektif bir yaklaşımla karar alır.

Bir işi tamamlama, toplumsal kurallar, ahlaki yargılar gibi kişilerarası ilişkileri etkileyen durumlar özel yetenekli bireyler için kaygı vericidir. Bu durumun nedeni özel yeteneklilerdeki duyarlılık ve mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirilebilir (Gür, 2017, s.26-27; Özbay & Palancı, 2011). Diğerlerinin yaşadığı problemler, özel yetenekli bireyler için içten duyarlılık gösterilen alanlardandır (Çağlar, 2004). Sosyal ilişkiler içinde yaşanan yeni, beklenmedik durumlara karşı problem çözücü potansiyele sahip olan özel yetenekli bireyler, bu ilişkilerdeki üyelerin yaşamlarına derin bir ilgi duyar, yaşanan anlaşmazlıklar ve diğer sorunlarda hakemlik rolü üstlenir, çözüm yolları için girişimde bulunurlar. Bu roller esnasında objektif, güvenilir, önerilere açık, iş birlikçi bir tutum sergiledikleri; çözüm odaklı, mantık ve muhakeme çerçevesinde ilerledikleri görülmektedir (Çağlar, 2004; Kaya, 2022; Demirtaş, 2023).

Özel yeteneklilerin karakteristik özellikleriyle ilgili incelenen kaynaklar her özelliğin, tüm özel yetenekli bireyde aynı düzeyde gözlenmeyebileceğini ancak özel yetenekli bireylerin yaşlıtlarına göre dikkat çeken özellikler olduğunu göstermektedir. Çoğu kaynakta (Bildiren

2018; Cross & Cross, 2018; Davis & Rimm, 2014; Melekoğlu & Sak, 2021; Shavinina, 2003) öğrenme, kavrama, ilgi alanları, liderlik, empati, problem çözme, soyut düşünme, hafıza, kelime dağarcığı, yaratıcılık, dikkat süresi, duyarlılık, gözlem, sentez gibi özelliklerde yaşlılarına göre farklı gelişim gösterdikleri dikkat çekmektedir. Yaşlılarına göre farklı gelişim göstermekle birlikte özel yeteneklilerin kendi arasında da bu özellikler farklı seviye ve farklı gelişim dönemlerinde gerçekleşebilmektedir (Ayas & Kirişçi, 2021).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çatışma çözme, liderlik ve özel yetenek kavramları ile ilgili alanyazında yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Çatışma ve Çatışma Çözümüyle İlgili Çalışmalar

2.4.1.1. Çatışma ve Çatışma Çözümü Kavramıyla İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Aksu (2023), çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyini incelemeyi amaçladığı yüksek lisans tezi kapsamında 2020-2022 eğitim öğretim döneminde Aydın ili Efeler ilçesindeki 16 ortaokuldan 1489 öğrenciye ulaşmıştır. Çalışma grubunu, bu 16 okuldaki beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın veri toplama aşamasında kişisel bilgi formu, Çevresel Tutum Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sonucunda çevresel tutumun iyi olması, öğrencilerin çatışma çözme davranışlarına olumlu yönde etki ettiği görüşmüştür.

Karapınar (2021) yüksek lisans çalışmasında ergenlerin çatışma çözme becerilerini sosyal destek ve özerklikleri bağlamında ele almıştır. Çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya Meram'da eğitim gören 14-18 yaş aralığındaki 857 ergen oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında verilerin elde edilmesinde Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Ergen Özerklik Ölçeğinden yararlanılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çatışma çözme, sosyal destek ve özerklik ölçümlerinde çeşitli ilişkiler elde edilmesiyle birlikte çatışma çözme becerileri ölçeğinden erkeklerin saldırganlık alt boyutu puanlarının, kadınların ise problem çözme alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Özalp Pekmez (2019), 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının çatışma çözme becerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ön test-son test- izleme testi uygulanarak deney, kontrol ve plasebo gruplu deneysel desenden kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili Kemalpaşa ilçesinde öğrenim görmekte olan bir ortaokulun toplamda 46 öğrencisi oluşturmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 16'sı deney, 15'i kontrol ve 15'i plasebo grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 oturumdan oluşan yaratıcı drama temelli çatışma çözme programı uygulanırken, plasebo grubuna çatışma çözme ile ilişkisi olmayan 3 farklı seminer çalışması uygulanmış, kontrol grubu ile ise herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Eğitim programı öncesinde, sonrasında ve uygulamalardan 4 hafta sonra yapılan izleme çalışmasında bütün gruplara Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının çatışma çözme becerisi üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu, kontrol ve plasebo gruplarında ise anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Ateş (2014), yüksek lisans tezinde Çatışma Çözme Eğitim Programı'nın altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine ve özsaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Avcılar ilçesinde bulunan bir özel okulun 30 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Başlangıçta, çalışma grubunu belirlemek amacıyla 75 altıncı sınıf öğrencisine Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu 75 öğrenciden velisi izin veren, eğitim programı için uygun zamana sahip, gönüllü ve ölçeklerden belirlenen puanları (ÇÇDBÖ problem çözme alt ölçeğinden 12-60 arası, saldırganlık alt ölçeğinden 12-51 puan arası almış olmak) almış 30 öğrenciler seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Yansız olarak 15 öğrenci deney grubuna ve 15 öğrenci kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna yedi hafta boyunca 50 dakikadan oluşan Çatışma Çözme Eğitim Programı oturumları uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Eğitim Programı oturumlarının sonlanmasından 1 hafta sonra son test, 4 hafta sonra ise çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerindeki artışın kalıcılığı belirlenmek amacıyla izleme testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, çatışma çözme eğitim programı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme ve özsaygı düzeylerinin yükseldiği, kontrol grubundaki öğrencilerde ise farklılık olmadığı yönündedir.

Çavuş Kasık (2012), yüksek lisans tezinde 7.sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile çatışma çözme becerilerini incelemiştir. Çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerine uygulanan Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı'nın öğrencilerin benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum ilçesinde iki farklı okulda öğrenim gören 10'u deney 10'u kontrol grubu olmak üzere toplamda 20 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan Kendine Saygı Ölçeği ve Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği, eğitim programının uygulamasından önce ve sonra deney ve kontrol gruplarının her birine uygulanmıştır. Ön test uygulanmasının ardından deney grubuna Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı 13 hafta boyunca 80-90 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanırken, kontrol grubuyla bu süreçte herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. 13 oturumluk eğitim programının ardından her iki gruba da son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, uygulanan Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı'nın öğrencilerin benlik saygısı ve çatışma çözme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Güner (2007) çatışma çözme becerileri geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ilçe sınırları içinde bulunan toplamda 60 lise 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerden 30'u kontrol grubunu oluştururken 30'u deney grubunu oluşturmaktadır. Çatışma çözme beceri grup rehberliğinin etkililiğini belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba da Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Deney grubuna her biri 90 dakikadan oluşan 12 oturum çatışma çözme becerileri eğitimi verilirken kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitim programının uygulanmasının ardından grupların saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerine yönelik gerçekleştirilen analizlerde; çatışma çözme becerileri eğitiminin saldırganlığı azaltıcı, problem çözme becerilerini arttırıcı etkisi elde edilmiştir.

2.4.1.2. Çatışma ve Çatışma Çözümü Kavramıyla İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Morozova, Fasolko, Poliuha, Veselska ve Bagration (2022), çalışmalarında öğrencilerin iletişim ve çatışma çözme becerileri düzeyine uygulanan çatışma çözümünde kullanılan sosyal

beceriler programının etkisini belirlemek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Veriler, Leary testi, Çatışma Durumlarında Thomas Davranış Testi, İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi Anketi ve Boyko Empati Testi aracılığıyla elde edilmiştir. İletişim ve çatışma çözme konusundaki sosyal becerilerin araştırılması için 18-22 yaş arası 350 öğrenciden veri toplanmıştır. Çatışma çözümünde kullanılan sosyal becerileri geliştirmek için hazırlanan program, 12-15'erli gruplar halinde toplam 80 öğrenciye uygulanmıştır. Eğitim 8 konuda 8 farklı dersten oluşmakla birlikte her ders ortalama 3,5-4 saat olacak şekilde eğitim süreci gerçekleştirilen çalışma profesyonel psikologlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen eğitim sonucunda öğrencilerin çatışma çözmede uzlaşma ve iş birliğini tercih etme durumlarında, empatik yeteneklerinde artış gözlenirken otoriterlik, saldırganlık ve bencilik gibi kişilerarası etkileşim tarzlarında belirgin bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Wang, Zhu ve Ke (2022) Amerikan üniversitelerindeki Çinli öğrencilerin akranları ve öğretim üyeleriyle sınıf çatışmalarını nasıl çözdüklerine dair daha kapsamlı bir anlayış ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada “Çinli öğrenciler ABD’de hangi çatışma çözme becerilerini kullanıyor?” ve “Çinli öğrenciler ABD’de ne tür çatışma çözümü kaynakları arıyorlar?” sorularına yanıtlamayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenolojik modelin kullanıldığı çalışma kapsamında verilerin elde edilmesi amacıyla 10 Çinli öğrenciden sınıfta yaşadıkları anlaşmazlıkları çözme konusundaki deneyim ve stratejilerinin paylaşması istenmiştir. Çalışma kapsamında katılımcıların deneyimlerinden beş ortak tema ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu beş tema; çatışmayı erken bir aşamada yönetmek, deneyimli Çinlilerden öneriler almak, Amerikalı akran, danışman ve öğretmenlerle aradaki mesafeyi korumak, ilişkileri geliştirmek için hediyeleşmek ve başkalarının saygısını kazanmak için önce özür dilemek olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Çinli öğrencilerin çatışma çözme strateji ve tarzlarının önemli ölçüde Çin kültürü tarafından şekillendirildiğini ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını, olumsuz duygularını ifade etme olasılıklarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Heydenberk ve Heydenberk (2007) anaokulu ve 1. sınıf öğrencilerinde zorbalığı önlemek amacıyla uygulanan sosyal duygusal okur yazarlık ve çatışma çözme programının etkililiği üzerine gerçekleştirmiştir. Ön test- son test modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri Öğrenci Öz Raporu ile elde edilmiştir. Çalışma kapsamında anaokulu ve 1. sınıflardan oluşan toplamda

71 öğrenciye 3 sınıf öğretmeni eşliğinde duyuşsal kelime dağarcığını ve kişilerarası çatışmaları çözmeyi artırmaya yönelik somut etkinlikleri içeren birer saatlik yedi eğitim oturumu uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulanan programın, öğrencilerin çatışmayı yapıcı bir şekilde yönetmelerini sağlayan sözel ve fiziksel saldırganlık ifadelerinde anlamlı azalmalar sağladığı gözlenmiştir.

2.4.2. Liderlik Kavramıyla İlgili Çalışmalar

2.4.2.1. Liderlik Kavramıyla İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Sıkıcıkoğlu (2019), yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı çalışmada, ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeyleri ile zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve demografik değişkenlerin liderlik düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkişel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Eskişehir ilindeki bir ilkökulda öğrenim gören 139 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği, Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu ve Anadolu-Sak Zekâ ölçeği aracılığıyla veri toplanmaktadır. Çalışma sonunda liderlik düzeyi ile genel zekâ ve alt bileşenlerinin tümü arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Diğer bir sonuca göre normal ve normalin üzerindeki zekâ düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerilerinin de anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Demografik değişkenler bağlamında yapılan analizler sonucunda liderlik düzeyinin cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği; sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve ders dışı topluluk faaliyetlerine katılma bağlamında farklılıklar gösterdiği elde edilmiştir.

Tapşın (2019), yüksek lisans tezinde Adapazarı ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin, serbest zamanlarında spor yapıp yapmama durumlarına göre liderlik becerilerinin incelenmesini amaçlanmaktadır. İlişkişel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki 11 ortaokulun 5,6,7,8. sınıflarında öğrenim gören 530'u erkek, 500'ü kız olmak üzere toplam 1030 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin serbest zamanlarda spor yapma duruma göre liderlik özelliklerinin yükseldiği, spor yılının artışı ve lisanslı olma durumlarının liderlik özelliklerini arttırdığı görülmüştür.

Semiz (2011), yüksek lisans tezi kapsamında sporun liderlik üzerine etkisini incelemektedir. Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisini incelemek amacıyla

gerçekleştirilen çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesinde öğrenim gören 180 lisanslı sporcu ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya evreni oluşturan 180 öğrenciden 168'inin katılım sağlaması nedeniyle örneklem oluşturulmadığı ifade edilmektedir. Çalışmada demografik bilgi formu ve Liderlik Yönelimleri Anketi ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz ve değerlendirmesi sonucunda aktif olarak spor yapma yılının, liderlik davranışlarını olumlu olarak etkilediği elde edilmiştir.

Durmuş (2011), yüksek lisans tezinde ilköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarını incelemektedir. İlköğretim ve lise öğrencileri arasında lider olarak atfedilen öğrencilerin gösterdikleri liderlik davranışlarının neler olduğu ve buna ilişkin algıların çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmaktadır. Çalışmanın örneklemine, 2009-2010 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan, Çanakkale ilindeki 8 ilköğretim ve 6 Anadolu lisesinden olmak üzere toplamda 402 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 244'i ilköğretim 4-5-6-1-8. sınıf, 158'i ortaöğretim 9-10-11-12. sınıflarda öğrenim görmektedir. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Liderlik Yönelimleri Anketi aralığıyla elde edilmektedir. Çalışma sonunda, öğrencilerin liderlik davranışı puanlarının yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre liderlik davranışlarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, ilköğretim öğrencilerinin liderlik davranışlarının, ortaöğretimdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve yılda 20'den fazla kitap okuyan öğrencilerin 20'den az okuyanlara kıyasla liderlik davranışlarının daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Tüysüz (2007), doktora tezi çalışmasında “Biz Lideriz” eğitim programının 6. Sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarını etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan çalışmanın ilk aşaması, Lider Öğrenci Ölçeği geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasını kapsamaktadır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise “Biz Lideriz” eğitim programının oluşturularak çalışma grubu belirleme uygulama, analiz sentez süreçleri gerçekleştirilmektedir. 90 öğrenci ile gerçekleştirilen Lider Öğrenci Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda ölçek 32 madde ve 4 ölçekten oluşan son haline getirilmiştir. Ölçeğin son haline gelmesinin ardından “Biz Lideriz” eğitim programı oluşturularak araştırma sürecinin ikinci kısmına geçilmiştir. Çalışmaya 2006-2007 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde

bulunan bir özel okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden 20'si deney, 29'u kontrol olmak üzere toplamda 49 öğrenci dahil olmuştur. Eğitim programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının her birine Genel Yetenek Testi, Soyut Yetenek Testi, Problem Çözme Envanteri ve Lider Öğrenci Ölçeği uygulanmıştır. 5 gün boyunca 26 ders saati uygulanan eğitim programı sonunda her iki gruba da Lider Öğrenci Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri son test olarak uygulanmıştır. Eğitim programının uygulanmasından önceki süreçte kullanılan Genel Yetenek ve Soyut Yetenek testleriyle öğrenciler arasındaki eşitliği sağlamak amaçlanmıştır. Sonuçta, eğitim programının liderlik rolleri ve davranışları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu elde edilmiştir.

2.4.2.2. Liderlik Kavramıyla İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Tortosa Martınez, Pérez-Fuentes ve Jurado (2022), öğrenci liderliği ile ilgili yaptıkları çalışmada akademik katılımı teşvik etmede etkili olan öğrenci liderliği ile ilgili değişkenleri tanımlamayı hedeflemektedir. Bu amaçla sistematik inceleme metodu takip edilerek iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmaya dahil edilecek çalışmalar belirlenmiş, ardından daha ileri analizler için belirlenen çalışmaların verileri incelenmiştir. Çalışmalara ulaşmak için Web of Science, Scopus, PsycINFO ve Dialnet olmak üzere dört elektronik veri tabanından yararlanılmıştır. Çalışmaya, lise öğrencilerinin akademik bağlılıkları ile liderlikleri arasındaki ilişkiye odaklanan, dergi makalelerinde yayınlanan (tez, konferans bildirileri hariç tutularak), İspanyolca veya İngilizce, 2011 ile 2022 yılları arasında yayınlanan tam metin erişimi olan toplamda 10 çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yazarlar-yayın yılı, ülke, çalışmanın amacı, liderlik ve akademik bağlılık ilişkisi, ana sonuçlar ve etkili liderliğin değişkenleri başlıkları altında incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrenci liderliği ile ilgili alanyazında önemli bir boşluk olduğu, ancak çalışmaların öğrenci katılımının öğrenci liderliğiyle bağlantılı olduğunu doğruladığı; liderliğin akademik bağlılığı nasıl etkilediği ile ilgili yeterli kanıt olmadığı, ancak ulaşılan bir çalışmada liderliğin anlamlı öğrenmede bilgiyi uygulamaya yönelik stratejiler üretmede çaba ve katılım değişkenlerini etkilediği elde edilmiştir. Elde edilen diğer bir sonuç, iyi performans ve etki gösteren liderler öğrencilerin yüksek düzeyde iyimserlik ve bağlılık geliştirmelerine katkı sağladığı yönündedir.

Jambunathan, Jayaraman, Jayaraman ve Jayaraman'ın (2019) çalışmasında akran liderliğindeki liderlik atölye çalışmalarının Hindistandaki ortaokul öğrencilerinin liderlik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test tasarımının kullanıldığı çalışmada

öğrencilerin kendi liderlik becerileri ve etkili liderlik için gerekli olan becerilere ilişkin algılarını ölçmek için 20 maddelik anket uygulaması ile öğrencilerin 1'den 10'a kadar bir liderin özelliklerini sıraladıkları bir liste aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 10-14 yaş arası 598 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışmaları yürütmek amacıyla eğitim almış 2 lise öğrencisi gruplara akran liderliği uygulamalı aktiviteler sunup çok az didaktik eğitime yer vererek çalışmayı yürütmüştür. Çalışmanın sonuçları, akran liderliğindeki atölye çalışmalarının Hindistan'daki ortaokul öğrencileri arasında kendi liderlik becerilerine ilişkin algıları ve etkili lider için gerekli olan temel becerilere ilişkin algıları değiştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.3. Özel Yeteneklilerin (Liderlik ve Çatışma Çözümü) Özellikleriyle İlgili Çalışmalar

2.4.3.1. Özel Yeteneklilerin (Liderlik ve Çatışma Çözümü) Özellikleriyle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Özbey-Gökçe, Ellibeş-Cerrah ve Arpaz-Ünsal (2021), özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında nitel araştırma tekniklerinden yararlanarak 12 öğrenci ile görüşme sağlamıştır. Arkadaşlık İlişkileri Görüşme Formu Kullanılarak elde edilen bulgularla, arkadaşlık ilişkilerine yönelik 9 tema oluşturulmuştur. Bu temalar birliktelik, çatışma, yakınlık, iletişim, yardım, bağlılık, güven, özdeşim ve sadakattir. Çatışma olgusuna yönelik sorular 5 sorunun sonucunda öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrenci cevaplarının genel olarak arkadaşlık ilişkilerini sürdürmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Akyürek (2020) özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında kesitsel tarama modelini kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'daki BİLSEM'lerde öğrenim gören 338 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aşamasında Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği kullanılırken, ölçeğin geçerlik çalışması için Üstün Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri Ölçeği'nin liderlik alt ölçeği ve Liderlik Kontrol Listesi kullanılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak gerçekleştirilen analizlerde özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin yeterli ve iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Liderlik becerileri cinsiyet, sınıf, doğum sırası, aile gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve BİLSEM özel yetenek alanı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Külegel'in (2020) yüksek lisans tezinde çevre eğitime dayalı fen, teknoloji, mühendislik, matematik (E-STEM) temelli etkinlik geliştirmek, sunmak ve geliştirilen etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerde çevreye yönelik algılarını ve 21. Yüzyıl becerilerini incelemek amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 5 ve 6. sınıf 17 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere 6 haftalık 34 saat süren E-STEM uygulamaları dört ayrı konuda gerçekleştirilmiş. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem formu, öğrenci günlükleri, öz değerlendirme formu, 21. yüzyıl becerileri açık uçlu soru formu ve çevre algılarına yönelik açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, E-STEM uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm, sürdürülebilir çevre ve alternatif enerji kaynakları konularının önemini anladıkları; hava, uzay, su ve ses kirlilikleri gibi çevre sorunlarına yaratıcı çözüm önerileri sunabildikleri; yaratıcılık, eleştirel düşünme, sorumluluk, üretkenlik, iletişim, girişimcilik, iş birliği, liderlik ve problem çözme gibi 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Ataman (2019) yüksek lisans çalışması kapsamında üstün zekalı olan ve olmayan çocukların liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla 6-11 yaş öğrencileriyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Verilerin elde edileceği 'Liderlik Potansiyeli Ölçeği' araştırmacı tarafından oluşturularak literatüre kazandırılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin geliştirilme aşamasında toplamda 921 ilk ve ortaokul öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise ölçeğe son hali verilerek 287 normal, 105 üstün zekalı öğrenci ile çalışma ilerletilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularla üstün zekalı öğrencilerde normal öğrencilere göre; kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre liderlik potansiyelinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sevgili-Koçak ve Kan (2019) tarafından özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları, arkadaşlık nitelikleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 3 ve 4. Sınıfa devam eden toplamda 174 BİLSEM öğrencisinden veri toplanmıştır. İlişkisel tarama modelinden yararlanılan çalışmada Sosyal Duygusal beceri Algısı Ölçeği, Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği ve Arkadaşlık Niteliği Ölçeği kullanılmıştır. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği dostluk ve eşlik etme, onaylama ve destekleme, yardım ve rehberlik, sırları paylaşma / kendini açma, çatışma çözme, çatışma ve ihanet olmak üzere toplamda altı alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular özel

yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları ile arkadaşlık nitelikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösterirken; sosyal duygusal beceri algıları ile yalnızlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal duygusal becerileri arttıkça arkadaşlık niteliklerinin arttığı görülmüştür.

İnci (2014), yüksek lisans tezi çalışmasını ilköğretim kademelerinde eğitime devam eden üstün yetenekli öğrencilerin üstün performans alanlarından kaynaklanan özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılarak karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014 yılında İstanbul ilindeki 127 üstün yetenekli ikinci kademe öğrencisi ve 43 üstün yetenekliler eğitmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aşamasında nicel kısım için Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Minnesota Danışma Envanteri Liderlik Alt Ölçeğinden yararlanılırken, nitel bölümler için görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin analiziyle birlikte üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sorunlara neden olan üstün yeteneklilik özellikleri karşı koyuculuk, itaatsizlik, saldırgan davranışlar, şımarıklık, hiperaktivite, izinsiz hareketler yapma, saygısızlık, sorumluluktan kaçma gibi davranışlar olduğu görülmüştür. Çalışmada karşılaşılan bu problem davranışların üstün yetenekli öğrencilerin genel-özel zihinsel yetenek alanları, mükemmeliyetçilik, yaratıcılık ve liderlik özelliklerinden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir.

2.4.3.2. Özel Yeteneklilerin (Liderlik ve Çatışma Çözümü) Özellikleriyle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Ronksley-Pavia ve Neuumann (2022) tarafından özel yetenekli ilkokul ve lise öğrencilerinin çevrimiçi katılımını desteklemeye yönelik liderlik uygulamalarını keşfetmek amacıyla özel yetenekliler eğitimi öğretmenleri ve ekip liderleriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile 1 eğitim ekibi lideri ve 3 uzman öğretmenden elde edilen veriler, tematik olarak analiz edilmiştir. Analizler ve elde edilen bulgular sonucunda liderlik uygulamalarının olumlu öğrenci katılımı ve öğrenci potansiyeliyle orantılı olarak öğrenme çıktıları elde etmek amacıyla üstün yetenekliler eğitimi öğretmenlerini ve öğrencilerini çevrimiçi öğrenme ortamlarında aktif olarak destekleme gerekliliği, özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çekmek için dijital-çevrimiçi yenilik ve yaratıcılığın desteklenmesinin, özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin

uzmanlaşması, özel yeteneklilerin çevrimiçi katılımının teşvik edilmesi ve uzman öğretim ekibinin özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin ihtiyaçlarını ve kaygılarını karşılamaya yönelik takip süreci hakkında temaların ortaya çıktığı görülmüştür.

Yan ve Berliner'in (2016) yaptıkları çalışmada Çin'de başlatılan özel yeteneklilere yönelik üniversite programında karşılaşılan gerilimleri, özel yetenekli üniversite öğrencilerinin bu gerilimleri nasıl tanımladıkları ve hangi koşulların bu gerilimleri açıklayabileceğine inandıkları incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan çalışmada, bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 18 özel yetenekli üniversite öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda özel yeteneklilere sunulan eğitim programının başarı yönelimini ve aşırı beklentileri teşvik ettiği, öğrencilerin içsel gelişimini destekleyici olmadığı, programın ulusun ekonomisini ve gücünü arttırmak için özel yetenekli öğrencilerin entelektüel potansiyelini kullanma kaygısına karşın öğrenci ve ebeveynlerin öncelikle kendini gerçekleştirme ve kişisel başarı hedefleri taşımasının gerilime neden olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilere göre katılımcılar, müfredat ve öğretim, çalışma programı ve kariyer rehberliği gibi eğitim hükümleri istikrarsızdır. Sonuç olarak gerilimlerin temelini özel yetenekliler için oluşturulmuş bu üniversite programının hükümetin hedefleri ile öğrencilerin kişisel gelişim ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğun potansiyel bir alan oluşturduğu elde edilmiştir.

Zhbanova, Rule ve Stichter (2013) azınlık gruplarındaki erken çocukluk dönemi öğrencilerinin özel bir zenginleştirme projesi sırasında ve sonrasında performans yoluyla özel yetenekli olarak tanımlanıp tanımlanamayacağını araştırmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan (gözlem, araştırmacı günlüğü) çalışmada, seçilen öğrencilerin akranları ile arasındaki liderlik düzeylerini incelemek amacıyla ön test- son test çalışması ve sosyogram gibi nicel araçlardan da yararlanılmıştır. Toplamda 8 öğrenciye (dört kız, dört erkek; beş beyaz, üç Afrikalı) 12 hafta boyunca hazırlanan zenginleştirme programı uygulanmıştır. Sonuçta, 3 Afrikalı Amerikalı öğrenciden ikisi uygulama sırasındaki liderlikleri, yaratıcılıkları ve akademik performanslarıyla özel yetenekli olarak tanımlanmıştır. Özel yetenekli olarak tanımlama almayan diğer 6 öğrencinin ise zenginleştirme programından davranış problemlerinde azalma, lider olarak görülme, öz güvenlilik hali gibi özüne ve sosyal ortamına katkı sunan sonuçlar elde ettiği kaydedilmiştir.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerisi ile liderlik özelliklerinin inceleneceği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmaktadır. İlişkisel tarama, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunun varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009). İlişkisel tarama, öncelikle mevcut bir durumu ortaya koyduğu için bazen bir tür betimleyici araştırma olarak ele alınabilmektedir. Bu yöntem kapsamında iki veya daha fazla ölçülebilir değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve varsa ne derece olduğunu ortaya koymak mümkün olabilir (Gay, Mills & Airasian, 2012, s.203-227). İlişkisel desenin kullanıldığı araştırmalarda var olan durum olduğu gibi betimlenerek, durumu etkileyen değişkenlerin ilişkisi ve boyutu araştırmacının müdahalesine kapalı bir biçimde ortaya konmaktadır (Kaya, Balay & Göçen, 2012; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

3.2. Örneklem

Evrenini özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin oluşturulduğu bu çalışmanın örneklemini belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının yakın ve erişilebilir bir durumu seçerek araştırma sürecini hızlı ve pratik bir şekilde gerçekleştirmesine imkân verir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.121-122). Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde üstün yetenek tanısı almış özel yetenekli öğrencileri çalışmaya dahil etmek amacıyla amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılarak ÜYEP öğrencilerine ulaşılmıştır. ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları), Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan, kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi modellerini kapsayan bir programdır (Sak, 2011). Program güz, bahar ve yaz dönemlerinde yürütülmektedir. Bu kapsamda ÜYEP hafta sonu ve yaz enstitüsü programlarına kayıtlı toplamda 147kişilik öğrenci grubu, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 70'i ÜYEP hafta sonu, 78'i ise ÜYEP yaz enstitüsü kapsamında çalışmaya dahil olmuştur. Çalışma grubuna ilişkin betimsel değerler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Örneklemenin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet						Toplam	%
	Erkek			Kız				
	Sayı	%	ss	Sayı	%	ss		
5	39	26,53	0,69	15	10,20	0,67	54	36,73
6	33	22,4	0,62	18	12,24	0,59	51	34,69
7	12	8,16	0,64	9	6,12	0,48	21	14,28
8	14	9,52	0,48	7	4,76	0,55	21	14,28
Toplam	98	66,66	0,60	49	33,33	0,57	147	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil olan öğrencileri 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemenin %66,66’lık kısmını 98 erkek öğrenci oluştururken geriye kalan %33,33’lük kısmını 49 kız öğrenci oluşturmaktadır. Sınıf düzeyinde dağılıma bakıldığında, araştırmaya en çok 54 kişi ile 5. sınıf öğrencilerinin katıldığı görülmektedir. Bu sayıyı 51 kişi ile 6. sınıf öğrencileri ve 21’er kişi ile 7 ve 8. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında araştırma sorularına cevap verebilmek için Gürdoğan Bayır ve Gültekin (2019) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (Roets, 1992’den uyarlayan Acar, 2007) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında ölçekler ve araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ÜYEP öğrencilerine uygulanmıştır.

3.3.1. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği

Çalışmada kullanılan Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği (Gürdoğan-Bayır & Gültekin, 2019), dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerisinin ölçülmesine ilişkin bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla alan yazında benzer konularda var olan ölçeklerin maddelerinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu ölçek 10-14 yaş aralığındaki çocuklarda çatışma çözme becerilerini ölçebilmesi açısından tercih edilmiştir. Alanyazında yer alan sınıflandırma ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulan soru havuzuna 38 madde dahil edilmiş, maddeler geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına uygun hâle getirilmek amacıyla öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek taslak form oluşturulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında 277 öğrenciye uygulanan taslak form sonucunda iki faktörlü, 22 maddelik ölçek tasarlanmıştır. Ölçeğin bu hali ile doğrulanıp doğrulanmadığını ölçmek amacıyla 146 öğrenci ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre açıklanan varyans değerlerinin 0.48 ile 0.071 arasında olduğu belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin tamamı kabul edilebilir düzeyin üzerinde bulunmuştur (Katherine, Brown, Cortina & Antonucci, 2006; Jöreskog & Sörbom, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidel, 2001; Yılmaz & Çelik, 2009’dan aktaran Gürdoğan-Bayır & Gültekin, 2019). Bununla birlikte ölçeğe ait Alpha katsayısı 0,92 olarak ifade edilmektedir. 0.70 kabul gören değer referans alındığında (Büyüköztürk, 2010) ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Verilen değerler ve uygulama grubu dikkate alındığında ölçeğin mevcut çalışma için uygunluk gösterdiğine karar verilerek seçilmiştir.

22 maddeden oluşan Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği (Ek 1) dördümlük likert tipindedir ve iki alt boyut içermektedir. “Uzlaşmaya başvurma” ve “Şiddete başvurma” alt boyutlarından şiddete başvurmaya ait olan tüm maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 88, en düşük puan 22’dir. 66-88 puan aralığı yüksek; 44-65 puan aralığı orta; 22-43 puan aralığı ise düşük düzeyde çatışma çözme becerisini ifade etmektedir (Gürdoğan-Bayır & Gültekin, 2019).

Bu çalışmada verilerin güvenirliği Cronbach’s alpha ile değerlendirilmiş olup, 0,781 ile yüksek düzeyde güvenirlik elde edilmiştir ($\alpha > 0,60$; Kalaylı, 2010). Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık, çarpıklık katsayıları, minimum, maksimum değerleri, standart sapma değerleri ve ortalama değerleri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutların Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

	n	Min	Max	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Çatışma Çözme Becerileri	147	59	88	82,24	0,25	2,72	-1,56
Uzlaşmaya Başvurma	147	39	56	52,94	0,24	2,16	-1,44
Şiddete Başvurma	147	19	32	29,30	0,36	2,93	-1,72

Tablo 2’de elde edilen çarpıklık değerinin 2,72 (ss. 0,39); basıklık değerinin -1,56 (ss. 0,20) olduğu görülmüştür. Skewness değeri +3, -3 aralığında; kurtosis değerleri ise +10, -10 aralığında iken veriler normal dağılım göstermektedir (Kline, 2011). Bu değerler sonucunda

Çatışma Çözme Becerileri ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Alt boyutlarda da normal dağılım incelenmiştir. Uzlaşma ve şiddete başvurma boyutlarının her biri normallik bağlamında değerlendirildiğinde elde edilen çarpıklık (uzlaşma= 2,16; şiddete başvurma= 2,93) ve basıklık (uzlaşma= -1,44; şiddete başvurma= -1,72) değerlerinin Kline’a (2011) göre normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Standart sapma değerleri Çatışma Çözme Beceri ölçeği için 0,25; uzlaşma alt boyutu için 0,24 ve şiddete başvurma alt boyutu için 0,36 olarak elde edilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar arasında alınan en düşük puan 59, en yüksek puan ise 88 olmuştur. 147 katılımcıdan elde edilen puanların ortalaması 82,24 olarak kaydedilmiştir. Ölçekte 66-88 puan aralığı yüksek düzeyde çatışma çözme becerisine karşılık gelmektedir (Gürdoğan-Bayır & Gültekin, 2019). Dolayısıyla çalışmada elde edilen ortalama 82,24 puan katılımcıların çatışma çözme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlarda ise uzlaşmaya başvurma alt boyutunda yer alan 14 maddeden en düşük 14, en yüksek 56 puan alınabilmektedir. Şiddete başvurma alt boyutunda yer alan 8 maddeden en düşük 8, en yüksek 32 puan alınabilmektedir. Ters çevrilerek kodlanan maddeler dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda her iki alt boyutun da ortalamalarının alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu elde edilmiştir. Bu bulgu ile özel yetenekli öğrencilerin iki alt boyuta göre de çatışma çözme becerilerinin yüksek olduğunu görülmektedir.

3.3.2. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği

Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (Ek 2), liderlik becerilerini “kendini değerlendirme” şeklinde ölçen tek boyutlu bir ölçektir. Roets (1992) tarafından geliştirilen testin Türkiye standardizasyonu Acar (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin benzer ölçeklere göre 8-18 yaş aralığına uygulanabiliyor olması çalışmada bu ölçeğin seçilmesinin temel nedenidir.

Ölçeğin orijinal formunda güvenilirlik çalışması test-tekrar test, paralel test, iç tutarlık ve madde analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği’nin standardizasyon çalışmasında 10-11 yaşlarında 361 katılımcı ile çalışılmıştır. Madde elemenden standardizasyonu amaçlayan çalışmada yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi yöntemi maksimum olabilirlik tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin 0.66-0.38 arasında değiştiği, varyansın %32,52 açıklandığı görülmüştür. Bu değerler ölçeğin kullanımında istatistiksel olarak bir engel olmadığını

göstermektedir (Acar, 2007). Standardizasyon analiz sonuçlarının güvenilirliği ve uygulanacak grup dikkate alındığında ölçeğin mevcut çalışma için uygunluk gösterdiğine karar verilerek seçilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır ve ters kodlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten en düşük 26, en yüksek ise 130 puan alınabilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değeri ise $\alpha = 0,906$ 'dır. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir ($0,80 \leq \alpha < 1,00$; Kalaycı, 2010).

Bu çalışmada uygulanan Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirlik değeri $\alpha = 0,906$ 'dır ve yüksek düzeydedir (Kalaycı, 2010). Ayrıca uygulama sonucunda elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları ile betimsel istatistikler incelenmiştir. Öğrencilerin liderlik özellikleri puanlarına ilişkin değerler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Roets Liderlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçek	n	Min	Max	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık
Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği	147	57	130	106,33	-0,15	-0,48

Tablo 3'te elde edilen çarpıklık değerinin -0,15; basıklık değerinin -0,48 olduğu görülmektedir. Skewness değeri +3, -3 aralığında; kurtosis değerleri ise +10, -10 aralığında iken veriler normal dağılım göstermektedir (Kline, 2011). Bu değerler sonucunda Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin Kline'in (2011) belirttiği değerlere göre normal dağıldığı görülmüştür.

Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 26 ve en yüksek puan 130'dur. Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar arasında alınan en düşük liderlik puanının 57; en yüksek liderlik puanının ise 130 olduğu görülmektedir. 147 katılımcıdan elde edilen puanların ortalaması 106,33 olarak kaydedilmiştir. Alınabilecek en yüksek puana yakın olan bu ortalama, katılımcıların liderlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubunun demografik bilgilerinin öğrenilmesi araştırmacılar tarafından bir bilgi formu geliştirilmiştir. Bu form geliştirilirken iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri sonrasında son halini alan form ölçeklerle birlikte aynı anda uygulanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi sorulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve yaz programında ÜYEP öğrencilerinden, yüz yüze, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bahar döneminde 1 gün, yaz programında 3 gün süren veri toplama süreci Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yönergeleri yazılı olarak vermiş ayrıca gerekli durumlarda sözlü açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcıların ölçekleri doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce hatalı veya eksik doldurulmuş formlar kontrol edilmiştir. Formu eksik dolduran bir öğrencinin formu analiz dışında bırakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Analiz sürecine başlamadan önce ters kodlanan maddelerle ilgili düzenleme yapılmıştır. 147 kişinin verilerinden oluşan veri setinde normallik testi sonucunda çarpıklık değerleri -3, +3 aralığında (çatışma çözme 2,72; liderlik -0,15); basıklık değerleri de -3,+3 aralığında (çatışma çözme -1,56; liderlik -0,48) bulunarak verilerin normal dağılım gösterdiği elde edilmiştir (Kline, 2011). Elde edilen değerlerin normal dağılım göstermesi sonucu analizlere parametrik testlerle devam edilmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanması için betimsel istatistikler, cinsiyete göre karşılaştırmalar için t-testi, sınıf düzeyine göre karşılaştırmalar içinse tek yönlü Anova kullanılmıştır. Çalışmada liderlik ve çatışma çözme becerilerini aynı anda analiz etmek için yararlanılabilecek Manova testinin koşulları sağlanamamış ve Anova tercih edilmiştir. Liderlik becerileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişki ise korelasyon analizinden yararlanılarak incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla çatışma çözme becerileri ve liderlik özelliklerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi ve özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, tüm grupta ve alt gruplarda normal dağılım sağlandığı için ilişkisiz örneklem için t-testi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Çatışma Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek ve Boyutları		n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği	Kız	48	3,77	0,23	1,342	104,259	0,182
	Erkek	98	3,72	0,26			
Uzlaşmaya Başvurma Boyutu	Kız	48	3,84	0,19	2,082	144	0,039
	Erkek	98	3,75	0,25			
Şiddete Başvurma Boyutu	Kız	48	3,66	0,36	0,4	96,95	0,965
	Erkek	98	3,66	0,37			

Tablo 4'te görüldüğü üzere özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$) görülmüştür.

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan uzlaşmaya başvurma boyutunda anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Özel yetenekli kız öğrencilerin özel yetenekli erkek öğrencilere göre uzlaşmaya başvurma puanları yüksek bulunmuştur. Şiddete başvurma boyutunda cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Anova testi yapılmıştır. Tüm grupta ve alt gruplarda normal dağılım sağlandığı için Anova kullanılabilmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Çatışma Çözme Becerilerinden Elde Edilen Puanların Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Sd	F	p
Çatışma Çözme Becerileri	5	54	3,77	0,24	0,66	0,57
	6	51	3,72	0,26		
	7	21	3,74	0,21		
	8	21	3,69	0,28		
Uzlaşmaya Başvurma Boyutu	5	54	3,81	0,22	0,70	0,55
	6	51	3,75	0,25		
	7	21	3,78	0,20		
	8	21	3,76	0,28		
Şiddete Başvurma Boyutu	5	54	3,69	0,38	0,61	0,61
	6	51	3,66	0,37		
	7	21	3,65	0,33		
	8	21	3,56	0,36		

Tablo 5’te görüldüğü üzere çalışma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde özel yetenekli öğrencilere ulaşılmıştır. Çatışma çözme becerileri ölçeğinde ve ayrıca alt boyutlarında da sınıf düzeyinde anlamlı bir fark ($p>,05$) olmadığı görülmüştür.

4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için ilişkisiz örneklemeler yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. *Liderlik Özelliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi*

Ölçek		n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Roets Liderlik	Kız	48	4,24	0,49	2,380	114	0,019
Değerlendirme Ölçeği	Erkek	98	4,02	0,55			

Tablo 6’da özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Liderlik özellikleri özel yetenekli kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin liderlik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü Anova uygulanmıştır. Tüm örnekleme ve alt gruplarda normal dağılım sağlandığı için Anova yapılabilmektedir. Analiz sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. *Liderlik Özelliklerinden Elde Edilen Puanların Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi*

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	sd	F	p
Roets Liderlik Değerlendirme	5	54	4,14	0,50	2,95	0,03
	6	51	4,19	0,53		
	7	21	3,82	0,41		
	8	21	3,95	0,69		

Tablo 7’de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir ($p<0,05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için izleme testleri gerçekleştirilmiştir. Varyansların eşdeğer dağıldığı veri setinde ($p=0,058>0,05$), veri dağılımının birbirine yakın olmadığı durumlarda, anlamlı farklılık için kullanılan izleme testi olarak Gabriel kullanılmıştır (Gabriel, 1978). Bu testin sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi 5-6, 5-7, 5-8, 6-8, 7-8 sınıfları arasında anlamlı bir farklılık yokken 6 ve 7. sınıflar arasında farklılık vardır.

Tablo 8. *Gabriel İzleme Testine Ait Sonuçlar*

Test	Sınıf	Sınıf	p
Gabriel	5	6	0,99
		7	0,10
		8	0,60
	6	5	0,99
		7	0,04*
		8	0,38
	7	5	0,10
		6	0,04*
		8	0,97
	8	5	0,60
		6	0,38
		7	0,97

*p<0,05

6. ve 7. sınıflar arasında görülen farklılığa göre 6.sınıfların liderlik beceri düzeyleri 7.sınıflardan anlamlı derecede yüksektir.

4.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Beceri Düzeyleri ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize ait sonuçlar Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. *Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri-Alt Boyutları ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Değerleri*

Ölçekler	ÇÇB	RLD	UB	ŞB
Çatışma Çözme Becerileri (ÇÇB)	1*	0,378*	0,889*	0,851*
Roets Liderlik Değerlendirme (RLD)	0,378*	1*	0,456*	0,185**
Uzlaşma Başvurma (UB)	0,889*	0,456*	1*	0,517*
Şiddete Başvurma (ŞB)	0,851*	0,185**	0,517*	1*

*p<0,05

**P<0,01

Analizler sonucu elde edilen değerler, özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile liderlik özellikleri arasında 0,378’lik anlamlı ($p<0,05$), pozitif ve orta düzeyde ($r = ,30$ ile $,70$ arası) korelasyon olduğunu göstermektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2006). Alt boyutların da değerlendirmeye alındığı analizde, Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği’nin çatışma çözme becerileri alt boyutu olan uzlaşmaya başvurma boyutuyla en yüksek ($r = ,456$) ilişkiye sahip olduğu görölmektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile liderlik değerlendirme ölçeklerinden elde edilen bulguların ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılması, ortaya çıkan sonuçlar ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerinin Diğer Değişkenlerle İlişkisi

Araştırma kapsamında Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kız öğrencilerin çatışma çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu çalışmanın bulgusuna benzer olarak Tapan (2006) Barış Eğitimi Programı'nın Çatışma Çözme Becerilerine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Latipun, Nasir, Zainah ve Khairudin'in (2012) lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre çalışmanın ön test bulguları erkek ve kız lise öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Çatışma çözme becerilerini ölçmek için kullanılan ölçekler farklı boyutlar içermektedir. Örneğin bu çalışmada kullanılan Gürdoğan-Bayır ve Gültekin'in (2019) geliştirdiği ölçekte uzlaşmaya başvurma ve şiddete başvurma boyutları varken incelenen diğer çalışmalarda (Aydın, 2017; Özalp-Pekmez, 2019) kullanılan ölçeklerde saldırganlık, problem çözme ya da bütünleştirme, kaçınma, hükmetme, uyma gibi alt boyutlar gözlenmektedir. Çatışma çözmeye ilişkin farklı boyutların inceleniyor olması elde edilen toplam puanlarda erkek ve kız öğrencilerin kullandığı farklı çatışma çözme stratejilerine yönelik bilgi vermemekle birlikte bu durum ancak alt boyutlar kapsamında yapılan analizlerle tespit edilebilir. Toplam puanlarda farklılık gözlenmemesinin bir diğer nedeni çalışmaya katılan öğrencilerin benzer kültürlerde olmaları nedeniyle çatışmaya ve çatışma çözme süreçlerine yönelik benzer inanç ve tutumlara sahip olması olabilir (Şimşek, Çelik & Akgemci, 2003; s.57-76).

Çatışma Çözme Becerileri ölçeğinin alt boyutlarından biri olan uzlaşmaya başvurma boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla uzlaşmaya başvurmaktadır. Bu bulguyu, Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu'nun (2013) ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelendiği çalışmada kızların erkeklere göre

daha problem çözücü davranışlar sergiledikleri bulgusu desteklemektedir. Benzer şekilde Ayas, Deniz, Kağan ve Kenç'in (2010) ergenlerin çatışma çözme stratejilerini inceledikleri çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla işbirlikçi davranışlara başvurduğu ortaya konmuştur. Latipun ve diğerlerinin (2012) çalışmasında da benzer bir sonuç elde edilmiş, erkek ergenlerden ve kız ergenlerden oluşan deney ve kontrol grupları arasında uzlaşmacı davranış puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Karapınar'ın (2021) yaptığı çalışmada da erkek öğrencilerin şiddete başvurma alt boyutu puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Ergenlerin çatışma çözme ve ebeveyn tutumlarının incelendiği çalışmada (Aydın, 2017) saldırganlık ve problem çözme alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Mevcut çalışmayı destekler nitelikteki bu çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uzlaşmacı çatışma çözme yollarına başvurduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni bağlamında tespit edilen bu durumun toplumumuzda erkek ve kadın cinsiyetine atfedilen görev ve davranış kalıpları olabilir. Kenny, McEachern ve Aluede (2005) bu durumu erkek ve kızların farklı doğal eğilimleri ve öncelikleriyle açıklamaktadır. Kızlar için arkadaşlık en büyük öncelikken erkekler arkadaşlıklarında daha az samimi olma eğilimindedir (Latipun vd., 2012). Erkek ve kız öğrencilerin bu farklı eğilimleri çatışma çözme davranışlarındaki eğilimi de uzlaşmacı ve şiddete başvurma yolları ile eğilimi de etkiliyor olabilir. İletişim becerileri, kişilerarası ilişkilerde kolaylaştırıcı bir role sahip olmanın yanında çatışma çözüm süreci için de önemli bir özelliktir (Şahin, 2010). Kişilerarası ilişkilerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha özgüvenli olduğu görülmüştür (Yardımcı & Başbakkal, 2011). Kız öğrencilerin kişilerarası ilişkilere yönelik özgüveni, çatışma çözme becerilerinde uzlaşmaya başvurmayı destekler nitelikte olabilir. Kişilerarası ilişkilerde özgüveni yüksek bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve dolayısıyla çatışma çözme de uzlaşmacı yolları tercih ediyor olması çıkarımı çalışma kapsamında ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir.

Çatışma Çözme Becerileri ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların analizi sonucunda çatışma çözme becerileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Rehber ve Atıcı'nın (2009) ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelendiği çalışmasında çatışma çözme davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi çalışmamızda elde ettiğimiz bulguyu

desteklemektedir. Karapınar'ın (2021) ergenlerin çatışma çözme becerilerini sosyal destek ve özerklikleri açısından ele aldığı çalışmasında da çatışma çözme becerileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Alanyazında mevcut çalışmaları bulgularını desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu'nun (2013) 1417 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışma buna örnek verilebilir. Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının farklı nitel ve nicel yöntemlerle incelendiği çalışmanın sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin uzlaşmacı yollara başvurduğu görülürken 10 ve 11. sınıf öğrencilerin daha çok saldırganca yollara başvurduğu görülmektedir. Türkiye'de ilkökula başlama yaşı 66 ay ile 72 ay arasında olduğu göz önünde bulundurulduğunda başlangıçtaki 6 aylık farkın okula başlayan bir çocuğun akademik ve sosyal girişimlerini etkileyecek düzeyde olduğu söylenebilir (Buldu & Er, 2016). Aynı sınıf içinde okula hazırbulunmuşlukları farklı birçok çocuğun bulunması gelecek yıllardaki eğitim ortamlarını da etkileyecek nitelikte olabilir. Örneğin 72 aylık iken okula başlayan bir çocuk sınıf içinde kendini daha rahat ifade edip, öğrenmesi hızlı olduğu için sosyal ve akademik katılımda öz güvenli hissederken 66 aylık iken okula başlayan bir çocuk akademik ve sosyal olarak uzun yıllar çekimserliğini koruyabilir. Bu durum yapılan çalışmalarda sınıf değişkeni bağlamında elde edilen bulguların istikrarlılığını zorlaştıran bir faktör olabilir.

5.1.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Farklı Değişkenlerle İlişkisi

Araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin liderlik özellikleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde liderlik özelliklerinin özel yetenekli kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ataman'ın (2019) özel yetenekli olan ve olmayan 6-11 yaş aralığındaki öğrencilerin liderlik özelliklerini incelediği çalışmada elde edilen puanlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek liderlik becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Acar (2007), liderlik özellikleri ile ilgili ölçek çalışmasında benzer sonuca ulaşarak kız öğrencilerin liderlik özelliklerinin erkek öğrencilerin liderlik özelliklerinden daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Çalışmada elde edilen bulgunun kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunması, 21. yüzyıl becerilerinin giderek artan önemi ile açıklanabilir. Cook ve Rothwell (2004'ten aktaran Özsoy, 2010), erkeklerin kadınlara oranla daha saldırgan ve acımasız olduğunu, kadınların ise değer bilen, sabırlı, konuşkan olduğunu ifade etmektedir. 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde bireylerden beklenen özelliklerden bazıları liderlik, esneklik, kendini motive etme, problem çözme, iletişim ve iş birliğidir (Larson & Miller, 2011). Bu çalışmada, 21. yüzyıl becerileri liderlik kapsamında ele alınmıştır.

Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri kapsamında ifade edilen özellikler lider öğrenci özelliklerine de atıfta bulunmaktadır. İfade edilen ilişkiler çerçevesinde değerlendirildiğinde kadın cinsiyetine atfedilen özellikler ile 21. yüzyıl becerilerinin birbirini destekler niteliği liderlik özelliklerinin kız öğrenciler lehine olması durumunu açıklayabilir.

Liderlik özelliklerinin kız öğrencilerin lehine yüksek bulunmasının bir diğer nedeninin örneklemeyle ilgili olduğu düşünülmektedir. ÜYEP her sene hafta sonu programına tanılama sınavlarında en yüksek puanları alan ilk 26 öğrenciyi almakta, ayrıca 2 kız öğrenci kontenjanı daha ekleyerek toplam 28 öğrenci kabul etmektedir. Bunun nedeni ÜYEP'e başvuran kız öğrenci sayısının az olmasıdır. Programda yetersiz temsil yaşanmaması adına 2 kız öğrenci kontenjanı mevcuttur (ÜYEP, 2023). Bu durum bu çalışma bağlamında ÜYEP'de öğrenci olmuş kız öğrencilerin girişimci olmalarıyla ilişkili olabilir. Çünkü bu programa başvurmak bile özel yetenek potansiyeli olan kız öğrenciler içerisinde zaten girişimci, cesur olmak gibi liderlikle ilgili özellikler gerektiriyor olabilir. Dolayısıyla çalışmada liderlik özellikleri puanlarının kızların lehine yüksek bulunmasının bir nedeni, ÜYEP kız öğrenci profiliyle ilgili olabilir. Alanyazında, çalışmada elde edilen sonuçların aksine bulgular da mevcuttur (Sıkıcıkoğlu, 2019; Tapşın, 2019). Liderlik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı çalışma, Sıkıcıkoğlu (2019) tarafından liderlik düzeylerinin zekâ ve demografik değişkenler bağlamında incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında ortaya konmuştur. Tapşın'ın (2019) serbest zamanlarda spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin liderlik becerilerini incelediği çalışması da liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya dahil olan dört sınıf düzeyi arasında liderlik özelliklerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan izleme testlerinde 6 ve 7. sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Liderlik özelliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı yönündeki bulguları destekleyici olarak Semiz'in (2011) yüksek lisans tezi alanyazında yer almaktadır. Sporun liderlik üzerine etkisini lise öğrencileri bağlamında inceleyen çalışmada, 9 ve 11. sınıflar arasında anlamlı farklılığın var olduğu görülmektedir. Murphy'nin (2011), okul öncesi dönemden üniversite sonuna kadarki eğitim düzeylerini beş kategoriye ayırarak etkili liderliği hayata geçirmek için gereken becerileri ve kaynakları sunduğu çalışmada ilerleyen eğitim kademeleriyle birlikte liderliğe özgü farklı ve daha kapsayıcı özelliklerin ortaya çıktığı görülmekte. Mevcut ve destekleyici çalışmalarda

büyük sınıfların liderlik özelliklerinde daha yüksek puan almalarına karşın 8. ve 10. sınıf düzeylerinin bu genellemeye uymadığı görülmektedir. Bunun nedeni Türk eğitim sistemi içinde 8. sınıfın yoğun olarak sınava yönelik hazırlıklar içermesi ve 10. sınıfta belirlenen alanlarla birlikte akademik kaygının görülmesi olabilir. Tapşın'ın (2019) serbest zamanlarda spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin liderlik becerilerini incelediği çalışmasında ise mevcut çalışmada ulaşılan sonucun aksine 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin liderlik özellikleri ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın nedeni çalışma yapılan grupların demografik özelliklerindeki farklılıklar olabilir.

5.1.3. Çatışma Çözme ve Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki

Özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri ile liderlik özellikleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkiyi doğrudan destekleyecek ya da aksini ortaya koyacak bir çalışmaya bu çalışma kapsamında ulaşılamamıştır. Belirtilen eksiklik bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Ancak elde edilen bulguyu çeşitli bağlantılar aracılığıyla destekleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur (Dahlallah & Ahmad, 2022; Öztürk- Çiftçi & Erkanlı, 2020; Gürdoğan-Bayır, 2015; Acar, 2007; Emir & Acar, 2007; Tüysüz, 2007). Dahlallah ve Ahmad'ın özel yeteneklilerin sosyal-duygusal özelliklerini ele aldığı çalışmalarında liderlik ve çatışma çözme becerilerine atıfta bulunan sosyal çevreye karşı duyarlılık, iş birliği, sosyal ilişkileri sürdürmeye yönelik eylemlilik gibi özellikler yer almaktadır. Yine özel yeteneklilerin çatışma çözme becerileri ve liderlik özellikleri üzerine yürütülen çalışmalar ayrı ayrı göstermektedir ki özel yetenekli öğrenciler çatışma çözme becerilerinde ortalamanın üzerinde bir beceri sergilemekte (Sevgili-Koçak & Kan, 2019) ve liderlik özelliklerine (Ataman, 2019; İnci, 2014) sahiptir. Liderlik özellikleri ve çatışma çözme becerileri örgütsel çerçevede inceleyen Öztürk-Çiftçi ve Erkanlı, çeşitli liderlik yönelimlerinin çatışma çözme üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. İncelenen çalışmalar ve liderlik-çatışma çözme alanyazınına ait bilgiler göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme ve liderlik özellikleri arasındaki ilişki birbirini destekler niteliktedir. Bu durum, çatışma çözme becerileri için gerekli olan iletişim becerileri, muhakeme gerektiren problemleri çabuk çözme, etkili stratejiler kullanma, etrafındaki sosyal olaylara karşı farkındalığı yüksek, empati, ahlak, adalet, dürüstlük gibi güçlü değerler, başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı hassasiyet gibi

özelliklerle: liderlik özelliklerinin alanyazında özel yetenekli öğrencilerin özellikleri bağlamında ele alınmasıyla açıklanabilir.

Bu çalışmada özel yetenekli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileriyle liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet bağlamında yapılan analizlerde cinsiyet değişkeninin liderlik özellikleri üzerinde kızlar lehine olduğu, çatışma çözme becerilerinde ise kız öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde erkek öğrencilere oranla daha çok uzlaşmacı yollara başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi bağlamında yapılan analizlerde sınıf düzeyi değişkeninin çatışma çözme becerileri üzerinde belirleyici rolü olmazken liderlik özellikleri üzerinde belirleyici rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Gerçekleştirilen çalışmayla birlikte incelenen kavramlarla ilgili çalışmaların özel yetenekliler ve öğrencilerle ilgili boyutunun sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda gelecek araştırmalar için şu öneriler sunulmaktadır:

- Farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin çatışma çözme becerileri,
- Farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin liderlik özellikleri,
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik özellikleri ile çatışma çözme becerileri alanlarında yapılacak çalışmaların,
- Çatışma çözme becerisi ile özel yetenekli öğrencilerin mizaçları arasındaki ilişkisinin inceleneceği çalışmaların
- Farklı yaş gruplarına ait liderlik özelliklerinin belirleneceği nicel çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Liderlik özellikleri ve çatışma çözme becerilerinin nitel yöntemlerle inceleneceği,
- Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik ve çatışma çözme alanlarındaki becerilerinin karşılaştırılacağı çalışmalar da özel yetenekliler ve eğitim alanyazına katkı sunacaktır.

- Mevcut çalışmada liderlik özellikleri ile çatışma çözme becerileri arasında ilişki bulunmuş ancak değişkenlerin birbirini açıklama gücü için gerekli şartlar sağlanamadığından regresyon analizi yapılmamıştır. Gelecek çalışmalarda daha büyük örneklemle regresyon analizi yapılabilir; atılganlık, etkili iletişim, empati düzeyi gibi liderlik becerisini etkileyebilecek değişkenleri de dahil ederek çatışma çözme becerileri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

Bu çalışmada çatışma çözme becerilerinde yüksek puanlara sahip öğrencilerin liderlik özelliklerine yönelik puanlarının da yüksek olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok şiddete başvurma yolunu seçtiği görülmüştür. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerle çalışacak eğitimcilere şunlar önerilmektedir;

- Öğrencilere kişilerarası ilişkilerini güçlendirecek iletişim becerileri konusunda rehberlik sunulabilir,
- Kendini doğru ifade etme ve etkili konuşma için pozitif benlik algısı ve kendini tanıma gibi bireye yönelik psikoeğitim programları düzenlenebilir,
- Öğrencilerin var olan liderlik ve uzlaşmacı potansiyellerinin açığa çıkması için derslerde fırsatlar oluşturulabilir,
- Erkek öğrencilere yönelik etkili iletişim ve çatışma çözme yolları eğitimleri düzenlenebilir,
- Erkek öğrencilerin etkili çatışma çözme becerilerine yönlendirecek motive edici uygulamalar hayata geçirilebilir,
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere uzlaşmaya başvurma konusunda örnek olacağı bir akran mentörlüğü sistemi oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2007). *Raven spm plus testi ve Roets liderlik değerlendirme ölçeğinin 10-11 yaş geçerlik, güvenirlik, ön-norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağca, E. (2019). *Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akarsu, F. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, s.357-368.
- Akkanat, H. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, s.167-193.
- Aksu, F. (2023). *Çevreye Yönelik Tutum ile Okul Bahçesi Yeşil Alan Kullanımının Çocuklardaki Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akyürek, M. İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerde liderlik. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 198-219.
- Altun, Ş. Ö. (2011). *Çatışma çözümü eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Enstitüsü.
- Aram, J. D., Morgan, C. P., and Esbeck, E. S. (1971). Relation of collaborative interpersonal relationships to individual satisfaction and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 16, 289–296.
- Arslan, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 49(1), 553-571.

- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72.
- Ataman, S. (2019). *Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların liderlik potansiyelinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, N. (2014). *Çatışma çözme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi*. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayas, M. B. ve Kirişçi, N. (2021). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması. Sak, U. Ve Melekoğlu, M. A. (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. s.162-179. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M. and Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 3545-3551.
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde çatışma çözme ve anne baba tutumlarının incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baldwin, A. Y. (2002). Culturally diverse students who are gifted. *Exceptionality*, 10, 139–147.
- Baron, R. A. (1989). Personality and organization conflict: Effects of the type a behavior pattern and self-monitoring. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44, 281–296.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bernstein, R. R. (2003). The art of innovation: Polymaths and universality of the creative process. L. V. Shavinina (Editor). *The International Handbook on Innovation*. (p. 267-278). Oxford: Pergamon
- Betts, G. T., and Neihart, M. F. (1985). Eight effective activities to enhance the emotional and social development of the gifted and talented. *Roeper Review*, 8(1), 18-23.
- Bloomfield, M. I. (1992). *Developmental variables of undergraduate resident assistants when negotiating conflict with peers*. A Dissertation of Doctor. Amherst: University of Massachusetts, School of Education.

- Bodine, J. R., Crawford, K. D. and Schrumpf, F. (2002). *Creating the peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Ilions: Research Pres.
- Bozdağ, S. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: öz düzenlemenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership*. London: Sage.
- Buldu, M., ve Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Plenum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Cafoğlu, Z. (1997). Liderlik- Bilgi-Karizma-Değişim. 21. *Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, Deniz Harp Okulu, Tuzla-İstanbul, 1997, s.133- 200.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., ve Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 139-159.
- Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18 (2), 155-172.
- Conger, J. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*, 19(2), 44–55.
- Cook ve Rothwell (2004), Kadınlar Erkekler ve Liderlik, Optimist Yayın Dağıtım.
- Cosier, R., & Rose, G. (1977). Cognitive conflict and goal conflict effects on task performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 19, 378–391.
- Cubba, S. (2004). *Uncovering hidden leaders: The effects of gender and ethnicity on leader attributes, leadership ability, and citizen leader potential*. University of La Verne.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. 15. Basım, İstanbul, Remzi Kitabevi.

- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, s.111-126.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Dai, A. P. (2020). “Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının sonuçları: Batı Trakya İlköğretim örnekleme. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dakhlallah, N. M. and Ahmad, J. A. S. (2022). Social and emotional characteristics of gifted children. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 728-740.
- Dalton M. (1959). *Men who manage*. New York: Wiley
- Davis, G. A., and Rimm, S. B. (2014). Education of the gifted and talented. *Prentice-Hall*.
- Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Demirtaş, Ö. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human relations*, 2(3), 199-231.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. *American Behavioral Scientist*, 17(2), 248-248.
- Deutsch, M., Coleman, P. T and Marcus, E. C. (2011). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice (Secend Edition)* (s.21-42). San Francisco, CA: Joseey-Bass.
- De Dreu, C. K. W., and Weingart, L. R. (2003) Task versus relationship conflict, team performance and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741–749.

- Droisy, R. H., and Gaundron, Z. C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: A father-child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 157-169.
- Duncan, A. (2009). *Statement from U.S. Secretary of Education Arne Duncan on results of NAEP Arts 2008 assessment*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Durmuş, Ö. (2011). Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elekoğlu, F. and Demirdağ, S. (2020). Investigation of school principals' 21st century skills, communication skills, and leadership styles according to teachers' perceptions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 101-117.
- Emir, S. ve Acar, S. (2007). Zekâ-liderlik ilişkisi: Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2) s.189-201
- Erdöl, H. (2023). *İşbirlikli öğrenme modellerinden Jigsaw tekniği ile uzaktan yapılan çatışma çözümü eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erem, F. (2008). *Çatışma çözme eğitiminin şiddet yönelimli öğrencilerin velilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Üstün yetenekli Çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*; s.195-210. İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları.
- Fiedler, F. E. (1978). *The Contingency Model and the Dynamics of the Leadership Process*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 59–112.

- Fiori, K. L., Brown, E. E., Cortina, K. S., and Antonucci, T. C. (2006). Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: Age, race, and gender differences. *Mental Health, Religion and Culture*, 9(03), 239-263.
- Fishler, R. J. (2006). Intergroup conflict. Deutsch, M., Coleman, P. T and Marcus, E. C. (Editors), *The handboobk of conflict resolution: Theory and practice (Secend Edition)* içinde (s.176-196). San Francisco, CA: Joseey-Bass.
- Folger, J. P., Poole, S. M. and Stutman, R. K. (2012). Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations (7th ed.). *Boston, MA: Pearson*.
- Fusch, P. I. and Fusch, G. E. (2015). Leadership and conflict resolution on the production line. *International Journal of Applied Management and Technology*, 14(1), 7.
- Gabriel K. R. (1978). A Simple method of multiple comparison of means. *journal of the american statistical association*, Vol. 73 No. 264, pp. 724–729.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th edition, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Florida-ABD.
- Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talented development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talented* 2, 67-79.
- Gagne, F. (2013). The DMGT: Changes withing, beneath, and beyond. *Talent Development & exellecence*, 5(1), 5-19.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligenses*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Six afterthoughts: comments on “varieties of intellectual talents.” *Journal of Creative Behavior*, 31, 120–124.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic boks.
- Gay, L. R., Mills, G.E. & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson.

- Gelfand, M. J., Leslie, L. M., Keller, K., & De Dreu, C. (2012). Conflict cultures in organizations: How leaders shape conflict cultures and their organizational-level consequences. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1131.
- George, J. M. and Jones, G. R. (2011). *Understanding and managing organizational behavior*. Sixt edition. New Jersey: Pearson.
- Glasser, W. (1990). *The quality school*. New York: Hearper & Row Publication.
- Goethals, G. R., Sorenson, G. J., and Burns, J. M. (2004). *Encyclopedia of leadership*. Sage Publications.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. (2010). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması (Kırşehir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Gültekin, M. (2019). Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1): 214-239
- Hamilton, M. and Tafoya, M. (2012). Toward a collective frame-work on verval aggression: Hierarchical and antagonistic processes. *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 112-130.
- Hays, T. S. (1993). An historical content analysis of publications in gifted education journals. *Roeper Review*, 16, 41–43.
- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than manners: conflict resolution in primary level classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 119–126.doi:10.1007/s10643-007-0185-4

- Hocker, J. L. and Wilmot, W. W. (2016). *Interpersonal conflict*. New York: Mc Graw Hill Education.
- Holligworth, L. S. (1926) *Gifted Children: Their Nature and Nurture* (New York: Macmillan).
- Holzworth, J. (1983). Intervention in a cognitive conflict. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 32, 216–231.
- Horwitz, A., Klemp, M., Horwitz, H., Thomsen, M. D., Rostrup, E., Mortensen, L. E., Osler, M., Lauritzen, M., Benedek, K. (2019). Brain responses to passive sensory stimulation correlate with intelligence. *Frontiers in Aging neuroscience*, 11.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). Leadership, culture, and organizations: The GLOBE study of 62 societies. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Humphries, L.T. (1999). Improving peer mediation programs: student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*. 3(1) 13- 22.
- Inman, T. F. and Kirchner, J. (2021), Parenting gifted children 101: An introduction to gifted kids and their needs. *Routledge*. Pp. 65-84.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jambunathan, S., Jayaraman, J. D., Jayaraman, K., and Jayaraman, A. (2019). Effect of peerled leadership workshops on leadership skills among middle school students in India. *Journal of research in childhood education*, 33(3), 399-413.
- Jit, R., Sharma, C. S., and Kawatra, M. (2016). Servant leadership and conflict resolution: A qualitative study. *International Journal of Conflict Management*, 27(4), 591-612.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. ASCD, s.15.
- Johnson, D. W., and Johnson, F. P. (2014). *Joining together: Group theory and group skills* (Eleventh ed.), Prentice-Hall.
- Jolly, J. and Kettler, T. (2004). Authentic assessment of leadership in problem-solving groups. *Gifted Child Today*, 27 (1), 32-37.

- Jolly, J. L., and Robins, J. H. (2016). After the Marland Report: Four decades of progress? *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 132-150.
- Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan-Sayı, A. K., Ataman, S., ve Vatanartıran, S. (2022). Özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyelinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1877-1900.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karapınar, K. (2021). *Ergenlerin çatışma çözme becerilerinin sosyal destek ve özerklikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kasik, Ç. N. (2012). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaufman, S. B. and Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). The level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kaya, M. T. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda öznel iyi oluş ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kenny, M. C., McEachern, A. G., and Aluede, O. (2005). Female bullying: Prevention and counseling interventions. *Journal of Social Sciences*, 8, 13-19.

- Kilmann, R. H., and Thomas, K. W. (1975). Interpersonal conflict-handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*, 37, 971–980.
- Kim, M, Cho,S. and Jin S. (2005). Grade and grender differences in creativity and leadership and the relationship of the two abilities. *The Korean Jounsals of Education Psychology*,19,799-820.
- Kline, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (5th ed., pp. 3–427). New York: The Guilford Press.
- Kohn, A. (1992). No contest: The case against competition. *New York: Houghton Mifflin*.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Kuş, M. (2007). *Çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu Lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, A. (2016). *Çatışma çözme psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin, çatışma çözme becerileri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Mevlâna Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Külegel, S. (2020). *Çevre eğitime dayalı fen, teknoloji,mühendislik, matematik temelli etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesine yönelik araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Larson, L. C., and Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z. and Khairudin, R. (2012). Effectiveness of peer conflict resolution focused counseling in promoting peaceful behavior among adolescents. *Asian Social Science*, 8(9)
- Li, Y., Yang, B., and Ma, L. (2018). When is task conflict translated into employee creativity? *Journal of Personnel Psychology*. 17(1).

- Lim, W., Plucker, J. and Im, K. (2002). We are more alike than we think we are: Implicit theories of intelligence with a Korean sample. *Intelligence*, 20, 185-208.
- Lukasik, M. A. (2013). *A comprehensive model of the intragroup work conflict framework: Examining substantive conflict, information exchange, task and relationship conflict, and conflict management in relation to performance effectiveness*. A Dissertation of Doctor. Chicago: College of Science and Health DePaul University, Department of Psychology.
- Lumby, J. and Coleman, M. (2007). Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education. *Leadership and Diversity*. Sage publications.
- Mai, N. K., Do, T. T., and Phan, N. A. (2022). The impact of leadership traits and organizational learning on business innovation. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(3), 100204.
- Mannes, A. E. (2009). *An integrative solution to the conflict over conflict*. A Dissertation of Doctor. Durham: Duke University, Department of Business Administration in the Graduate School.
- Maranga, K. and Sampayo, J. (2015). Management and leadership in a global environment. *Journal of Management Policy and Practice*, 16(1), 83.
- Marcella R. B. (1960). Introspection of gifted children. *California Journal of Educational Research*. 4. September. 1960
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113.
- MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı Kurumu. (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021). Özel yetenekli bireylerin eğitimi, strateji ve uygulama kılavuzu.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. 03.10.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/02031535_tebliğler_dergisi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers theory based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33: 65–105.
- Milligan, J. (2004). Leadership skills of gifted students in a rural setting: Promising programs for leadership development. *Rural Special Education Quarterly*, 23(1), 16-21.
- Moix, B. (2011). Matters of Faith. Deutsch, M., Coleman, P. T and Marcus, E. C. (Editors), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice (Secend Edition)* içinde (s.582-601). San Francisco, CA: Joseey-Bass.
- Morozova, M., Fasolko, T., Poliuha, V., Veselska, L., and Bagration, K. P. (2022). Training communication and conflict resolution soft skills in students. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 12(3).
- Murphy, S. E. (2011). Providing a foundation for leadership development. In S. E. Murphy, and R. J. Reichard (Eds.), *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (pp.3–37). New York: Psychology Press/Routledge.
- Murphy, S. E., and Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459–470.
- Ngara C., and Parath, M. (2004). Culture of Zimbabwe's views of giftedness. *High Ability Studies*, 15, 190-209.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. Seventh edition. Sage publications.
- Northouse, P. G. (2017). *Introduction to Leadership: Concept and practice*. Fourth Edition. Sage publications.

- Öner, U. (2000). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. İlköğretimde rehberlik. Y. Kuzgun (Ed.), (s. 189-227). Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde çatışma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 81-114.
- Özalp Pekmez, A. (2019). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özbay, Y. ve Palancı M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (Aralık 2011) ss.89-108.
- Özbey-Gökçe, F., Ellibeş-Cerrah, H., ve Arpaz-Ünsal Ş. (2021). Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 113-145.
- Özsoy, E. (2010). *Liderlik davranışları ile cinsiyet ilişkisi: Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya:Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk-Çiftçi, D., ve Erkanlı, H. (2020). Dört ve beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanlarının işe adanmışlık düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi: Orta ve Doğu Karadeniz Bölgesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 336-347.
- Partnership for 21st Century Skills. 2009. A. framework for 21st century learning. Tucson: AZ: P21. Available at: www.21stcenturyskills.org.
- Patrick, J. (2022). Student leadership and student government. *Research in Educational Administration & Leadership*, 7(1), 1-37.
- Putnam, L. L., and Wilson, C. E. (1982). Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. *Annals of the International Communication Association*, 6(1), 629-652.

- Rahim, A. and Bonomo, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological reports*, 44(3), 1323-1344.
- Rahim, M. A. (2023). *Managing conflict in organizations*. Taylor & Francis.
- Ramsbotham, O., Miall, H., & Woodhouse, T. (2011). *Contemporary conflict resolution*. Polity.
- Roets, L. (1992), "Leadership: A Skills Training Program", *Des Moines, Leadership Publishers, Inc.*
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 18(1).
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Renzulli, J.S. and Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: its implications for understanding the nature of innovation. L. V. Shavinina (Editor). *The International Handbook on Innovation*. (p. 79-96). Oxford: Pergamon
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88.
- Roloff, M. E. (1987). *Communication and Conflict*. In C. R. Berger and S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook Of Communication Science* (pp. 484.–534). Newbury Park, CA: Sage
- Ronksley-Pavia, M. and Neumann, M.M. (2022). Exploring educator leadership practices in gifted education to facilitate online learning experiences for (re)engaging gifted students. *Education Sciences*. 12,99.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

- Ruf, D. L. (1998). *Environmental, familial, and personal factors that affect the self-actualization of highly gifted adults: Case studies*. University of Minnesota.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Seeman, M. (1960). *Social status and leadership*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research.
- Selman, R. L., and Demorest, A. P. (1986). Putting thoughts and feelings into perspective: A developmental view on how children deal with interpersonal disequilibrium. *Thought and emotion: Developmental perspectives*, 93-128.
- Semiz H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi (Hendek örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 245-254.
- Sevgili Koçak, S., ve Kan, A. (2019). Sosyal duygusal beceri, arkadaşlık niteliği ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi: özel yetenekli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 14(7). 3939-3952
- Sıkıcıkoğlu, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin liderlik düzeylerinin zekâ düzeyi ve demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Silva, E. 2009. Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan* 90(9): 630–34.
- Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Sottolare, R. A., Burke, C. S., Salas, E., Sinatra, A. M., Johnston, J. H., and Gilbert, S. B. (2018). Designing adaptive instruction for teams: A meta-analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(2), 225–264.

- Sternberg, R. J. (1988). Three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *The Nature of Creativity* (p. 125-147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist*, 62(1), 34.
- Sternberg, R. J. (2019). The three-facet model of creativity. In Suzanne Nalbantian, and Paul M. Matthews (eds) *Secrets of Creativity: What Neuroscience, the Arts, and Our Minds Reveal*. New York: online edn, Oxford Academic.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), 1.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, F. Y. (1999). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Şahin, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemci, T. (2003). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. MA: Allyn&Bacon, Inc.

- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tapşın, F. O. (2019). *Serbest zamanlarında spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin liderlik becerilerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, C. W. 1986. Cultivating simultaneous growth in both multiple creative talents and knowledge. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 306-351). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- TDK, Türk Dil Kurumu (2023): http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a876a66e40850.57092888 (Erişim tarihi: 20.07.2023).
- Terman L. M. (1911). The Binet–Simon scale for measuring intelligence: Impresses gained by its application upon four hundred non-selected children. *Psychological Clinic*, 5, 199-206.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
- Thurstone, L. M. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tortosa Martínez, B. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., and Jurado, M. D. M. M. (2022). Addressing leadership effectiveness for student academic engagement: a systematic review. *School Leadership & Management*, 42(4), 366-380.
- Tscheulin, D. (1973). Leader behavior measurement in German industry. *Journal of Applied Psychology*, 57(1), 28.
- Turan, S. (2020). *Liderlik nedir? Liderlik Kuram- Araştırma-Uygulama* (Edt: K. Yılmaz). Pegem Akademi Yayıncılık, ss.1-5.
- Türkoğlu, E. (2019). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitiminin 10. sınıf lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Türnüklü, A. (2005). Lise öğrencilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 225-278.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6.sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyar, A., ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Ünal, N. E., ve Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar: özel yetenekli yalnız ergenler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 281-296.
- ÜYEP, Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, 2023, <https://uyep.anadolu.edu.tr>.
- Vogler, J. S., Thompson, P., Davis, D. W., Mayfield, B. E., Finley, P. M., and Yasseri, D. (2018). The hard work of soft skills: Augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, 46(3), 457–488.
- Wang, Z., Zhu, Q., & Ke, D. (2022). Conflict resolution skills of chinese international students in the United States. *Journal of International Students*, 12(4), 995-1018.
- Wilmot, W. W. (1976). The influence of personal conflict styles of teachers on student attitudes toward conflict. *International Communication Association Convention, Portland, April*.
- Yahşi, K. (2023). *Çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine, akran ilişkilerine ve akran zorbalığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yan, K., and Berliner, D. C. (2016). Tensions in gifted college programs in China: the case of “Mount Everest Plan.” *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 325–338.
- Yardımcı, F., ve Başbakkal, Z. (2011). Ortaokul Öz-Yeterlilik Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27 (2), 19-33.

- Yavuzer, Y., Karataş, Z., ve Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, V. ve Çelik, E. H. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zhbanova, K. S., Rule, A. C., and Stichter, M. K. (2013). Identification of gifted African American primary grade students through leadership, creativity, and academic performance in curriculum material making and peer-teaching: a case study. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 143–156.doi:10.1007/s10643-013-0628-z

EKLER

EK-1. Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu form sizlerin çatışma çözme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Burada yer alan cümlelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Önemli olan sizin verdiğiniz yanıtlardır. Bu nedenle, cümleyi okuduktan sonra size en uygun seççe işaretleyiniz.

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum	Kararsızım.	Kesinlikle katılıyorum.
1. Yaşadığım sorunların çözülmesi için herkese eşit davranırım.				
2. Sorun yaşadığım arkadaşlarımdan yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederim.				
3. Amaçlarıma ulaşmak için arkadaşlarımdan zayıf yönlerini kullanırım.				
4. Yaşadığım sorunları, kendimi arkadaşımın yerine koyarak çözerim.				
5. Arkadaşımla yaşadığım sorunlarda onun kaybetmesi için elimden geleni yaparım.				
6. Yaşadığım sorunların çözülmesi için düşüncelerimi rahatça söylerim.				
7. Arkadaşlarım kendi aralarında sorun yaşadığında onların çözüm bulmasına yardım ederim.				
8. Arkadaşımla yaşadığım sorunların çözülmesi için onunla ortak bir yol bulurum.				
9. Yaşadığım sorunlarda isteklerimi kabul ettirmek için kavga ederim.				
10. Arkadaşım bana bir konuda kızdığında onu anlamaya çalışırım.				
11. Yaşadığım tartışmalarda arkadaşlarımdan sözünü kesmeden dinlerim.				
12. Arkadaşım benimle alay ederse ben de aynısını ona yaparım.				
13. Yaşadığım sorunların çözümünde arkadaşımın yararını da düşünürüm.				
14. Yaşadığım sorunlarda hatam varsa hatamı kabul ederim.				
15. Arkadaşım eşyalarımı benden izinsiz aldığımda onunla kavga ederim.				
16. Arkadaşımın davranışından rahatsız olduğumda bunu ona açıkça söylerim.				
17. Yaşadığım tartışmalarda arkadaşlarıma saygılı davranırım.				
18. Yaşadığım sorunları kendi isteklerim doğrultusunda çözerim.				
19. Hoşuma gitmeyecek şekilde konuşan arkadaşşıma vururum.				
20. Arkadaşımla birlikte oynayacağım oyunlar konusunda onun da fikrini alırım.				
21. Yaşadığım sorunların çözümünde yalnızca benim isteklerim önemlidir.				
22. Yaşadığım sorunlara doğru bir çözüm yolu bulmak için çaba harcarım.				

EK-2. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği

ROETS LİDERLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu form sizlerin liderlik becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içini işaretleyiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur; önemli olan sizin düşüncelerinizdir.

İfadeler	Hemen hemen her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Çeşitli konularda güçlü fikirlere sahibim.					
2. İnandığım bir şeyi daha ileri bir noktaya götürmek için çalışırım.					
3. Karar verirken karşıt düşünceleri dinler, ondan sonra kendi düşüncelerimi belirtirim.					
4. Kendime güvenirim.					
5. Topluluk önünde kendi görüşlerimi söyleyebilirim.					
6. Aldığım kararlardan genel olarak memnunum.					
7. Yaptıklarımın dolayı eleştirildiğimde, pes etmem.					
8. Etrafımda olan olaylarda sorumluluk almaktan hoşlanırım.					
9. Bir projeyi bitirmek için kullanılacak malzemeleri bilirim.					
10. Bir işi bitirmek için gereken adımların hangi sırayla atılabileceğini bilirim.					
11. İnandığım bir şeyi yapma cesaretine sahibim.					
12. Projelerde genellikle liderimdir.					
13. Lider birini gördüğümde “Ben de onun kadar başarılı olabilirim” diye düşünürüm.					
14. Benden daha üst konumdaki kişilerle rahatlıkla konuşabilirim.					
15. İlgimi çeken işleri tamamlayacak enerjiye sahibim.					
16. Başkalarının bakış açılarını anlayabilirim.					
17. Yeni doğrularla karşılaştığımda düşüncelerimi değiştirmeye istekliyimdir.					
18. Yeni bir iş ile ilgili heyecan ve kaygım o işi bitirmek için beni motive eder.					
19. Farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerle çalışabilirim.					
20. Bir tartışma, oyun ya da hikâyede genellikle konuyu anlayabilirim.					
21. Aklıma yattığında yeni şeyler denemeye istekliyimdir.					
22. Ne zaman liderlik yapacağımı ne zaman lideri takip edeceğimi ve ne zaman aradan çekileceğimi bilirim.					
23. Büyük işler başarmış insanlara hayranlık duyarım.					
24. Kendimin veya başkalarının büyük başarılarına liderlik edeceği günün hayalini kurarım.					
25. İnsanlardan yardım istemek ya da bilgi almakta zorlanmam.					
26. İstedğim zaman insanları uzlaştıran biri olabilirim.					

EK-3 Kullanım İzinleri

SG

Songül GEÇER

9.04.2023 Paz 11:47

Saygıdeğer hocam,
Anadolu Üniversitesi, Özel Yeteneklilerin Eğitimi YL programı öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim kapsamında yapacağım araştırmamda kullanmak üzere, Türkiye standadizasyonunu yaptığınız 'Roets Liderlik Becerileri Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum. Uygun gördüğünüz takdirde ölçeği ve puanlama kriterlerini gönderebilir misiniz, lütfen?
Saygılarımla sunarım,

Songül Geçer, Yüksek Lisans Öğrencisi
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim ABD
Özel Yeteneklilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Bu iletiyi 11.04.2023 Sal 08:49 tarihinde ilettiniz

AS

Kime: Songül GEÇER

11.04.2023 Sal 02:35

selcuk_acar_tez.pdf.pdf

959 KB

selcuk_acar_tez.pdf-pages-15...

122 KB

2 ek (1 MB) [Tümünü OneDrive - Anadolu Üniversitesi konumuna kaydet](#) [Tümünü indir](#)

Selamlar,

Makaleye benim de erişimim yok ama ekteki tez ve ceviri maddelerini faktör analizi sonuçlarına bakarak kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar,
Selcuk Acar, Ph.D.
Associate Professor
Department of Educational Psychology
University of North Texas

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

25.01.2023 Çar 19:08

Kime: Songül GEÇER

Merhabalar
Trakya eğitim dergisinde yayınlanan makalede hem ölçek hem de kullanım verileri bulunmaktadır. Oradan yararlanabilirsiniz kolay gelsin

Songül GEÇER [\[Redacted\]](#) şunları yazdı (25 Oca 2023 16:00):

Saygıdeğer hocam,
Anadolu Üniversitesi, Özel Yeteneklilerin Eğitimi YL programı öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim kapsamında, Hilda Taba çatışma çözme stratejisinin ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerisine etkisini hakkında yapacağım araştırmamda kullanmak üzere, geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz 'Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi ve puanlama kriterlerini gönderebilir misiniz, lütfen?
Saygılarımla sunarım,
Songül Geçer

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Songül GEÇER

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2021-....., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı
- 2016-2020, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Yayınları ve/veya Bilimsel Sanatsal Faaliyetleri

- 2022, Tam Metin Bildiri, Özel Yeteneklilerle Scamper Tekniğine İlişkin Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi, VII. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi
- 2018 International Conference on Quality in Higher Education/ ICQH
- 2016, 15. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi SÖZLÜ BİLDİRİ, Ergenlerin Çocukluk Dönemi Mutluluk Anıları ile Minnettarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Mersin