

Liderliğin Ortaya Çıkışını Anlamak: Sosyal Kimlik ve Psikososyal Gelişime Odaklanan Yaklaşımların İncelenmesi

Ömer KÜLHANCİ¹, Serap AKFIRAT²

Öz: Bu derleme, çocukluk döneminde liderliğin ortaya çıkışını ve gelişimini, özellikle benlik ve sosyal kimlik oluşumunun psiko-sosyal gelişimle olan etkileşimine odaklanarak eleştirel bir şekilde incelemektedir. Liderlik, genellikle müstakil bir beceri olarak görülse de bu bakış açısı sosyal ve psikolojik faktörlerin önemli etkilerini dikkate almamaktadır. Bu derlemede, dört gelişimsel yaklaşımın, Gelişimsel Gruplararası Kuramının, Sosyal Kimlik Gelişim Kuramının, Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modelinin ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modelinin, çocuklarda liderlik gelişimine ilişkin kuramsal açıklamaları ve araştırma bulguları sunulmaktadır. Bu yaklaşımların sosyal kimlik gelişim süreçlerinin sonuçları olarak liderlik motivasyonlarının ve davranışlarının ortaya çıktığı örüntüleri aydınlatmadaki rolü eleştirel bir şekilde değerlendirilmektedir. Bu kuramların ortak noktaları, grup süreçleri içerisinde ortaya çıkan liderliğin, olumlu benlik motivasyonuna dayandığı, gerçekliği anlama arayışı ile kavrayabilme becerisine ve sosyal çevreden bilgi toplama kapasitesine sahip olmayı gerektirdiğini öne sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik Gelişimi, Sosyal Kimlik, Psiko-sosyal Gelişim, Gelişimsel Gruplararası Kuramlar, Akran İlişkileri

Understanding Leadership Emergence: A Review of Developmental Approaches Focusing on Social Identity and Psycho-Social Development

Abstract: This review critically examines the interplay between psycho-social development, particularly the formation of self and social identity, and the emergence of leadership during childhood. While leadership is often considered a distinct skill, this perspective overlooks the significant influence of social and psychological factors. This paper presents the theoretical frameworks and empirical findings of four developmental approaches: Developmental Intergroup Theory, Social Identity Development Theory, Social Reasoning Development Model, and Developmental Subjective Group Dynamics Model. The role of these approaches in elucidating the patterns in which leadership motivations and behaviors arise as outcomes of social identity development processes is critically evaluated. The convergence of these theories suggests that leadership, which emerges in relation to group processes, is grounded in positive self-motivation, necessitates the ability to comprehend reality, and requires the capacity to gather information from the social environment.

Keywords: Leadership Development, Social Identity, Psycho-social Development, Developmental Intergroup Theories, Peer Relations

Geliş Tarihi:17.03.2024

Kabul Tarihi:26.05.2024

Makale Türü: Derleme Makale

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye, e-posta: omer.kulhanci@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3193-6605>

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye, e-posta: serap.akfirat@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4989-2399>

Atf için/ To cite:

Külhancı, Ö., & Akfirat, S. Liderliğin Ortaya Çıkışını Anlamak: Sosyal Kimlik ve Psikososyal Gelişime Odaklanan Yaklaşımların İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 677-701. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024383758>

Çocukluk döneminde liderlik becerilerinin gelişimi, sadece yetişkinlikteki liderlik potansiyelini etkilediği için değil, aynı zamanda çocukluktan itibaren içinde bulunulan arkadaş grupları, spor takımları, kulüpler gibi oluşumlarda sağlıklı kişiler arası ilişkilere ve dolayısıyla iyi oluşa katkısı bakımından da önemlidir (Day, 2011). Bireylerin benlik şemaları ve sosyal kimlikleri, içinde buldukları psiko-sosyal gelişim evrelerine göre şekillendiğinden (Bennett & Sani, 2011; Nesdale, 2017; Verkuyten, 2021), gruplararası tutumların ve bu bağlamda liderliğin ortaya çıkışını anlayabilmek için liderliği psikososyal gelişim evrelerine göre değerlendirmek kaçınılmazdır (Reichard & Beck, 2017). Liderlik süreci, sadece grup içi ve gruplararası ilişkileri değil, aynı zamanda norm, ahlaki değer ve grup üyelerinin davranış repertuarını ve sınırını çizen bir kavramdır (Haslam ve diğerleri, 2020; Hogg, 2001). Gelişimsel gruplararası kuramlar, çocuk ve ergenlerin bilişsel ve sosyal gelişim seviyelerine göre, kendi grupları ve diğer gruplarla olan ilişkilerini nasıl algıladıklarını açıklamaktadırlar. Bu kuramlar, çocuk ve ergenlerde liderliğin ortaya çıkışını ve liderlik süreçlerini anlayabilmek açısından da önemli temeller sağlamaktadır.

Bu çalışmada, gruplararası ilişkilerin çok yönlü doğası göz önünde bulundurularak, farklı sosyal gruplarla ilgili düşünce, inanç, değerlendirme ve davranışlara atıfta bulunmak için "gruplararası tutumlar" terimi kullanılmaktadır. Özellikle gelişimsel bir bakış açısıyla gruplararası sınırların belirginleşmesinde ve grup kimliğinin gelişiminde hangi yaşta ne gibi liderlik özellik ve davranışlarının görüldüğünü anlamak önemlidir (Chalik & Rhodes, 2020). Liderliğin ortaya çıkışına ve liderlik süreçlerine çocukluk çağından itibaren bir bilimsel bakış geliştirmek, yetişkin liderlik süreçlerine de ışık tutacaktır.

Çocukluk döneminde öne çıkan liderlik çalışmalarında, genel olarak, liderliğin özellikle sadece özel bir yetenek olarak görülmesi nedeniyle (Reitan & Stenberg, 2019), psikososyal yönlerinin göz ardı edilmiş olduğu gözlenmektedir (Day, 2011; Zaccaro ve diğerleri, 2018). Bu nedenle bu derleme makalesinde, çocuklukta liderliğin, grup içi ve gruplararası süreçlerle ilişkisini anlamamıza temel sağlayacak kuramlar sunulduktan sonra gelişimsel gruplararası bir bakışla liderlik gelişimine yönelik kuramsal bir değerlendirmede bulunulmuştur. Bu bağlamda, gruplararası süreçler içinde psikososyal gelişimin evrelerine göre liderliğin ortaya çıkışı ve nasıl seyrettiği gruplararası yaklaşım kuramları açısından okunmuştur.

Tutum ve davranışların gelişiminde ekolojik uyum önemli bir yere sahiptir. Kang ve Bodenhausen (2015), insanların tanımadıkları kişilerin nitelikleri hakkında asgari düzeyde sözsüz ipuçlarına dayanarak doğru yargılarda bulunabileceğini göstermişlerdir. İnsanların tanımadıkları yüzleri sosyal gruplara ayırma, yani kategorizasyon hızının ve verimliliğinin mevcut bilişsel kaynaklar ve motivasyonlar tarafından şekillendirildiğini vurgulamışlardır. Kang ve Bodenhausen'ın araştırmaları, ekolojik çevrede mevcut olan çeşitli bilişsel kaynaklar ve motivasyonların bir sonraki sosyal algı ve kararları etkileyen ilişkili kalıpyargıları oluşturduğunu göstermiştir. Bu ekolojik uyum çeşitli sosyal ve gelişimsel örüntülerle ortaya çıkmaktadır. Çocukların, dünyalarını anlamlandırabilmek için, diğer insanları göze çarpan belirgin özelliklerine göre gruplara ayırma, yani kategorize etme eğiliminde olduklarını, bunun da kalıpyargıların ve önyargıların oluşumuna yol açabileceği öne sürülmüştür (Bennett, 2011; Bennett & Sani, 2008; Bigler ve diğerleri, 1997; Bigler & Liben, 2006; Killen & Rutland, 2011; Nesdale, 2017; Nesdale & Flessner, 2001). Bu sürece odaklanan gelişimsel gruplararası yaklaşımlar, çocukların ve ergenlerin sosyal kimlikler ve gruplararası süreçler hakkındaki anlayışlarını nasıl geliştirdiklerini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramlar, son zamanlarda sıkça çalışılan zorbalık ve sosyal dışlanma dahil olmak üzere çeşitli sosyal süreçlere çocukların tepkilerini şekillendirmede grup üyeliğinin, grup kimliğinin ve grup normlarının önemini vurgulamaktadır (Chalik ve diğerleri, 2018; Killen ve diğerleri, 2013).

Gelişimsel gruplararası kuramlar, çocukların farklı sosyal gruplara yönelik tutum ve davranışlarını (Killen & Verkuyten, 2017; Nesdale, 2017), toplumsal cinsiyet (Liben, 2014), etnisite ve ulusal kimlik (Barrett & Davis, 2012; Nesdale, 2004; Raabe & Beelmann, 2011), sosyal dışlanma (Killen ve diğerleri, 2013; Killen ve diğerleri, 2016; Rutland & Killen, 2015), önyargı (Allport, 1954; Bigler ve diğerleri, 2001; Brown, 2017), şekillendirmede, sosyal akıl yürütmenin, ahlaki yargının ve grup kimliğinin rolünü vurgulamaktadır (Abrams ve diğerleri, 2009; Killen & Rutland, 2011; Rutland ve diğerleri, 2010).

Ekolojik uyum, bireyin çevresiyle etkileşime girerek uyum sağlama çabası ile çocuklar birçok psiko-

sosyal kazanım elde eder. Bunlar kümülatif biçimde dönüşerek benlik ve sosyal kimliklerinin bir parçası olur (Bennett & Sani, 2003, 2008). Çocuklar grup normlarına uyum sağlarken, aynı zamanda kendilerini nasıl gördüklerini ve tanımladıkları da etkilenir, yani benlik şemaları da şekillenir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren sosyal gruplara, grupları oluşturmakta öne çıkan faktörlere, normlara ve gruplararası tutumlara dair anlayışlar geliştirirler (Smetana ve diğerleri, 2018). Bu gelişimi inceleyen çalışmalarda, sadece 15 aylık bebeklerin bile, birbirine üstünlük kuran yetişkin çiftlerin gösterildiği videolardan sosyal hiyerarşileri anlayabilme yeteneğine sahip olduğu ortaya konmuştur (Mascaro & Csibra, 2012, 2014). Okul öncesi çocuk oyun gruplarında sıklıkla baskınlık hiyerarşileri, güce dayalı yapılara dayanan sosyal gruplar gözlenmiştir (Hawley, 1999; Hawley & Geldhof, 2012; Raver & Zigler, 1997; Vaughn & Waters, 1981). Bu hiyerarşileri kavrayabilmeleri, çocukların sosyal güç dinamiklerine karşı hassasiyetlerinin okul çağına gelmeden geliştiğini göstermektedir. Sonuç olarak, benlik, sosyal kimlik, bilişsel süreçler ve ekolojik uyum, liderlik becerilerinin gelişimini anlamak için birbiriyle bağlantılı ve önemli faktörlerdir.

Çocuklar, orta çocukluk dönemiyle birlikte (5-7 yaş) grup aidiyetlerini ve farklı grupların tutumlarını kavramaya başlar ve ergenlik öncesi döneme kadar (9-11 yaş) gruplararası tutumlara dair önemli derecede kavramsal gelişim gösterirler (bkz., Nesdale, 2017). Bu dönemde, sosyal bağlam ve grup dinamikleri, gruplararası tutumların oluşmasında önemli bir rol oynar (Boivin ve diğerleri, 2005). Sosyal bağlam, ailenin, okulun, akran gruplarının ve diğer sosyal çevrelerin etkilerini kapsar. Bu çevreler, çocuklara gruplara karşı ilk tutumları aşılar ve gruplar hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Grup dinamikleri, gruplar içerisindeki etkileşimleri ve ilişkileri ifade eder. Bu dinamikler, gruplararası tutumların oluşmasında önemli bir rol oynar.

Çocuklar, sosyal bağlamdaki deneyimlerden bilgi toplayarak gruplararası tutumlarını oluştururlar. Ahlaki değerlendirmeler, yardım etme, yarışma ve iş birliği gibi grup içi deneyimler, çocukların kendi gruplarına ve diğer gruplara bakış açılarını şekillendirir (Rhodes & Chalik, 2013). Grup dinamiklerinin önemli bileşenlerinden olan ahlaki değerlendirmeler (Engelmann ve diğerleri, 2016), yardım etme (Vaish ve diğerleri, 2016), yarışma ve iş birliği süreçlerinde düzenleyici rolü olan zihin kuramı becerileri (başkalarının niyetleri ve fikirleri hakkında çıkarımlarda bulunmak) ve perspektif alma (kendini başkasının yerine koyabilmek) yetenekleri, 4 yaşından itibaren gözlemlenmektedir (Killen ve diğerleri, 2011; Meltzoff, 2011) ve bu süreçte benmerkezcilik azalırken, grup farklılıklarına ve normlarına duyarlılık artmaktadır (Tsoi ve diğerleri, 2021). Bu süreçte, çocuklar sosyal kimlik ve gruplararası farklılıklara ilişkin giderek daha fazla soyut anlayışlar geliştirirler (Karcher & Fischer, 2004; Selman, 1971).

Ergenlik öncesi dönemde 9-12 yaş aralığında ise, çocukların kendilerini toplumsal alanda belirgin olan kültürel değerler ve kimliklerle tanımladıkları daha gözlenebilir hale gelmektedir (Rubin ve diğerleri, 2006; Verkuyten & Pouliasi, 2002). Çocukluk döneminde liderlik, sosyal etkileşim ve grup dinamikleri gibi faktörlerden etkilenir (Komives ve diğerleri, 2006; Murphy & Johnson, 2011, 2016). Gelişimsel gruplararası kuramlar, çocukların sosyal gruplar ve kimliklerle ilgili anlayışlarını nasıl geliştirdiklerini açıklar (Bigler & Liben, 2006; Nesdale & Flessner, 2001; Rutland ve diğerleri, 2010). Bu bilgiler, liderlik gelişiminin temellerini anlamamıza da yardımcı olmaktadır.

Bu çerçevede bu derleme makalesinde, sosyal kimliği, sosyal kategorizasyon gelişimini ve çocuklarda önyargıları ortaya çıkaran mekanizmaları açıklamaya çalışan yaklaşımları, ortak oldukları noktalar ile farklılıklarını irdeleyerek, öne çıkan gelişimsel gruplararası yaklaşımların çocukluk boyunca liderlik gelişimini anlamamıza nasıl katkıda bulduklarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ele alınan kuramlar: Gelişimsel Gruplararası Kuram (GGK) (Developmental Intergroup Theory (DIT), (Bigler & Liben, 2006) ve Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramıdır (SKGK) (The Social Identity Development Theory (SIDT), (Nesdale, 2004). Bu bağlamda, Toplumsal Alan Kuramı (Turiel, 1983) ile Sosyal Kimlik Kuramı'nın yaklaşımlarını bir araya getiren Sosyal Akıl Yürütme Perspektifi (Social Reasoning Developmental Model, (Rutland ve diğerleri, 2010) ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli de (Developmental Model of Subjective Group Dynamics, (Abrams ve diğerleri, 2003) gelişimsel gruplararası yaklaşımlar başlığında değerlendirilmiştir. Kuramların karşılaştırılmasının yanı sıra, gelişimsel gruplararası perspektiften bakan çalışmalar için liderlik tanımlaması yapılmış ve liderlikle ilişkili literatürün gelişimsel gruplararası kuramların önermeleriyle örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiştir. Bu kuramlar arasında öne

çıkan lider-takipçi dinamiğiyle ilişkili kavramlar ve liderlik kavramının gelişimi üzerine araştırmaları destekleyip ilerletecek bulgular sunulmuş ve kuramsal açıdan değerlendirilmiştir. Özetle, neden liderlik çalışmalarının gelişimsel gruplararası perspektiften ele alınmasının önemli olduğu üzerine bir değerlendirme sunulmuştur.

Gelişimsel Gruplararası Kuramlar Yaklaşımları

Gruplararası ilişkilerin nasıl geliştiğini anlamak için sosyal kimlik gelişiminin ve bilişsel süreçlerin rolünü incelemek önemlidir (Abrams, 2011; Aldan & Soley, 2019; Bigler ve diğerleri, 2016; Dunham & Degner, 2010). Farklı gelişimsel kuramlar, bu konuda çeşitli bakış açıları sunar. Bu kuramlar arasında önemli bir ayrım noktası, bilgi işlemeye yönelik sosyal kategorizasyonların belirli bir alana özgü olup olmadığıdır. Bu ayrım, kuramların gruplararası ilişkileri açıklama şeklini de etkiler.

Toplumsal Alan Kuramı (Social Cognitive Domain Theory/ SDT) ahlaki yargılar ve gruplararası ilişkiler arasındaki bağlantıyı inceleyen bir kuramdır. Toplumsal Alan Kuramı'na (TAK) göre, bireyler sosyal yargılarda bulunurken ahlaki alan, sosyal-geleneksel alan ve kişisel alan gibi farklı sosyal bilgi alanlarını kullanırlar. Bu alanların her biri farklı değerler ve normlar içerir ve bu da liderlik süreçleri ve gruplararası ilişkileri etkileyebilir.

TAK, ahlaki gelişim çerçevesinde çocukların ve ergenlerin çeşitli dış gruplara yönelik önyargıları ve ayrımcılıklarının temelindeki bilişsel süreçleri (bkz., Piaget, 1932 anlamak için kapsamlı bir kuramsal ve görgül çerçeve sunmaktadır (Nucci, 1981; Smetana, 2006; Turiel, 1983). TAK, bireylerin sosyal yargılarda bulunurken ahlaki alan ("sosyal statü, adalet ve haklar" konularını kapsayan), sosyal-geleneksel alan (toplumsal beklentiler, grup işleyişi ve sosyal gelenek ve normlarla ilgili) ve kişisel alan (özel değerler ve bireysel özerklikle ilgili) olmak üzere farklı sosyal bilgi alanlarını kullandıklarını ileri sürmektedir. Çocuklar, 4-8 yaşlarında, erken ve orta çocuklukta, ahlaki kuralları, sosyal bağlamın gerektirdiği koşullardan bağımsız, evrensel olarak geçerli olacak şekilde görürler (ahlaki gelişim ve içgörüselle kuramlar için bkz., Rhodes & Wellman, 2017). Bu yüzden ergenlik öncesi döneme kadar hem geliştirdikleri içsel anlayışlar hem de asimile edilmiş ahlaki değerler, sosyal gerçeklik ne olursa olsun karşı gelinmesi güç olabilir. Örneğin, yalan söylemek "ahlaki" olmayacağı için bir oyun gereği bile olsa kabul görmeyebilir.

Toplumsal Alan Kuramı'na dayanan görgül araştırmalar, çocukların ve gençlerin sosyal bağlamlarda karar verme süreçleri sırasında bu alanlarda seçici tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Nucci, 2001). Önyargılı davranışlar bağlamında, çocuklar ve ergenler dış gruplara yönelik tutumları değerlendirirken karmaşık sosyal muhakeme biçimleri sergilerler; genellikle ahlaki alanı (hakkaniyet ve adalet kavramlarıyla ilgili) ve sosyal-geleneksel alanı (grup sadakatine, grup kimliğine ve normlarına odaklanan) göz önünde bulundururlar (Killen ve diğerleri, 2013). Bu muhakeme biçimlerinin çatıştığı durumlarda çocuklar ve ergenler ya grup kaygılarına ya da bireysel ahlaki muhakemeye öncelik verebilir ya da grup normlarına bağlılık ile adalet ve hakkaniyete ilişkin ahlaki yargıları arasında bir denge arayışına girebilirler.

Zihin kuramı becerileri, bu karmaşık sosyal muhakeme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Zihin kuramı becerileri, başkalarının zihinsel durumlarını (düşünceleri, duyguları, inançları ve niyetleri) anlama yeteneğidir ve sosyal muhakeme, ahlaki gelişim ve gruplararası ilişkiler gibi alanlarda belirleyici niteliktedir (Frith, 2008; Wimmer, 1983). Bu çerçevede, zihin kuramı gibi sosyal-bilişsel faktörlerin, çocukların bu alanlar arasındaki farkları ayırt etmelerine yardımcı olmadaki rolünün altını çizerek, çok sayıda ve birbirleriyle çatışan toplumsal alanları kavrayabilme kapasitesinin kapsamlı sosyal muhakemenin gelişimi için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Killen ve diğerleri, 2013).

Çocukların gruplararası anlayışlarını aktif olarak nasıl geliştirdiklerine odaklanan araştırmalar, sosyal kimlik yaklaşımından yararlanarak sosyal ve gelişimsel bir bakış açısıyla gruplararası süreçlere dair kapsamlı bir açıklama sunmaktadır (Verkuyten & De Wolf, 2007). Çoklu sınıflama becerisi (multiple classification) ile birden fazla ve eşzamanlı olarak sosyal bilişler geliştirebilmektedirler (Bigler ve diğerleri, 1997). Bu açıdan alanyazında, çoklu kategorizasyon becerisi üzerinden yapılacak bir karşılaştırmada, Gelişimsel Gruplararası Kuramın çoklu kategorizasyon becerisine daha çok vurgu yaptığını, ancak sosyobilişsel süreçlere (örn. zihin

kuramı becerileri) vurgunun Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı yaklaşımında öne çıktığı belirtilmelidir (Mistry ve diğerleri, 2021).

Toplumsal Alan Kuramı çocukların ahlaki düşünce süreçlerini, farklı alanlarda (ahlaki, sosyal-geleneksel vb.) aldıkları kararları ve gruplararası ilişkileri düzenleyen değer ve yargularını anlayabilmemiz için bir çerçeve sunar. Bu bilişsel süreçler de doğrudan çocuklukta liderlik anlayışını etkileyecektir. Liderlik rollerinde bu alanlarda ustaca seçici sosyal muhakeme yapabilme yeteneği akranlarını yönlendirme ve bir araya getirme gibi liderlik davranışlarını ifade etmede önemli olabilir (Nesdale, 2017). Gruplararası ve grup içinde farklı normları belirginleştirmek, yarışma ve iş birliği için çeşitli bağlama özgü stratejiler geliştirmek çocuk liderler için kritik bir alanlar arası geçiş ve seçimi gerektirmesi nedeniyle önemlidir.

Çalışmalar, duygu ve düşünceleri anlayabilme gibi sosyo-duygusal becerilerin, liderlerin sosyal durumları yorumlama (sosyal hiyerarşi (bkz., Heck ve diğerleri, 2022), akran ilişkileri (bkz., Laursen & Veenstra, 2023) ve gruplararası süreçlere dair karar süreçlerinde önemli rol oynadığına işaret etmektedir (Hogg, 2023; Misch ve diğerleri, 2021). Zihin Kuramı gibi becerileri üst düzeyde ifade edebilen çocuklar, grup üyelerinin düşüncelerini ve motivasyonlarını daha iyi anlayabilirler (Killen ve diğerleri, 2011; Sudo & Farrar, 2020; Tsoi ve diğerleri, 2021). Bu da daha etkili iletişim, empati ve çatışma çözümü sağlar. Sonuç olarak, bu durum olumlu grup dinamiklerini teşvik eder ve kapsayıcı ve dönüştürücü liderlik uygulamalarını destekler. Etkileyici liderler, kişisel tercihlerini adil olma, adalet ve başkalarının refahına odaklanma ile dengeleyebilmektedir, ancak liderliğin tarz olarak farklılaşmasını gelişimsel örüntüde betimleyen ve çocuklukta liderlik gelişimine yönelik sunulmuş gelişimsel temelli bilimsel bir tablo bildiğimiz kadarıyla henüz mevcut değildir.

Toplumsal Alan Kuramı ve liderlik arasındaki bağlantıda öne çıkan üç sosyal bağlam olduğu görülmektedir (Chen, 2023; Hailey & Fazio-Brunson, 2020; Recchia, 2012; Sacks, 2010; Trawick-Smith, 1988): (1) Farklı alanlarda karar verme (liderler karar verirken adalet ve hakkaniyet gibi ahlaki ilkeleri, grup normları ve değerlerini ve son olarak da kişisel tercihler gibi faktörleri göz önünde bulundurur); (2) Sosyo-duygusal becerilerin önemi (duyguları ve düşünceleri anlama, empati kurma ve iletişim kurma gibi beceriler, liderlerin grup üyelerini motive etmelerine ve ortak bir hedef için birlikte çalışmaya teşvik etmelerine yardımcı olur); (3) Zihin Kuramı ve liderlik (zihin kuramı becerileri liderlerin grup üyelerinin bakış açılarını ve motivasyonlarını anlamalarını ve buna göre davranmalarını sağlar. Bu da daha adil ve kapsayıcı liderlik etkileşimlerine yol açar).

Toplumsal Alan Kuramı, liderlik becerilerinin gelişimi için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Sosyo-bilişsel beceriler, liderlerin farklı sosyal bağlamlarda ustaca gezinebilmelerine bağlıdır. Kapsayıcı ve adil bir liderlik tarzı geliştirmelerine çoklu kategorizasyon becerisi kadar sosyobilişsel beceriler de farklı açılardan yardımcı olabilir. Çocuklukta gelişimsel bir perspektifle hangi toplumsal alanlarda lider algılanmada hangi özellikler öne çıkmakta ve çocuk liderlerin benlik sunumu stratejilerini sosyal bağlamlara özgü biçimde uyarlama örüntülerini çalışan kapsamlı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecek bölümde özellikle bu soruları açıklayabilecek yaklaşımlar sunulmuştur.

Gelişimsel Gruplararası Kuram

Gelişimsel Gruplararası Kuramın varsayımlarını anlayabilmek için, grup ilişkilerini anlamaya yönelik bir diğer rehber, iç gruplar ve dış gruplar arasındaki ilişkilere veya gruplararası tutum ve ilişkilere odaklanan Sosyal Kimlik Kuramıdır (Tajfel & Turner, 1986; Tajfel & Turner, 1979; Turner ve diğerleri, 1979). Gruplararası tutumlar, ya iç gruba (kişinin ait olduğu ve özdeşleştiği grup) ya da dış gruba (kişinin kendi grubundan farklı olan ve genellikle statü olarak kendi grubundan farklı olan grup) odaklanan sosyal gruplarla ilgili tutumları ifade eder. Gruplararası bağlamlarda çocuklar ve yetişkinler, güçlü bir iç grup kimliğini korumak için genellikle dış grup üyelerini dışlarlar veya dış grup üyesine göre eğer dışlanan bir iç grup üyesi ise o kişi çok daha olumsuz algılanır (Abrams ve diğerleri, 2003, 2009; Mulvey ve diğerleri, 2014).

Gelişimsel Gruplararası Kuram (GGK), Sosyal Kimlik Kuramı (Tajfel & Turner, 1986) ve Benlik Kategorizasyonu Kuramı (Turner ve diğerleri, 1987) yaklaşımlarına dayanmaktadır. Kurama göre,

kalıpyargılar bir gruba dair algılayanın bilgisini, inançlarını ve yordamalarını öneren bilişsel yapılardır (Bigler & Liben, 2006). GGK, çocukların içinde oldukları dünyanın karmaşıklığını azaltabilmek ve sosyal bilgiyi yapılandırabilmek için uyarınları sınıflandırmaya eğilimli olduklarını varsaymaktadır (ayrıca bkz. Allport, 1954; Mervis & Rosch, 1981). Çocuklar, insanları belirgin ve görünür özelliklerine göre sınıflandırmaktadır. Hangi sınıflandırmanın çocuğun hayatında ne derecede etkili olacağını ise çevresel deneyimleri ve bilişsel gelişimleri belirlemektedir (Diesendruck, 2021; Rhodes & Mandalaywala, 2017).

GGK'ye göre psikolojik belirginlik çevrede bulunan uyarınlara kavramsallaştırılmasında önemli bir rol oynar. Sosyal dünyada gerçekleşen olguların bir anlama bürünmesinde çoklu kategorizasyon becerisinin gelişim dönemleri dikkate alınmalıdır. Bebekler henüz hayatlarının ilk yılında toplumsal grupları belirleme, onlarla özdeşleşme ve onları olumlu değerlendirme eğilimleri göstermeye başlarlar. Bu eğilimler benzerlik algısına dayanır; bebekler kendilerine benzeyen ve benzer ilgileri olduğunu belli eden bireyleri daha çok tercih ederler (Kinzler ve diğerleri, 2007; Liberman ve diğerleri, 2017; Ramsey ve diğerleri, 2004). Çocuklarda sosyal kategorizasyon, çocukluk dönemine girerken, dört yaşla beraber gelişen zihin kuramı becerileri ile, aşinalık temelli sosyalleşmeden sosyal kimliğe dayalı bağlanmaya dönüşür (Bigler ve diğerleri, 1997; sosyal kategorizasyon gelişimi için bkz., Rhodes & Baron, 2019). Bir toplumsal gruba ait olma duygusu güçlenir ve bu kimlik grup süreçlerini etkilemeye başlar.

Bu noktada, Minimal Grup Paradigması önemli bilgiler sağlar. Çocuklar rastgele oluşturulan gruplara dahi çok kısa sürede uyum sağlayabilirler. Bu aidiyet duygusu oyun tercihlerini, güven duygularını, paylaşma isteklerini ve diğer çocukları değerlendirme şekillerini etkiler. Çocukların kendi gruplarını seçici bir şekilde ve daha olumlu olarak hatırlamaları, güçlü bir grup içi bağlılık geliştirebildiklerini gösterir (Dunham ve diğerleri, 2008). Bu açıdan paradigmanın uygulandığı çalışmalar gruplararası süreçler üzerine önemli bulgular ortaya çıkarmıştır.

Minimal Grup Paradigması (Tajfel ve diğerleri, 1971) çalışmalarının gösterdiği gibi, benliği salt belli bir grubun içine yerleştirmek, o grup çok önemsiz kriterlere göre kurulmuş olsa ve bir anlamı olmasa dahi, benliğini o grubun kimliği ile tanımlamak, önyargı ile sonuçlanabilecek gruplararası örtük ve açık sosyal değerlendirmeleri yapmaya yeterli olmuştur. Çocuklardaki sosyal kategorizasyon ve yargılama süreçlerini inceleyen bir araştırmada, "Minimal Grup Paradigması" kullanılarak 6-8 yaş grubundaki çocuklar rastgele oluşturulmuş iki gruba dahil edilmiştir (Baron & Dunham, 2015). Sonuçlar, çocukların diğer grubun üyelerine karşı daha olumsuz genellemeler yaptıklarını ve kendi grup üyeleri hakkında daha olumlu yargıda bulduklarını ve kendi gruplarını tercih ettiklerini göstermiştir.

Minimal Grup Paradigmasının kullanıldığı çalışmalarda, bebeklikten itibaren giderek daha kapsamlı biçimde sosyal bağlamdan gruplararası süreçlerin okunabildiği gözlenmiştir. Çocuklar paradigmanın önermeleriyle uyumlu biçimde rastgele/önemsiz gruplara ayrıldıklarında bile gruplararası tutumlar geliştirmekteler (Abrams ve diğerleri, 2003, 2007, 2008; Spielman, 2000). Paradigmanın kullanıldığı çalışmalarda, birinci olarak Abrams ve diğerleri (2003), 5-12 yaş arası çocuklarda akran sorumluluğu ve iç grup yanlılığı gibi sosyal ve bilişsel faktörlerin çocukların grup dinamikleri anlayışının gelişimini nasıl etkilediğine odaklanmıştır. İkinci olarak, Abrams ve diğerleri (2007), biri 6-8 yaş arası, diğeri 9-11 yaş arası çocuklardan oluşan iki grupta çocukların grup dinamiklerinde önemli rol oynayan grup normları ve sosyal dışlanma kriterlerini nasıl geliştirdiklerini araştırmıştır. Son olarak da yine Abrams ve diğerleri (2008, 2009), ortalama 110 aylık çocukların grup dinamikleri anlayışlarını, akranları hakkında yargıda bulunmak için nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Farklılıklarına rağmen, her üç çalışma da Minimal Grup Paradigması ile ilgilidir ve salt bir gruba üye olduğu bilgisinin bile, çocuklarda iç grup yanlılığı ve gruplararası ayrımcılığa yol açabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu üç çalışma çocukların grup dinamikleri anlayışlarını nasıl geliştirdiklerine ve bu anlayışın onların tutum oluşumu ve davranışlarını nasıl etkilediğine dair değerli bilgiler sunmaktadır.

Bazen yarışma koşulunun ortaya çıkma durumunun tahmin edilmesi durumunda bile grup yanlı tutumlar gelişebilmektedir. Rhodes ve Brickman (2011), gruplararası rekabet hakkındaki bilginin çocukların sosyal kategorileri kavramalarında merkezi bir rol oynadığı hipotezini test eden çalışmalarında 5 ve 6

yaşlarındaki 99 çocuğa, iki yeni sosyal kategori tanıtılmıştır. İki farklı yapıdaki kukla grubunun ilgilendiği bir kaynağın miktarını değiştirerek rekabet eden veya rekabet etmeyen hedeflere sahip durumlardaki gruplar olarak çocuklara tanıtılmıştır. Daha sonra farklı miktardaki kaynakların kukla gruplarının motivasyonlarının üzerindeki etkisini çocuklardan yordamaları istenmiştir. Bulgular, 5 yaşındaki çocukların yarışmacı motivasyonlara sahip olmanın grupların davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönünde anlayışa sahip olduklarını göstermiştir. Örneğin, kukla gruplarının yarışmacı amaçları olduğunda, grup normlarının kuklaların bireysel davranışlarını şekillendirmesi gerektiği yönünde tahminlerde bulunmuşlardır (Rhodes ve diğerleri, 2010; Rhodes & Brickman, 2011). Gruplararası süreçlerde, rekabet eden hedeflere sahip olmak grup kimliğinin daha belirgin biçimde öne çıkmasına yol açmıştır. Rekabet içermeyen hedeflere kıyasla, çocukların yarışmacı motivasyonları yordadığı durumlarda, çocuklar grup üyeliğinin daha güçlü bir şekilde pro-sosyal ve anti-sosyal davranışları sınırlandıracağını veya etkileyeceğini beklemişlerdir kukla gruplarından. Ayrıca Minimal Grup Paradigmasına uygun biçimde, çocuklar kategori üyeliğini kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak algılamış, davranışları kategorilere atfetme eğiliminde daha fazla bulunmuş ve kategorilerin benzersiz sosyal sorumluluklar gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde paradigmanın üzerinde durduğu sosyal karşılaştırma süreçlerinin benlik kategorizasyonundaki önemli yerini göstermektedir. Çocukların gruplararası yarışmayı ve yarışma motivasyonunu belirginleştiren yönergeleri, psikolojik olarak ayrıştırıcı nitelik olarak algılanabilecek rastgele öğeleri, sosyal muhakemelerinde anlamlı bir bilgi olarak değerlendirip yeni kategorileri buna göre sınıfladığını göstermektedir.

Bu bağlamda alana önemli ve özgün bilgiler sunan gruplararası süreçleri görgül biçimde ortaya çıkaran ilk araştırmalardan olan Sherif ve diğerlerinin (1961) ünlü alan deneyi sosyal kimlik yaklaşımının ve Minimal Grup Paradigmasının da temellerini oluşturduğunu belirtmemiz gerekir. Sherif'in Hırsızlar Mağarası (Robbers Cave) olarak bilinen ünlü çalışmada ortaya konulan, belirli çevresel koşullar altında, farklı gruplara rastgele atanan 11 yaşlarındaki erkek çocukların, rekabetçi ortamlarda birbirlerine karşı hızla önyargılar ve olumsuz tutumlar geliştirmiş olmaları, çok sayıda araştırmada tekrar edilen bir bulgu olmuştur (Bigler & Liben, 2006, 2007; Du ve diğerleri, 2021; Mulvey ve diğerleri, 2014; Rhodes & Brickman, 2011; Spielman, 2000). Çalışmalar, gelişimsel dönemlerine uygun olarak çocukların orta çocukluktan itibaren gruplararası farklılıkları ve grup içi benzerlikleri daha fazla algıladıklarını, kendi gruplarına ("içgruplar") karşı daha kayırmacı olduklarını (Du ve diğerleri, 2021) ve diğer gruplara ("dışgruplar") karşı reddedici, aşağılayıcı veya önyargılı olabildiklerini göstermektedir (Bigler & Liben, 2006; Bigler & Patterson, 2007; Killen & Rutland, 2011).

Beş ila 12 yaş arasındaki Çinli çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmacılar Çinli ve Beyaz bireylere yönelik iç grup yanlılığı ve empati eğilimlerini incelemişlerdir (Du ve diğerleri, 2021). Bulgular, kız çocuklarının yaşları ilerledikçe iç grup yanlılığını artırdığını gösterirken, erkek çocuklarının iç grup yanlılığını kızlara göre daha az artırdığını, ancak yine de kendi etnik gruplarına kayırmaya devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çocukların iç grup yanlılıklarının, sosyal kimlikleri ve aldıkları sosyal mesajlarla (açık etiketleme) şekillendiğini ve bu yanlılıkların yaşla birlikte değişebileceğini gösteren Gelişimsel Gruplararası Kuramı, Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı ve Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Kuramı ile uyumlu bulunmuştur. Kız çocuklarının iç grup yanlılığının beklenenden daha fazla artması, cinsiyete dayalı kimliklerin ve etnik kökenin çocukların grup tercihlerini nasıl etkilediğine dair önemli içgörüler sunmaktadır (Bigler & Patterson, 2017; Hilliard & Liben, 2010).

GGK çocuklarda kalıpyargı ve önyargıların gelişimini basamaklara ayırdığı süreçlerle tanımlamıştır (Bigler & Liben, 2007). Birinci aşama, belli fiziksel özelliklerin ayırt edici psikolojik belirginliğine göre kategorizasyon evresidir; yaş, ırk ve cinsiyet en çok çalışılan kategorizasyonlardır ve bizatihi önemleri göz ardı edilemez. Görsel ayırt edicilik (örn. ten rengi veya farklı renkte kıyafetler), ayırt edici grup büyüklüğü (örn. azınlık grubu mensubu olmak), açık etiketleme ve örtük etiketlemeye yol açabilmektedir. Açık ve örtük etiketlemeler, çocukların çevresini yapılandıran önemli figürlerin kullandığı sözel veya örtük tutumlarla gruplararası süreçlerde bazı grupların psikolojik olarak daha çok belirginleştirildiği durumları ifade etmektedir. Cinsiyet ve yaş gibi belirgin kategorilerle olabileceği gibi belirli bir anlamı olmayan ama

bağlamdaki önemli figürlerin anlam yüklediği değerlerle grupları ayırtmak (fiziksel bir özellik veya kıyafet rengi gibi) psikolojik ayırtıcı bir faktör olabilir.

İkinci aşama, insanların belirgin psikolojik özellikler boyutlarına göre sınıflandırılmasını kapsar. Çocuklar ilk olarak sosyal grupların "biz" (iç grup) ya da "onlar" (dış grup) olduğuna dair temel bir anlayış geliştirir. Görsel olarak ayırt edilebilir ama aynı zamanda anlamlı kategorizasyonlarla sonuçlanacak insan özellikleri ve grup özellikleri (örneğin grup büyüklüğü) (Bigler, 1995; Bigler ve diğerleri, 1997; Brown & Bigler, 2002) ırk, cinsiyet veya yaş gibi gözlemlenebilir özelliklere dayanır. Erken yaşlarda fiziksel özelliklere vurgu (Terrizzi ve diğerleri, 2019) ile çevrede açıkça öne çıkarılan (açık etiketleme) (Bigler & Patterson, 2007; Hilliard & Liben, 2010) ortaya çıkan benlik kategorizasyonunu örneklendirmektedir. Çocuklar, otorite figürlerinin gözünde sadece kıyafet rengine göre gruplara ayrıldıklarında bile, kısa sürede kendi gruplarına karşı olumlu tutumlar geliştirmeye ve diğer gruba olumsuz bakmaya başlamışlardır. Bu çalışmalar, 6-9 yaş civarındaki çocukların bile basit görsel ipuçlarıyla sosyal kategoriler oluşturabildiklerini ve gruplararası ayrımcılık eğilimleri gösterebildiklerini kanıtlamıştır. Dolayısıyla açık etiketlemenin, bu yaş grubundaki çocukların grup kavramlarını ve gruplararası süreçleri anlamalarında önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu özellikler çocuklar tarafından gruplararası süreçlerde sosyal grupları tanımlama ve onların toplumsal olarak birbirinden ayırt edilmelerinde kullanılmaktadır.

Üçüncü aşama, sosyal kavramların, kalıpyargı içeriklerinin ve önyargıyla ilişkili duyguların edinilmesi sürecidir. Örneğin, dört yaşından itibaren çocuklar sosyal gruplar arasındaki hiyerarşinin toplumsal yapısal eşitsizliklerle ilişkisini anlamlandırmaya başlamaktadır (Shutts, 2015). Ayrıca, okul gibi belirli çevrelerde öğretmen gibi önemli otorite figürlerinin (Bigler ve diğerleri, 2001; Patterson & Bigler, 2006) sözel ve sözel olmayan davranış ve yaklaşımlarının çocukların tutum gelişimini biçimlendirmesi sıkça ortaya çıkan bir bulgudur (Brey & Pauker, 2019).

GGK, sosyal ve bilişsel gelişim faktörlerinin bağımsız olmadığını, daha ziyade dinamik, organik ve bağlamsal olarak etkileşime girdiğini öne süren etkileşimci bir bakış açısını vurgular. Bir çocuğun çevresi kalıpyargıların gelişimini etkileyebilir, ancak bireysel özellikler de bu çevreyi nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını da şekillendirir (Bigler, 1995; Bigler ve diğerleri, 1997). Bu etkileşim, çocuk ve bağlamın birbirine bağlılığını vurgulayan gruplararası yaklaşımın sunduğu kavramlarla daha da zenginleştirilmiştir. GGK, belirli sosyal gruplarla ilgili benzersiz süreçlerin potansiyelini kabul ederken, aynı zamanda çeşitli gruplar arasında ortak olan evrensel süreçleri tanımlamaya çalışır. Örneğin, belirli gruplardan bağımsız olarak, bireyleri grup üyeliğine göre açıkça etiketleyen ortamlara maruz kalan çocuklarda önyargıların artacağını öngörmektedir (Bigler ve diğerleri, 1997; Liben ve diğerleri, 2001; Patterson & Bigler, 2006).

Gruplararası Gelişimsel Kuram'ın Liderlik Gelişimine Bakışı

Grup Kimliği ve İç Grup Yanlılığı: GGK'ye göre çocuklar, 4 yaşından itibaren perspektif alabilme becerileri ile sosyal kategorizasyonlara göre sosyal kimlik gelişimi göstermeye başlarlar (Bigler & Patterson, 2017; Hilliard & Liben, 2010). Bu kategorizasyon, grup kimliği ve iç grup yanlılığı gibi liderlik için önemli kavramların temelini oluşturur. Grup kimliği, bireyin bir gruba ait olma duygusudur ve liderlik rollerini üstlenmek için gerekli bir motivasyon kaynağı olabilir. İç grup yanlılığı ise, kendi grubumuza mensup olan bireylere karşı diğer gruplara göre daha fazla kayırmacılık gösterme eğilimidir. Bu eğilim, liderlerin kendi gruplarını motive etme ve birleştirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Gruplararası süreçlerde azınlık veya hâkim gruplarda hangi tür liderlik örüntülerinin geliştiği, ne gibi liderlik rolleri beklentisi olduğu konusunda liderlik rolünde bulunan çocukların kullanabileceği açık ve örtük etiketleme davranışları, zorbalık, akademik başarı ve akıl sağlığı gibi alanlarda çok önemli çözümler önerilebilir.

Gruplararası Rekabet ve İş Birliği: GGK, gruplararası rekabetin önyargı ve ayrımcılığı artırabileceğini, ancak iş birliğinin ise bu olumsuz etkileri azaltabileceğini gösterir. Liderlik rolleri, gruplararası etkileşimi ve iş birliğini teşvik etme potansiyeline sahiptir. Bu sayede liderler, önyargıların ve ayrımcılığın önlenmesine katkıda bulunabilir ve daha kapsayıcı bir ortam oluşturabilirler. GGK ile liderlerin birleştirici olmada hangi psikolojik ayırtıcı öğeleri belirgin kıldıği önyargının gelişimini önlemede önemli katkılar sunabilir.

Sosyal Statü ve Güç Dinamikleri: GGK, sosyal statü ve güç dinamiklerinin gruplararası ilişkileri nasıl etkilediğini inceler. Liderlik rolleri, statü ve güç ile ilişkilendirilme eğilimindedir (Martin ve diğerleri, 2017). GGK'nın bulguları, liderlerin statülerini gruplararası süreçlerde nasıl kullandıklarını, örneğin liderlik rollerini sürekli kılmak için ne gibi stratejiler uyguladıklarını anlamak için yardımcı olabilir.

Bilişsel Gelişim ve Ahlaki Yargılar: GGK, bilişsel gelişimin ve ahlaki yargıların kalıpyargı ve önyargıların oluşumunu nasıl etkilediğini de inceler. Liderler, etik ve ahlaki açıdan sağlam kararlar verme becerisine sahip olmalıdır. GGK'nın varsayımları ve bulguları, liderlerin bilişsel gelişimlerini ve ahlaki yargılarının geliştiği bağlamları ve sonra ortaya çıkan liderlik türlerini ve gruplararası süreçleri çalışmak için bir perspektif sunmaktadır.

Sonuç olarak, GGK, çocukluk dönemi liderlik gelişimi üzerinde kapsamlı bir bakış açısı sunabilecek bir kuramdır. Liderlik rolleri, grup kimliği, iç grup yanlılığı, gruplararası rekabet ve iş birliği, sosyal statü ve güç dinamikleri, bilişsel gelişim ve ahlaki yargılar gibi GGK ile yakından ilişkilidir. Çocuklarda ve yetişkinlerde liderlik becerilerini geliştirmek üzere GGK'nın varsayım ve bulgularından yola çıkarak daha kapsayıcı, adil ve eşitlikçi bir liderlik özellikleri geliştirme programları oluşturulabilir.

Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı

Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı (SKGK) (Social Identity Development Theory), Toplumsal Alan Kuramı (Turiel, 1983) ve Sosyal Kimlik Kuramına (Tajfel & Turner, 1986) dayanmaktadır. Kuram, çocukların tutum, inanç ve davranışlarının ırk-etnik köken, milliyet, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi sosyal kimlikleri tarafından önemli ölçüde şekillendirilerek grup üyeleriyle sosyal temas kurmaya motive olduklarını öne sürer (Nesdale, 1999, 2004). Sosyal karşılaştırmanın sebebi olarak olumlu benlik motivasyonu ile hareket etmenin yanında, iç grup yanlılığının ortaya çıkmasında algılanan dış grup tehdidi ve grup aidiyetinin de önemi vurgulanır (Nesdale, 2017). Sosyal Kimlik Kuramının temel olumlu benlik motivasyonu önermesi genişletilerek çocukların gerçekliği kavrama motivasyonunun da sosyal kimliği özümsemekte etkili olduğu vurgulanmıştır (Killen ve diğerleri, 2016); böylelikle uyum sağlanan grup değerleri aracılığıyla gerçeklik sosyal değerler üzerine inşa edilir (Verkuyten, 2021).

Cinsiyet ve etnik köken gibi sosyal kimliklerin 2 yaşından sonra çocuklarda çok daha güçlü etkiye sahip olduğu, gelişimsel bir yörünge tanımlanır (Nesdale, 2004). Bununla birlikte, bu aşamada çocuklar sosyal grup ilişkilerine zemin hazırlayan sosyal etkileşimlere daha fazla katılırlar ve sosyal dünyanın gerçekliğinde önemli yere sahip olan faktörleri, dil ve konuşmanın yapısını ayırt ederek, iç veya dış gruplar hakkında bilgileri kavramaya başlarlar (Moty & Rhodes, 2021). Çocuklar, 4 yaşından itibaren sosyal ve bilişsel olgunlaşmanın etkileriyle, grup normlarına meydan okuyan veya bunlardan sapan iç grup üyelerini dışlama eğilimindedirler (Abrams ve diğerleri, 2003; Nesdale, 1999, 2004) ve dış gruplar yerine iç grup üyeleri üzerinde olumlu bir izlenim bırakmak için çabalarlar (Rutland ve diğerleri, 2005). Çocuklar okul öncesi dönemde, genellikle kendi cinsiyet ve etnik gruplarına yönelik tercihler geliştirirler. Okul çağına geldiklerinde, 7 yaş civarında, çocuklar dış grup üyelerini sosyal çevrelerinden dışlayarak sosyal kimliklerini koruma eğilimi göstermektedirler (Verkuyten & Steenhuis, 2005).

Kurama göre, sosyal kategorizasyon süreçleri belirgin temalardan etkilenmektedir. İlk olarak, kategorizasyon çocuklarda sosyal grup farkındalığına yol açarak diğer çocuklarla sosyal kimliklerindeki benzerlik veya farklılıklara göre etkileşime girmelerine neden olur (Nesdale, 2017). Çocuklar, orta çocuklukta, 7-11, kendi iç gruplarını dış gruba göre daha fazla sevme eğilimindedirler ve hatta özellikle eşitlik ve adaletli olma grup normu belirgin olması durumunda daha düşük statülü bir iç grubu daha yüksek statülü bir dış gruba tercih edebilirler (McGuire ve diğerleri, 2019; Nesdale, 2013; Nesdale ve diğerleri, 2007).

Ergenlik dönemine girerken, 9 yaşından itibaren, çocukların akranlarıyla uyumlu normlara giderek daha az odaklanmaya başladıkları, bunun yerine daha evrensel normları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Özellikle ergenlik öncesi dönemde, eşitlik ve adalet gibi değerler, iç grup normlarından daha önce gelebilir. Yani bu dönemde çocuklar, kendi grubunun değer yargıları yerine, tüm insanlığı kapsayan daha kapsayıcı değerleri benimseme eğilimi gösterebilmektedirler. Ancak iç grup yanlılığı göstermekte, orta çocukluk, 7-11,

çağında tersi durumlarda söz konusudur. Hoşlanılan iç grup üyeleri, hoşlanılan dış grup üyelerine kıyasla daha olumlu değerlendirilirken, hoşlanılmayan iç grup üyeleri, hoşlanılmayan dış grup üyelerine kıyasla daha olumsuz değerlendirilmekte, böylece iç grup yanlılığı olağan örüntüsü tersine dönmektedir (Marques & Paez, 1994).

Kurama göre sosyal gerçeklik, olumlu benlik algısını kısıtlayabilir; örneğin statüsü düşük bir grupta yer alan çocuk, daha az iç grup yanlılığı gösterme eğilimindedir (Baron, 2015; Baron & Dunham, 2015). Grup kimlikleri, sosyal dünyanın önemli bir parçası olarak sadece davranışsal beklentiler önermemekte, ayrıca sosyal dünyayı kavramakta dikkat edilecek öğeleri de biçimlendirmektedir. Buna göre çocuklar 4 yaşlarında, diğer üyelerle daha uyumlu olan, daha iyi anlaşılan üyeleri, bilgilendiricilik bakımından daha çok dikkate almaktadırlar (Chen ve diğerleri, 2013; Dunham ve diğerleri, 2013). İç grup yanlılığının ifade ediliş biçimi orta çocukluk döneminde sadece olumlu benlik motivasyonundan etkilenmemektedir. Bunun yanı sıra, çocuklar sosyal çevrelerinde bir bütünlük ve bir aradalık içinde olan, birbirine benzeyen üyelerden oluşan gruplardan gözledikleri bilgilerle herhangi bir yönde yanlılık göstermeden de sosyal dünyayı kavramaktadır (Chen ve diğerleri, 2013). Bu anlamda 4 yaşından itibaren toplumsal alanda en önemli bilgi kaynaklarından birinin, grupların prototipleri olduğu söylenebilir (Dunham ve diğerleri, 2013). Yani bir grubun, diğer bütün üyelerine örnek teşkil edecek, grubun ortak özelliklerini taşıdığı ve böylece grubu temsil ettiği düşünülen üye, aynı zamanda en güvenilir bilgi kaynağı da olmaktadır. Dolayısıyla grup birörnekliliğinin (prototipinin) önemli ayırt edici bir psikolojik bir özellik olarak çocukların gruplararası bilişlerinin gelişmesinde rol oynadığı tartışılabilir. Hem kendi grupları hem de diğer gruplar hakkında çocukların ortak bir anlayış geliştirmesinde grubu en iyi temsil eden yani grup prototipi üye önemli bir rol oynar (Duffy & Nesdale, 2010; Nesdale ve diğerleri, 2007).

Son olarak, kategorizasyon, dış grubun homojen bir bütün olarak algılanmasına yol açabilir, bu da dış grup üyelerinin giderek birbirlerine benzer olarak algılanması anlamına gelir (Killen ve diğerleri, 2013). Mevcut literatüre göre, çocuklar kendi iç gruplarıyla yüksek düzeyde özdeşleşmişlerse veya iç gruplarının statüsünün dış grup üyeleri tarafından tehdit edildiğini hissediyorlarsa, homojen bir yapı olarak algıladıkları dış gruba ve o gruba mensup tüm üyelere karşı önyargı sergileme olasılıkları daha yüksektir (Duffy & Nesdale, 2010; Nesdale ve diğerleri, 2007). Özetle, çocuklar dış gruplarını iç gruplarından farklı olarak algıladığı ve dış grubu daha olumsuz gördükleri yönünde bulgular vardır (Nesdale, 2017).

Esas olarak, Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramına göre, çocukların sosyal kimlik gelişimi, iç gruplara yönelik tercihleri ve dış gruplara yönelik tutumları, olumlu benlik motivasyonu, gerçekliği anlama motivasyonu ve algılanan grup tehditleri gibi çeşitli motivasyonel ve bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. Sosyal kimlik gelişimi psikososyal faktörlerden ve gruplararası süreçlerden etkilendiği için liderlik kavramı da bu gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal Kimlik Kuramına göre, gruplar kendilerine daha çok benzediğini düşündükleri ve kendilerini temsil eden bireyleri, yani grup prototiplerini daha çok takip etmektedir (Hogg, 2001; Hogg ve diğerleri, 2012; van Knippenberg, 2023). Liderlik rolünün önerdiği değerlerin benimsenmesi sosyal kimlik gelişimiyle ilişkilidir (Epitropaki ve diğerleri, 2017). Liderler, takipçilerinin gerçeklik algılarını ve dolayısıyla sosyal kimlik gelişimlerini şekillendirebilir (Choi & Hogg, 2020; Hogg, 2000). Kuram, farklı sosyal grupların ve liderlik tarzlarının bireylerin gerçekliği anlama motivasyonlarını ve sosyal kimlik oluşumunu nasıl yönlendirdiğini anlamamıza yardımcı olma potansiyelindedir. Bu motivasyonel süreçleri göz önünde bulundurmak, çocuklarda grup dinamiklerini ve lider-izleyici etkileşimlerini daha iyi anlamamızı sağlayabilir.

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli (Social Reasoning Developmental Model) (Elenbaas ve diğerleri, 2020; Killen ve diğerleri, 2018; Rutland ve diğerleri, 2010), Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı ve Toplumsal Alan Kuramı unsurlarını entegre ederek, grup süreçleri, normlar, statü ve çatışma bağlamı dahil olmak üzere sosyal faktörlerin dış gruplara yönelik tutumları nasıl şekillendirdiğini incelemektedir Model, ahlaki ve sosyal konularla ilgili akıl yürütme, değerlendirme ve karar verme süreçlerine odaklanarak, bu süreçlerin çocuğun aktif biçimde sosyal dünyayı anlayıp anlamlandırma biçimlerinin sosyal ve bilişsel gelişimleri boyunca nasıl

evrildiğini incelemektedir (Killen & Rutland, 2011a, 2011b; Turiel, 1983). Model, Toplumsal Alan Kuramından (örneğin, çocukların sosyal-geleneksel, ahlaki ve kişisel konularda nasıl akıl yürüttükleri) ve Sosyal Kimlik Kuramından (örneğin, iç grup ve dış grup dinamiklerinin karar verme üzerindeki etkisi) çeşitli faktörleri entegre ederek, çocukların ahlaki konuları iç grup bağlamında nasıl yorumladığını anlamak için bir çerçeve sunar (Nesdale & Flesser, 2001).

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli, önyargının gelişimini sosyal-bilişsel gelişim bağlamında ele alarak, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ahlak ve grup kimliği arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır (Abrams ve diğerleri, 2003, 2007). Bu perspektif, çocukların ve ergenlerin karar verme süreçlerinin eş zamanlı olarak hem ahlaki gelişim (ahlak) ilkelerinden hem de grup süreçlerinden etkilendiğini öne sürer. Hem önyargının hem de ahlakın erken yaşlarda ortaya çıkışı göz önüne alındığında, bu perspektif, gelişimde bu iki yönün iç içe geçmiş doğasını kabul etmektedir.

Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli

Çocuklar büyüdükçe, düşünme yetenekleri de gelişir. Bu gelişim, yeni kavramları anlamak ve sınıflandırmak için çoklu sınıflandırma becerisini kullanmalarını gerektirir. Soyut düşünebilmek için sadece bildikleri kategorilerin ötesine geçmeleri gerekir. Çocuklar, bu nedenle grup üyelerini farklılaştıran bireysel özelliklere de dikkat ederler. Araştırmalar çoklu sınıflandırma becerilerinin belirgin biçimde olgunlaştığı 7 yaşından itibaren gruplararası önyargının azaldığını göstermektedir (Abrams ve diğerleri, 2003; Bigler & Liben, 1992). Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeline (Developmental Model of Subjective Group Dynamics) göre çocuklar sosyo-bilişsel olarak olgunlaştıkça gruplararası bağlamda grup süreçlerine dair daha organize temsiller oluşturmaktadır (Abrams ve diğerleri, 2003). Ancak literatürde çoklu kategorizasyon becerisinin mutlak biçimde önyargıyı azalttığı, önlediği veya yok ettiğini gösteren yeterli sayıda çalışma yoktur. Bu nedenle 7 yaş bir kesim noktası olarak önyargıların azaldığı bir dönüm noktası olmamakla beraber, alan-genel bir yaklaşım içinde birden çok bakış açısının bir arada değerlendirilebilme becerisinin önyargıları önleyebileceği beklentisi alanda hakimdir.

Modele göre, grup içi ve gruplararası karşılaştırma arasında negatif bir ilişki önerilmektedir. Bu ilişkinin ortaya çıkışı bireysel düzeyde olabilir: Gruplararası önyargı seviyesinden bağımsız olarak, çok fazla gruplararası karşılaştırma yapmak aynı zamanda daha fazla grup içi karşılaştırma ile birlikte gözlenebilir. Ancak kuram, çocukların sosyal dünyayı tüm yönleriyle kavrayabilmeleri ile önyargının gelişimi arasında doğrudan ve kesin bir ilişki kurmamaktadır.

Modelin uygulandığı önemli bir çalışmada çocuklar ve ergenler, gruba dahil edilme ve gruptan dışlanmayı, ahlak ve sosyal gelenekleri içeren genel ve gruba özgü normlar bağlamında değerlendirmişlerdir (Killen ve diğerleri, 2013). Yaşları 9,5 ile 13,5 arasında değişen katılımcılar, kendi grup üyelerinin grubun normlarından sapma kararını, kendi gruplarına kimi dahil edeceklerini ve kişisel tercihlerinin bir grubun yapmasını bekledikleri şeyle aynı olup olmadığını değerlendirmiştir. Grup dinamiklerinde, kaynakların eşitsiz dağılımı ve fiziksel özelliklerin değerlendirilmesi önemli rol oynamaktadır. Fiziksel özelliklere odaklanma, özellikle çocukluk döneminde daha belirgindir. Grubun iç ahlaki normlarından sapma davranışları (örneğin, kaynakları iç grup üyelerinin kendi aralarında da kayıracak şekilde dağıtma), kültürel olarak geleneksel olmayan ancak gruba özgü kıyafet kurallarına ilişkin normlardan sapmaktan daha olumlu görülmektedir. Yaş ilerledikçe, çocuklar gruba özgü normlara öncelik vermeye başlamakta ve grubun ne yapması gerektiğini, kendi tercihlerinden ayırmaktadırlar.

Bu bulgular, çocukların grup dinamikleri ve normları konusundaki anlayışlarında sosyal bağlamı önemli derecede dikkate aldıklarına işaret etmektedir. Yaş ilerledikçe, katılımcıların gruba özgü ve grubu ilerletebilecek normlara daha fazla öncelik vermesi ve grubun ne yapması gerektiği konusundaki kararları kendi bireysel tercihlerinden ayırmaları, çocukların grup normlarının işleyişine dair giderek daha karmaşık bir kavrayış geliştirdiğini göstermektedir. Grup normlarının içselleştirilmesi ve bireysel çıkarların grubun çıkarları uğruna feda edilebilmesindeki gelişimsel eğilim, ergenlik çağlarında ortaya çıkıyor görünmektedir. Dolayısıyla, sunulan bulgular çocuklarda grup normlarına uyma ve grup kararlarına bağlılık konusunda, gelişimsel bir örüntü olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, çocuklar için grup kimliği yalnızca grup üyeliği (örn. cinsiyet) ile tanımlanmamıştır; yaş faktörü ile farklı grup tanımları öne çıkmıştır. Aslında, genel olarak, normun alanı ve normun seviyesi (genel veya gruba özgü), katılımcılar tarafından tartışılan en önemli faktörler olmuştur. Gruplararası tutumlar hakkındaki diğer kuramların aksine, gelişimsel bir yörüngede grup kimliği ve grup normlarının sosyal bağlam açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gruplardan sapmanın sonuçlarının, sosyal bağlamda öne çıkan özelliklere ve içeriğe bağlı olduğu bulunmuştur. Burada elbette sosyal kimlik yaklaşımının önermelerinden olumlu benlik motivasyonu ve gruplarının ayırt edici özelliklerini belirginleştirmek motivasyonu ortaya çıkmaktadır. Şaşırtıcı bir şekilde, katılımcıların bir grup içi ve grup dışı üye arasında seçim yapmak zorunda kaldığı koşullarda cinsiyete dayalı grup içi önyargı kanıtlanmış olsa da bu önyargının bile grup normlarını korumaya hizmet ettiği görülmüştür. Sosyal dışlama ve dahil etme kararlarında çocukların özellikle grup normlarını sürdürme amacıyla grup değerlerinin belirgin olan, fiziksel, cinsiyet gibi kategorilerden önde değerlendirildiği bulunmuştur (Killen ve diğerleri, 2013). Ayrıca dış grup üyelerinden kendi gruplarına bir geçişte özellikle ergenlik döneminde grup normlarını sürdürmek önemli bir motivasyon olmuştur.

Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli doğrultusunda, grup dinamikleri bilgisinde yaşa bağlı değişiklikler ortaya çıkmıştır; küçük çocuklar, ergenlerin aksine gruba özgü normlardan ziyade genel eşitlik ve gelenek normlarına daha fazla odaklanmıştır (Abrams ve diğerleri, 2008, 2009). Ergenler, gruba özgü normların küçük çocuklara kıyasla daha önemli olduğunu düşünmüş ve hem ahlaki hem de sosyal-geleneksel bağlamlarda gruba özgü normların korunmasına öncelik vermişlerdir. Bulgular, sosyal kabul ve dışlama kararlarında, grup üyeliğinin yanı sıra grubun norm türünün de dikkate alındığını gösterirken, çocuklar ve ergenler için norm türünün gelişimsel örüntüsü farklılaşmaktadır. Buna göre erken yaşlarda çocuklar eşitlikçi ve geleneksel özellikler üzerinden değerlendirmeler yaparken, ergenlikle beraber soyut, bağlama dayalı norm temelli sosyal gerekçelendirmeler odak olmaya başlamıştır. Modelle uyumlu olarak, yaş ilerledikçe ergenler, daha küçük çocukların dikkate almadığı gruba özgü normlara odaklanmaktadır (Abrams ve diğerleri, 2009). Ahlaki alanda sapmalara dair daha “anlayışlı” olmaları, bilişsel-ahlaki gelişim aşamalarına uygun olarak, ergenlerin grup dinamikleri ve grup işleyişi hakkında artan bilgilerini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

Liderlik gelişiminin anlaşılması bakımından, bu yaklaşım liderlik gelişimi literatürü ile uyumlu bulgu ve önermeler içermektedir. Çocukların ergenlerden daha farklı sosyal norm anlayışlarının olması, çocuklukta gözlenen liderlik süreçleri ile ergenlikteki liderlik süreçlerinin de farklı dinamiklere göre işleyeceğini düşündürmektedir (Brunetti ve diğerleri, 2024; Kraft & Mayeux, 2018; Tackett ve diğerleri, 2023). Erken dönem çocuklukta fiziksel özelliklere dayalı ve zorbalık temelinde liderlik tarzları gözlenirken (Lee ve diğerleri, 2005; Parten, 1933), psikososyal gelişimle beraber liderlik tarzlarında dönüştürücü nitelikte bilişsel ve sosyal becerilerin ifade edilmesi öne çıkmaktadır (Murphy & Johnson, 2011).

Liderlik algısı ve gruplara dair tutumlarda da yaşa bağlı olarak beklentiler özellikle eğitim süreçlerini önemli ölçüde biçimlendirebilir (French, 1984; French & Stright, 1991). Lider-takipçi dinamiğinde sosyal bağlamın önemi bu yaklaşımla yapılmış çalışmalarda kanıtlanmıştır. Liderler, grup kimliği ve aidiyet duygusunu oluşturmada ve geliştirmede önemli bir rol oynarlar. Grup normlarına ve değerlerine ilişkin anlayışları şekillendirerek takipçilerinin kendilerini nasıl tanımladıklarını ve gruba bağlılıklarını etkileyebilirler. Liderlik, grubun amaçlarına ve hedeflerine ulaşmada yol gösterici bir rol üstlenir. Liderler, grup üyelerinin motivasyonunu ve iş birliğini artırmak için sosyal ve ahlaki ilkeleri kullanır. Küçük yaştaki liderler daha çok eşitlik ve gelenek normlarına odaklanırken, ergenlik dönemindeki liderler gruba özgü normlara ve ahlaki ilkelere daha fazla önem vermeye başlarlar. Bu bağlamda gruplararası tutumlarda gruba dair herkes tarafından paylaşılan bir gerçeklikle grubunun bir örnek üyesi olmak liderlik kavramına ilişkin önemli bir psikolojik ayırt edici bir öğenin de önemini göstermektedir (van Knippenberg, 2023). Bu prototiplik düzeyinde yüksek derecede ayırt edici ahlaki değerleri içselleştirmek için gerektiğinde önyargılı davranışlar sergilemek grup sürekliliği ve grup kimliğinin ilerletilmesinde anahtar bir role sahip olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Çocuklukta liderlik gelişimi açısından gruplararası yaklaşımların kuramsal karşılaştırması ve Gelişimsel Gruplararası Kuramı (GGK) ve Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı (SKGK) merceklerinden

çocuklukta gruplararası tutumların araştırılması, bilişsel gelişim, sosyal kimlik oluşumu ve motivasyonel faktörlerin karmaşık bir etkileşimini ortaya koymaktadır. Bu kuramlar, çocuklarda zorbalık gibi zorlayıcı davranışlardan daha olumlu ve dönüştürücü yaklaşımlara kadar değişebilen liderlik tarzlarının ortaya çıkışını anlamak için zengin bir çerçeve sunmaktadır.

Sosyal psikoloji alanında, bireylerin sosyal kategorileri nasıl fark ettiklerini ve anlamlandırdığını kavramak, gruplararası tutum ve davranışların gelişimini aydınlatmak için çok önemlidir. Dört önemli kuram- Gelişimsel Gruplararası Kuramı (GGK), Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı (SKGK), Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modeli- bu süreçleri anlamak için kapsamlı çerçeveler sunmaktadır. Özellikle GGK ve SKGK çocukların sosyal gruplar hakkında nasıl farkındalık geliştirdiklerini ve bunun sonucunda bu gruplara yönelik tutumlarını açıklamayı amaçlasa da kuramsal temelleri, mekanizmaları ve gelişimsel yörüngeleri bakımından birbirlerinden ayrılırlar. Bu karşılaştırmalı incelemede, GGK ve SKGK arasındaki kuramsal farklılıklar aydınlatılmaya çalışılarak, gruplararası biliş ve tutumların gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Bigler ve Liben (2006) tarafından önerilen GGK, çocukların sosyal kategorileri tanımalarının gruplararası tutumların gelişiminden önce gelen temel bir süreç olduğunu öne sürmektedir. GGK'ye göre, iki temel süreç bu tanımayı kolaylaştırır: sosyal kategorizasyon ve özcülük. Sosyal kategorizasyon, bireylerin gözlemlenebilir özelliklerine dayanarak gruplara ayrılması ve sınıflandırılmasını içerirken, özcülük bu grup üyeliklerinin, benlik kategorizasyonunun, grup kimliğine dair inançlarda yer alan ve tüm üyelere atfedilen ve her bir grup üyesinde gözlenebilecek ortak özellikler bulunduğuna dair örtük bir ön kabule vurgu yapar (Pauker ve diğerleri, 2020; Rhodes & Mandalaywala, 2017). GGK, bu süreçler aracılığıyla çocukların kalıpyargılar ve önyargılar geliştirdiğini öne sürer. Daha da önemlisi, GGK, kategori belirginliğini vurgulamak ve böylece gruplararası tutumları biçimlendirmek için yetişkinler tarafından kullanılan açık etiketleme gibi çevresel faktörlerin rolünü vurgulamaktadır. GGK, çocuk ve bağlamın kesişimindeki ilişkisel süreçlere vurgu yapar. Çevresel ve bireysel nedenlere bağımsız roller atama fikrini reddeder, bunun yerine çocuk ve bağlamın birbirini şekillendiren ilişkisel süreçlere katıldığını öne sürer.

Buna karşın, Nesdale (2004) tarafından ifade edilen SKGK, çocukların gruplararası tutumlar geliştirdiği merkezi mekanizma olarak sosyal kimlik gelişimine odaklanmaktadır. SKGK, GGK gibi Tajfel ve Turner'ın Sosyal Kimlik Kuramına dayanır ve onun ilkelerini gelişimsel bağlama genişletir. (Tajfel ve diğerleri, 1986; Tajfel & Turner, 1986) SKGK'ye göre, çocukların grup üyelikleri konusundaki farkındalıkları, farklılaşmamıştan etnosentrikliğe ve nihayetinde çoklu grup kimliklerinin daha incelikli bir şekilde anlaşılmasına kadar değişen bir dizi aşamadan geçerek gelişir. Bu kuram, çocukların gruplararası tutumlarını şekillendirmede grup özdeşleşmesinin önemini vurgulamaktadır. Çocuklar kendi gruplarıyla daha güçlü bir şekilde özdeşleştikçe, kendi gruplarını dış gruplara tercih eden önyargılar geliştirebilirler. SKGK, sosyal kimlik gelişiminin dinamik doğasını vurgulayarak, çocukların gruplararası tutumlarının zaman içinde grup üyeliklerine ilişkin değişen anlayış ve değerlendirmelerinden etkilendiğini öne sürer.

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Modeli, çocukların sosyal akıl yürütmelerinin nasıl geliştiğine odaklanarak, gruplararası dinamikleri yorumlamalarını ve bunlara verdikleri tepkileri inceleyerek anlayışımıza yeni bir katman eklemektedir. Bu model, çocukların bilişsel yetenekleri olgunlaştıkça, sosyal etkileşimlerin karmaşıklığını ve bireylerin farklı sosyal bağlamlardaki eylemlerinin ardındaki motivasyonları anlama konusunda daha becerikli hale geldiklerini öne sürmektedir.

Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı, Sosyal Muhakeme Gelişim Modeli ve Gelişimsel Öznel Grup Dinamikleri Modelinin yan yana getirilmesidir diyebiliriz. Daha doğrusu, SKGK, bu modeller arasında sosyal deneyimlerin kimlik oluşumunda oynadığı önemli rolün altını çizmektedir. Bununla birlikte, tematik yoğunlukları ve yapısal karmaşıklıkları bakımından önemli ölçüde farklılaşmaktadırlar. Özellikle SKGK, sosyal kimliklerin gelişimini incelemek için kapsamlı bir çerçeve sağlayan karmaşık bir dizi aşamayı tanımlar. Buna karşılık, diğer modeller sosyal muhakeme mekanizmaları ve grup etkileşimlerinin dinamikleri üzerine daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Sonuç olarak, bu kuramlar karşılaştırıldığında, SKGK'nin kimlik gelişimini anlamak için daha kapsamlı ve şemsiye bir kavramsallaştırma sunan bir merceğe olduğu ve

gelişimsel örüntüdeki sosyal kimlik kuramlarının bu toplu incelemesinde kritik bir referans noktası olduğu ortaya çıkmaktadır.

GGK ve SKGK arasındaki temel kuramsal fark, gruplararası tutumların gelişimi için önerdikleri mekanizmalarda yatmaktadır. GGK, bilişsel süreçlerin (sosyal kategorizasyon ve özcülük) ve çevresel ipuçlarının grup farklılıklarını anlamlandırmadaki rolünü vurgulayarak kalıpyargı ve önyargı oluşumunu tanımlamaktadır. Buna karşın SKGK, sosyal gruplarla özdeşleşmenin gruplararası tutumların temel itici gücü olduğunu öne sürerek gelişim aşamaları boyunca sosyal kimliğin değişimine odaklanır. Ayrıca GGK, gruplararası tutumların, çocuklar başkalarını gruplara ayırabilir hale gelir gelmez gelişebileceğini öne sürerek, belirli kategorilerin daha belirgin hale gelmesinde çevresel etkilerin rolünü vurgulamaktadır. Ancak SKGK, çocuğun sosyal kimlikleri ve bunların önemini giderek daha iyi kavramasına dayanarak gruplararası tutumların kademeli bir şekilde geliştiğini öne sürmektedir.

Hem GGK hem de SKGK, bireyin benlik kavramının bir kısmının sosyal gruplara üyeliklerinden kaynaklandığını öne süren sosyal kimlik yaklaşımını içermektedir (Turner, 1975). Bu yaklaşım, çocukların sosyal kimliklerinin aşamalı olarak geliştiği, iç grup ve dış grup üyelerini nasıl algıladıklarını ve onlarla nasıl etkileşimde bulduklarını etkilediği önermesine dayanarak SKGK'nin merkezinde yer alır. GGK de gruplararası tutumların gelişmesinde sosyal kimliğin rolünü kabul eder, ancak belirli sosyal kategorileri belirgin hale getiren çevresel ipuçlarına daha fazla vurgu yapar. Bu ipuçları ekolojik uyum çerçevesinde önemli psikolojik uyarılar olarak sosyal bağlamda belirgin olan grup büyüklüğü ve etiketlemeler olabilir.

Çoklu sınıflandırma becerisi, insanların aynı anda birden fazla sosyal kategoriye (örneğin ırk, cinsiyet ve yaş) ait olabileceğini anlamaya yönelik bilişsel yeteneği ifade eder. Bu beceri, çeşitli ve ayrıntılı gruplararası tutumların oluşması bakımından için çok önemlidir (Bigler & Liben, 2007). GGK, çocukların bilişsel yetenekleri olgunlaştıkça, sosyal kategorilerin karmaşıklığını tanıma ve anlama konusunda daha becerikli hale geldiklerini ve bunun da gruplararası tutumlarını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Buna karşılık SKGK, çocukların sosyal kimlikleri geliştikçe, çok yönlü toplumsal alanlarda yollarını bulma konusunda daha becerikli hale geldiklerini ve zaman içinde çoklu sınıflandırma becerileriyle daha incelikli bir biçimde bağ kurduklarını öne sürmektedir. Bu becerinin gelişmesi, çocuklar grup üyeliklerinin çeşitli şekillerde birbiriyle kesişebileceğini öğrendikçe önyargının azalmasına yol açabilir.

Perspektif alma becerisi, empati kurmak ve önyargıyı azaltmak için gerekli olan başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlama yeteneğidir. GGK' de açıkça detaylandırılmamış olsa da perspektif alma, gruplararası tutumları etkileyen bilişsel gelişimin bir bileşeni olarak değerlendirilebilir. SKGK' de, perspektif alma becerisinin çocukların sosyal kimlikleri oluştuğunda gelişmesi, dış grup üyelerinin bakış açılarını anlamalarını ve takdir etmelerini sağlayarak potansiyel olarak daha olumlu gruplararası tutumlara yol açması muhtemeldir.

Motivasyonlar, gruplararası tutumların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Kendilerini olumlu bir şekilde ifade etme isteği gibi olumlu benlik motivasyonu, grup içi kayırmacılığa ve dış grupları aşağılamaya yol açabilir. Çocukların olumlu bir sosyal kimliği sürdürmek için önyargılar geliştirebileceği SKGK'de ortaya konmuştur. Gerçeklik arayışı veya sosyal dünyayı doğru anlama motivasyonu, dış grupların daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine yol açabilir ki bu da eğitim ve gruplararası temas yoluyla teşvik edilebilecek bir durumdur. Hem GGK hem de SKGK, olumlu benliğe sahip olma ve sosyal gerçekliği anlama gibi ihtiyaçların, farklı mekanizmalar yoluyla da olsa, gruplararası tutumların gelişimini etkilediğini kabul etmektedir.

GGK ve SKGK'de kullanılan ana motivasyonların gruplararası tutumlar üzerinde farklı etkileri vardır. GGK, sosyal normlara uyma motivasyonu ve yetişkinler tarafından yapılan açık kategori etiketlemesinin kalıpyargıların oluşum sürecinin erken yaşlarda başlamasına yol açabileceğini öne sürmektedir. SKGK'de, olumlu bir sosyal kimliği sürdürme motivasyonunun, gruplararası tutumlara etkisi vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, GGK ve SKGK'nin her ikisi de çocuklarda gruplararası tutumların gelişimine ilişkin değerli bilgiler sunarken, bu gelişimin altında yatan mekanizmalara odaklanmaları bakımından temelde

farklılık göstermektedir. GGK, çevresel faktörlerin ve bilişsel süreçlerin kalıpyargıların ve önyargıların oluşum sürecine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Öte yandan SKGK, sosyal kimliğin gelişen doğasını ve gruplararası tutumlar üzerindeki etkisini vurgulayan aşama temelli bir model sunmaktadır. Bu kuramlar birlikte, gruplararası ilişkilerin karmaşıklığının ve erken yaşlardan itibaren gelişimlerine katkıda bulunan çok yönlü süreçlerin altını çizmektedir.

Bu karşılaştırmalı inceleme, gruplararası biliş ve tutumların gelişimsel kökenlerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için her iki kuramdan elde edilen anlayışları bütünleştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu faktörleri anlamak, önyargıyı azaltmayı ve genç yaşlardan itibaren olumlu gruplararası ilişkileri teşvik etmeyi amaçlayan müdahaleler tasarlamak için gereklidir. Hem GGK hem de SKGK'den elde edilen görüşlerin bir araya getirilmesi, gruplararası tutum gelişiminin çok yönlü doğasının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

Çocuklukta liderlik, çocukların bilişsel ve sosyal becerileri geliştikçe evrilen dinamik bir kavramdır. Erken yaşlarda liderlik, çocukların grup normlarını veya akranlarının refahını dikkate almadan başkaları üzerinde üstünlük kurduğu zorbalık gibi basit baskınlık biçimlerinde ortaya çıkabilir. Bu liderlik tarzı, empati ve perspektif alma eksikliği ile karakterize edilir ve genellikle olumsuz gruplararası sonuçlarla ortaya çıkmaktadır. Çocukların çoklu sınıflandırma becerileri ve perspektif alma yetenekleri olgunlaştıkça, grup dinamiklerinin karmaşıklığını ve kapsayıcı liderliğin önemini daha iyi kavrar hale gelirler (Miller & Aloise-Young, 2018). Bu bilişsel gelişim, olumlu benlik kavramı ve gerçeklik arayışına yönelik motivasyonel değişimle birleştiğinde, daha gelişmiş liderlik tarzlarının ortaya çıkmasını sağlar. Çocuklar iş birliğinin, empatinin ve akranları üzerinde yaratabilecekleri olumlu etkinin değerini anlamaya başlar ve bu da dönüştürücü bir liderlik tarzına yol açabilir. Gelişimsel gruplararası kuramların liderlik gelişimini anlamada önemli katkılar sağlayabileceği açıktır. Bu kuramlar, liderlerin nasıl ortaya çıktığını, grup üyeleri tarafından nasıl algılandığını ve grup dinamiklerini nasıl etkilediğini açıklamamıza yardımcı olabilir.

Sunulan kuramlar çerçevesinde, çocuklukta liderlik kavramı ve çocukluktan yetişkinliğe liderlik sürecinin karmaşık gelişim örüntüsüne dikkat çekilmiştir. Liderliğin erken çocukluk döneminde gözlenmeye başladığı ve bu kritik dönemdeki liderlik gelişiminin bireylerin gelecekteki liderlik potansiyelini ve lider olarak algılanışını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır (Murphy & Johnson, 2011). Özellikle akran ilişkilerinin çocukların liderlik gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Bailey ve diğerleri, 2017; Johnson ve diğerleri, 2023). Erken çocukluk döneminde inisiyatif alan, yönlendiren ve rolleri belirleyen çocukların doğal lider olarak ortaya çıkması yaygın bir gözlemdir (Chen & Kacerek, 2022; Liu ve diğerleri, 2020; Mawson, 2011; Ostrov & Guzzo, 2015; Parten, 1933). Ancak, liderliğin net bir tanımının olmaması, çocukluk liderliği kavramının da kesin bir şekilde tanımlanamamasına yol açmıştır (Chen, 2023; Murphy & Johnson, 2011).

Liderlik kavramının gelişiminde kapsamlı bir kuramsal yaklaşımın eksikliği, kuramsal bir tanımlama yapmayı zorlaştırmıştır (Sacks, 2010). Bu durum, güncel ve çeşitli kaynakların sınırlı kalmasına neden olmuştur. Held ve diğerlerinin (2023) yaptığı örtük profil analiziyle, çocukluk dönemi liderlik çalışmalarında farklı bir yaklaşım sunmuştur. Örneğin, sadece çocukluk dönemine özgü eğlence/oyun lideri gibi kavramlar önermiştir. Yine, çocuklukta liderliğin tam bir tanımının yapılmamış olmasının sebeplerinden biri de metodolojik eksikliklerdir (Karagianni & Montgomery, 2018). Mevcut çalışmaların birbirinden bağımsız olması ve alana birikimli bir katkı sağlamaktan ziyade sadece kendi kavramlarını tartışması da bu sorunu derinleştirmiştir (Cannon ve diğerleri, 2024; Held ve diğerleri, 2023; McCarron ve diğerleri, 2023; Tackett ve diğerleri, 2023; van Dalftsen ve diğerleri, 2023).

Gelecekteki araştırmaların, gelişimsel gruplararası kuramların liderlik gelişimine nasıl uygulanabileceği konusunda daha fazla bilgi sağlaması beklenmektedir. Farklı liderlik türlerinin (örneğin, dönüştürücü, zorba, eğlenceli, otoriter, demokratik) (Held ve diğerleri, 2023) gelişimsel gruplararası süreçlerle nasıl ilişkili olduğu ve farklı sosyal bağlamların (örneğin; sosyoekonomik düzey, okul, aile) liderlik gelişimini nasıl etkilediği gibi konular daha fazla araştırılmalıdır (Duan ve diğerleri, 2022; Hailey & Fazio-Brunson, 2020a, 2020b; Jones-Morales & Konrad, 2018; Peretz-Lange ve diğerleri, 2022). Liderlik algısını şekillendiren

fiziksel özellikler, karaktere dayalı nitelikler ve sosyal faktörler arasındaki etkileşimin daha fazla araştırılması gerekmektedir (Chen ve diğerleri, 2010; Estell ve diğerleri, 2002; Fitri & Waluyo, 2020; Scharf & Mayseless, 2009; Zhou ve diğerleri, 2024). Çocuklarda psikolojik dayanıklılık, akademik başarı ve olumlu sosyal-duygusal gelişim gibi psikolojik sağlıkla ilişkili faktörlerin akran liderliği ile birleştirilerek psikososyal müdahale programları geliştirilebilir.

Bu doğrultuda yapılacak çalışmalara öncelik verilmesi, çocuk liderliğine ilişkin kuramsal anlayışımızı derinleştirmekle kalmayacak, aynı zamanda tüm çocukların hem lider hem de çok yönlü bireyler olarak gelişebileceği daha destekleyici ve kapsayıcı ortamlar yaratmak için pratik stratejiler sunacaktır. Örneğin, akran liderler aracılığıyla doğru ilişki ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, önyarguların ve zorbalığın önlenmesine yardımcı olabilir ve akranlar arası anlaşmazlıkların çatışmaya dönüşmesini engelleyebilir. Ayrıca, çocukların bazı fiziksel veya sosyal özelliklerinden ötürü maruz kalabilecekleri zorbalık gibi durumların akran liderler tarafından önlenmesi ve desteklenmesi de önemlidir.

Liderlik tarzlarındaki gelişimsel farklılıklar, GGK ve SKGK'nin tanımladığı gruplararası tutumlardaki kapsamlı gelişimsel örüntüyü yansıtmaktadır. Çocuklar dünyayı siyah-beyaz terimlerle görmekten sosyal kimliklerin inceliklerini takdir etmeye doğru ilerledikçe, liderlik kapasiteleri de benzer şekilde gelişmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler hem GGK hem de SKGK'den elde edilen bilgileri entegre ederek, çocuklarda liderliğin gelişimsel yörüngesini daha iyi anlayabilir ve küçük yaşlardan itibaren olumlu liderlik niteliklerini teşvik eden müdahaleler tasarlayabilirler (Karagianni & Montgomery, 2018). Bu tür çabalar, sosyal çeşitliliğin ve gruplararası ilişkilerin karmaşıklığını empati, saygı ve dönüştürücü bir vizyonla aşabilecek donanımına sahip bir lider nesli yetiştirmek için çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar; Çalışma konseptini, makalelerin gözden geçirilmesini ve metnin yazılmasını gerçekleştirmiştir. İkinci yazar; Tartışma ve makale organizasyonunun süpervizyonunu gerçekleştirmiştir. Bu makale, ilk yazarın doktora tez çalışmalarının bir ürünüdür.

Etik Kurul Kararı: Bu inceleme herhangi bir etik değerlendirme içermemektedir.

Çatışma beyanı: Yazarların beyan edecekleri herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abrams, D. (2011). Wherein lies children's intergroup bias? Egocentrism, social understanding, and social projection. *Child Development*, 82(5), 1579–1593. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01617.x>
- Abrams, D., Randsley de Moura, G., Marques, J. M., & Hutchison, P. (2008). Innovation credit: When can leaders oppose their group's norms? *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 662–678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.662>
- Abrams, D., Rutland, A., & Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: children's judgments of normative and deviant in-group and out-group individuals. *Child Development*, 74(6), 1840–1856. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00641.x>
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Ferrell, J. (2007). Older but wlier: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43(1), 134–148. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.134>
- Abrams, D., Rutland, A., Pelletier, J., & Ferrell, J. M. (2009). Children's group nous: understanding and applying peer exclusion within and between groups. *Child Development*, 80(1), 224–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01256.x>
- Aldan, P., & Soley, G. (2019). The role of intergroup biases in children's endorsement of information about novel individuals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 291–307. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.007>
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bailey, D., Hufford, M. M. C., Emmerson, M. S., & Eckert, S. A. (2017). Identifying and living leadership in the lives of prekindergarten through 4th-grade girls: the story of one intentional leadership identity development program. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 487–507. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1344751>
- Baron, A. S. (2015). Constraints on the development of implicit intergroup attitudes. *Child Development Perspectives*, 9(1), 50–54. <https://doi.org/10.1111/cdep.12105>
- Baron, A. S., & Dunham, Y. (2015). Representing 'us' and 'them': building blocks of intergroup cognition. *Journal of Cognition and Development*, 16(5), 780–801. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.1000459>

- Barrett, M., & Davis, S. C. (2007). Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national, and state identifications and attitudes. In S.M. Quintana and C. McKown (Eds.) *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp.72-110). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118269930.ch5>
- Bennett, M. (2011). Children's social identities. *Infant and Child Development*, 20(4), 353–363. <https://doi.org/10.1002/icd.741>
- Bennett, M., & Sani, F. (2008). Children's subjective identification with social groups: a self-stereotyping approach. *Developmental Science*, 11(1), 69–75. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00642.x>
- Bennett, M., & Sani, F. (2011). The internalisation of group identities in childhood. *Psychological Studies*, 56(1), 117–124. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0063-4>
- Bennett, M., & Sani, F. (Eds.). (2003). *The Development of the Social Self* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203391099>
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: a study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66(4), 1072–1087. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00923.x>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R. V. Kail (Ed.) *Advances in child development and behavior* (pp. 39–89). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2007). When and why social categorization produces inequality (and vice versa). *Human Development*, 50(6), 328–332. <https://doi.org/10.1159/000109834>
- Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2017). Social stereotyping and prejudice in children. In A. Rutland, D. Nesdale and C.S. Brown (Eds.) *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (pp.184–202). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch9>
- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72(4), 1151–1162. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00339>
- Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68(3), 530–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01956.x>
- Bigler, R. S., Rohrbach, J. M., & Sanchez, K. L. (2016). Children's intergroup relations and attitudes. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.) *Equity and justice in developmental science: Implications for young people, families, and communities* (pp.131–169). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.05.005>
- Bigler, R.S. and Liben, L.S. (1992), Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-based Intervention. *Child Development*, 63, 1351-1363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01700.x>
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behavior in Early Childhood. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.) *Developmental origins of aggression* (pp. 376–397). The Guilford Press.
- Brey, E., & Pauker, K. (2019). Teachers' nonverbal behaviors influence children's stereotypic beliefs. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, 104671. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104671>
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2002). Effects of minority status in the classroom on children's intergroup attitudes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 77–110. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00123-6](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00123-6)
- Brown, C.S. (2017). *Discrimination in Childhood and Adolescence: A Developmental Intergroup Approach* (1st ed.). Routledge. [https://doi.org/10.4324/9781315208381\[A6\]](https://doi.org/10.4324/9781315208381[A6])
- Brunetti, M., Sette, S., Cheng, T., Laghi, F., Longobardi, E., Pastorelli, C., Zuffianò, A., & Coplan, R. J. (2024). Solitary groups: A latent profile analysis of motivations for social withdrawal and experiences of solitude in late childhood and early adolescence. *Social Development*, e12742. <https://doi.org/10.1111/sode.12742>
- Cannon, J. A., Zaccaro, S. J., & Goldstein, T. R. (2024). "I want to be the line leader!" Cognitive and social processes in early leader development. *Leadership Quarterly*, 35(2), 101757. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101757>
- Chalik, L., & Rhodes, M. (2020). Groups as moral boundaries: A developmental perspective. In J. B. Benson (Ed.) *Advances in child development and behavior* (pp.63–93). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.01.003>
- Chalik, L., Van Bavel, J. J., & Rhodes, M. (2018). The Cognitive Process Underlying Moral Judgment Across Development. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 40. <https://escholarship.org/uc/item/5dz4x6p5>
- Chen, E. E., Corriveau, K. H., & Harris, P. L. (2013). Children trust a consensus composed of outgroup members-but do not retain that trust. *Child Development*, 84(1), 269–282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01850.x>
- Chen, J. J. (2023). Leadership at play in preschool children: a systematic synthesis of nearly nine decades of research. *Early Education and Development*, 34(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1988036>

- Chen, J. J., & Kacerek, C. R. (2022). Leaders and followers during sociodramatic play: a study of racial/ethnic minority preschool children from socioeconomically disadvantaged backgrounds. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 517–540. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1960939>
- Chen, Q., Hughes, J. N., Liew, J., & Kwok, O. M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 448–459. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.001>
- Choi, E. U., & Hogg, M. A. (2020). Self-uncertainty and group identification: A meta-analysis. *Group Processes and Intergroup Relations*, 23(4), 483–501. <https://doi.org/10.1177/1368430219846990>
- Day, D. V. (2011). Integrative perspectives on longitudinal investigations of leader development: From childhood through adulthood. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 561–571. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.012>
- Diesendruck, G. (2021). A motivational perspective on the development of social essentialism. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 76–81. <https://doi.org/10.1177/0963721420980724>
- Du, K., Hunter, J. A., Scarf, D., & Ruffman, T. (2021). Chinese children’s in-group favoritism is affected by age and gender. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 72, 101232. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101232>
- Duan, J., Ren, X., Liu, Z., & Riggio, R. E. (2022). Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals’ transformational leadership. *Journal of Business Research*, 150, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.06.014>
- Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2010). Group norms, intra-group position and children’s aggressive intentions. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 696–716. <https://doi.org/10.1080/17405620903132504>
- Dunham, Y., & Degner, J. (2010). Origins of intergroup bias: Developmental and social cognitive research on intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 563–568. <https://doi.org/10.1002/ejsp.758>
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(7), 248–253. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.04.006>
- Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes. *Psychological Science*, 24(6), 860–868. <https://doi.org/10.1177/0956797612463081>
- Elenbaas, L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). A developmental-science perspective on social inequality. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 610–616. <https://doi.org/10.1177/0963721420964147>
- Engelmann, J. M., Herrmann, E., Rapp, D. J., & Tomasello, M. (2016). Young children (sometimes) do the right thing even when their peers do not. *Cognitive Development*, 39, 86–92. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.04.004>
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C., & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 104–129. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.003>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 518–528. <https://doi.org/10.1080/01650250143000472>
- Fitri, S. N., & Waluyo, E. (2020). Implementation of Ksatria Story Book in embedding leadership character values in children 5-6 years old. *BELIA: Early Childhood Education Papers*, 9(1) 7–12. <https://doi.org/10.15294/belia.v9i1.28381>
- French, D. C. (1984). Children’s knowledge of the social functions of younger, older, and same-age peers. *Child Development*, 55(4), 1429. <https://doi.org/10.2307/1130012>
- French, D. C., & Stright, A. L. (1991). Emergent leadership in children’s small groups. *Small Group Research*, 22(2), 187–199. <https://doi.org/10.1177/1046496491222003>
- Frith, C. D. (2008). Social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 363(1499), 2033–2039. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0005>
- Hailey, D. J., & Fazio-Brunson, M. (2020a). Early childhood leadership: a qualitative study of parent perceptions. *Journal Of Education and Human Development*, 9(1). <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n1a1>
- Hailey, D. J., & Fazio-Brunson, M. (2020b). Leadership in the Early Childhood Years. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(1), 6–23. <https://doi.org/10.3776/tpre.v10n1p6-23>
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2020). *The new psychology of leadership* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351108232>
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97–132. <https://doi.org/10.1006/DREV.1998.0470>
- Hawley, P. H., & Geldhof, G. J. (2012). Preschoolers’ social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.004>

- Heck, I. A., Shutts, K., & Kinzler, K. D. (2022). Children's thinking about group-based social hierarchies. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(7), 593–606. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.04.004>
- Held, L. L., Gilpin, A. T., & Xia, M. (2024). Investigating the skills of a preschool leader: A latent profile analysis. *Social Development*, 33, e12716. <https://doi.org/10.1111/sode.12716>
- Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81(6), 1787–1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization: a motivational theory of social identity processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 223–255. <https://doi.org/10.1080/14792772043000040>
- Hogg, M. A. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184–200. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_1
- Hogg, M. A. (2023). Walls between groups: Self-uncertainty, social identity, and intergroup leadership. *Journal of Social Issues*, 79(2), 825–840. <https://doi.org/10.1111/josi.12584>
- Hogg, M. A., van Knippenberg, D., & Rast, D. E. (2012). The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 258–304. <https://doi.org/10.1080/10463283.2012.741134>
- Johnson, S. K., Murphy, S. E., & Riggio, R. E. (2023). Developing leader identity across the lifespan. In J. E. Owen (Ed.) *New Directions for Student Leadership: No. 178, Deepening leadership identity development* (21–30). Wiley. <https://doi.org/10.1002/yl.20551>
- Jones-Morales, J., & Konrad, A. M. (2018). Attaining elite leadership: career development and childhood socioeconomic status. *Career Development International*, 23(3), 246–260. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2017-0047>
- Kang, S. K., & Bodenhausen, G. V. (2015). Multiple identities in social perception and interaction: Challenges and opportunities. *Annual Review of Psychology*, 66, 547–574. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015025>
- Karagianni, D., & Jude Montgomery, A. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86–98. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1292928>
- Karcher, M. J., & Fischer, K. W. (2004). A developmental sequence of skills in adolescents' intergroup understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 259–282. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.001>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011a). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011b). Emergence of Social Categorization and Prejudice. In J. Dunn, M. Killen and A. Rutland (Eds.) *Children and Social Exclusion* (pp.37–58). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317.ch3>
- Killen, M., & Verkuyten, M. (2017). The importance of social-cognitive development and the developmental context for group dynamics. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 707–718. <https://doi.org/10.1177/1368430217711771>
- Killen, M., Elenbaas, L., & Rizzo, M. T. (2018). Young children's ability to recognize and challenge unfair treatment of others in group contexts. *Human Development*, 61(4–5), 281–296. <https://doi.org/10.1159/000492804>
- Killen, M., Elenbaas, L., & Rutland, A. (2016). Balancing the fair treatment of others while preserving group identity and autonomy. *Human Development*, 58(4–5), 253–272. <https://doi.org/10.1159/000444151>
- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N., & Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197–215. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.01.006>
- Killen, M., Mulvey, K.L. and Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: a developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84, 772-790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social-conventional norms. *Child Development*, 84(3), 1063–1080. <https://doi.org/10.1111/cdev.12011>
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12577–12580. <https://doi.org/10.1073/pnas.0705345104>
- Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development*, 47(4), 401–418. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0048>
- Kraft, C., & Mayeux, L. (2018). Associations among friendship jealousy, peer status, and relational aggression in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 385–407. <https://doi.org/10.1177/0272431616670992>
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2023). In defense of peer influence: The unheralded benefits of conformity. *Child Development Perspectives*, 17(1), 74–80. <https://doi.org/10.1111/cdep.12477>
- Lee, S. Y., Recchia, S. L., & Shin, M. S. (2005). "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132–148. <https://doi.org/10.1080/02568540509594557>

- Liben, L. S. (2014). The individual context nexus in developmental intergroup theory: within and beyond the ivory tower. *Research in Human Development*, 11(4), 273–290. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.967048>
- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2001). Pink and blue collar jobs: children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346–363. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2611>
- Liberman, Z., Woodward, A. L., & Kinzler, K. D. (2017). Preverbal infants infer third-party social relationships based on language. *Cognitive Science*, 41(3), 622–634. <https://doi.org/10.1111/cogs.12403>
- Liu, Z., Venkatesh, S., Murphy, S. E., & Riggio, R. E. (2020). Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101382. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101382>
- Marques, J. M., & Paez, D. (1994). The 'Black Sheep Effect': Social categorization, rejection of ingroup deviates, and perception of group variability. *European Review of Social Psychology*, 5(1), 37–68. <https://doi.org/10.1080/14792779543000011>
- Martin, S. R., Innis, B. D., & Ward, R. G. (2017). Social class, leaders and leadership: a critical review and suggestions for development. *Current Opinion in Psychology*, 18, 49–54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.001>
- Mascaro, O., & Csibra, G. (2012). Representation of stable social dominance relations by human infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(18), 6862–6867. <https://doi.org/10.1073/pnas.1113194109>
- Mascaro, O., & Csibra, G. (2014). Human infants' learning of social structures. *Psychological Science*, 25(1), 250–255. <https://doi.org/10.1177/0956797613500509>
- Mawson, B. (2011). Children's leadership strategies in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 327–338. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605207>
- McCarron, G. P., McKenzie, B. L., & Yamanaka, A. (2023). Leadership identity development. *New Directions for Student Leadership*, 2023(178), 31–43. <https://doi.org/10.1002/yd.20552>
- McGuire, L., Elenbaas, L., Killen, M., & Rutland, A. (2019). The role of in-group norms and group status in children's and adolescents' decisions to rectify resource inequalities. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 309–322. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12274>
- Meltzoff, A. N. (2011). Social cognition and the origins of imitation, empathy, and theory of mind. In U. Goswami (Ed.) *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp.49–75). Wiley Blackwell.
- Mervis, C. B., & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 89–115. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.000513>
- Miller, P. H., & Aloise-Young, P. A. (2018). Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior. *Child Development*, 89(5), 1441–1461. <https://doi.org/10.1111/cdev.12891>
- Misch, A., Paulus, M., & Dunham, Y. (2021). Anticipation of Future Cooperation Eliminates Minimal Ingroup Bias in Children and Adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(10), 2036–2056. <https://doi.org/10.1037/xge0000899>
- Mistry, R. S., Elenbaas, L., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Yassine, A. (2021). Advancing developmental intergroup perspectives on social class. *Child Development Perspectives*, 15(4), 213–219. <https://doi.org/10.1111/cdep.12431>
- Moty, K., & Rhodes, M. (2021). The Unintended Consequences of the Things we say: What Generic statements communicate to children about unmentioned categories. *Psychological Science*, 32(2), 189–203. <https://doi.org/10.1177/0956797620953132>
- Mulvey, K. L., Hitti, A., Rutland, A., Abrams, D., & Killen, M. (2014). When do children dislike ingroup members? Resource allocation from individual and group perspectives. *Journal of Social Issues*, 70(1), 29–46. <https://doi.org/10.1111/josi.12045>
- Murphy, S. E., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.004>
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2016). Leadership and leader developmental self-efficacy: Their role in enhancing leader development efforts. *New Directions for Student Leadership*, 2016, 73–84. <https://doi.org/10.1002/YD.20163>
- Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 501–519. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00012-X)
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.) *The development of the social self* (pp.219–245). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203391099>
- Nesdale, D. (2013). Social acumen: Its role in constructing group identity and attitudes. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.) *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp.323–326). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0059>
- Nesdale, D. (2017). Children and social groups. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. S. Brown (Eds.) *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (pp.1–22). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch1>

- Nesdale, D., & Flesser, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(2), 506–517. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00293>
- Nesdale, D., Griffiths, J. A., Durkin, K., & Maass, A. (2007). Effects of group membership, intergroup competition and out-group ethnicity on children's ratings of in-group and out-group similarity and positivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 359–373. <https://doi.org/10.1348/026151006X150382>
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52(1), 114. <https://doi.org/10.2307/1129220>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
- Ostrov, J. M., & Guzzo, J. L. (2015). Prospective associations between prosocial behavior and social dominance in early childhood: Are sharers the best leaders? *Journal of Genetic Psychology*, 176(2), 130–138. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1018860>
- Parten, M. B. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 430–440. <https://doi.org/10.1037/h0073032>
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4), 847–860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x>
- Pauker, K., Tai, C., & Ansari, S. (2020). Contextualizing the development of social essentialism. In M. Rhodes (Ed.) *Advances in child development and behavior: The development of social essentialism* (pp.65–94). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.05.003>
- Peretz-Lange, R., Harvey, T., & Blake, P. R. (2022). Socioeconomic status predicts children's moral judgments of novel resource distributions. *Developmental Science*, 25, e13230. <https://doi.org/10.1111/desc.13230>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009681>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Ramsey, J. L., Langlois, J. H., Hoss, R. A., Rubenstein, A. J., & Griffin, A. M. (2004). Origins of a stereotype: Categorization of facial attractiveness by 6-month-old infants. *Developmental Science*, 7(2), 201–211. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00339.x>
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363–385. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Recchia, S. L. (2011). Preschool leaders in the early childhood classroom. In S. E. Murphy & R. J. Reichard (Eds.) *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (pp.39–58). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Reichard, R. J., & Beck, J. E. (2017). Leader developmental readiness: Deconstructed and reconstructed. In M. G. Clark & C. W. Gruber (Eds.) *Leader development deconstructed* (pp.115–140). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64740-1_6
- Reitan, T., & Stenberg, S. Å. (2019). From classroom to conscription. Leadership emergence in childhood and early adulthood. *The Leadership Quarterly*, 30(3), 298–319. <https://doi.org/10.1016/j.LEAQUA.2018.11.006>
- Rhodes, M., & Baron, A. (2019). The development of social categorization. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 359–386. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824>
- Rhodes, M., & Brickman, D. (2011). The influence of competition on children's social categories. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 194–221. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.535230>
- Rhodes, M., & Chalik, L. (2013). Social categories as markers of intrinsic interpersonal obligations. *Psychological Science*, 24(6), 999–1006. <https://doi.org/10.1177/0956797612466267>
- Rhodes, M., & Mandalaywala, T. M. (2017). The development and developmental consequences of social essentialism. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 8(4), 10.1002/wcs.1437. <https://doi.org/10.1002/wcs.1437>
- Rhodes, M., & Wellman, H. (2017). Moral learning as intuitive theory revision. *Cognition*, 167, 191–200. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.08.013>
- Rhodes, M., Gelman, S. A., & Brickman, D. (2010). Children's attention to sample composition in learning, teaching and discovery. *Developmental Science*, 13(3), 421–429. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00896.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp.571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>

- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, 76(2), 451–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00856.x>
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 279–291. <https://doi.org/10.1177/1745691610369468>
- Sacks, R. (2010). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents* [Unpublished doctorate thesis]. University of Toronto.
- Scharf, M., & Maysel, O. (2009). Socioemotional characteristics of elementary school children identified as exhibiting social leadership qualities. *Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 73–96. <https://doi.org/10.3200/GNTP.170.1.73-96>
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721. <https://doi.org/10.2307/1127580>
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. University of Oklahoma Press.
- Shutts, K. (2015). Young children's preferences: Gender, race, and social status. *Child Development Perspectives*, 9(4), 262–266. <https://doi.org/10.1111/cdep.12154>
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development* (pp.119–153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. L. (2018). Normative changes and individual differences in early moral judgments: A constructivist developmental perspective. *Human Development*, 61(4–5), 264–280. <https://doi.org/10.1159/000492803>
- Spielman, D. A. (2000). Young children, minimal groups, and dichotomous categorization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(11), 1433–1441. <https://doi.org/10.1177/0146167200263010>
- Sudo, M., & Farrar, J. (2020). Theory of mind understanding, but whose mind? Affiliation with the target is related to children's false belief performance. *Cognitive Development*, 54, 100869. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100869>
- Tackett, J. L., Reardon, K. W., Fast, N. J., Johnson, L., Kang, S. K., Lang, J. W. B., & Oswald, F. L. (2023). Understanding the Leaders of Tomorrow: The Need to Study Leadership in Adolescence. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 829–842. <https://doi.org/10.1177/17456916221118536>
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.) *Psychology of Intergroup Relations* (pp.7–24). Nelson-Hall Publishers.
- Tajfel, H. ve Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33–47). Brooks Cole.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Terrizzi, B. F., Brey, E., Shutts, K., & Beier, J. S. (2019). Children's developing judgments about the physical manifestations of power. *Developmental Psychology*, 55(4), 793–808. <https://doi.org/10.1037/dev0000657>
- Trawick-Smith, J. (1988). 'Let's say you're the baby, OK?' Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 43(5), 51–59.
- Tsoi, L., Hamlin, J. K., Waytz, A., Baron, A. S., & Young, L. L. (2021). A cooperation advantage for theory of mind in children and adults. *Social Cognition*, 39(1), 19–40. <https://doi.org/10.1521/soco.2021.39.1.19>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 1–34. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050102>
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2016). The early emergence of guilt-motivated prosocial behavior. *Child Development*, 87(6), 1772–1782. <https://doi.org/10.1111/cdev.12628>
- van Dalen, G., Van Hoecke, J., Westerbeek, H., & De Bosscher, V. (2023). The development of a scale to measure shared leadership in youth sport. *Journal of Global Sport Management*, 8(1), 73–94. <https://doi.org/10.1080/24704067.2020.1759006>
- van Knippenberg, D. (2023). Developing the social identity theory of leadership: Leader agency in leader group prototypicality. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(4), e12739. <https://doi.org/10.1111/SPC3.12739>

- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17(3), 275–288. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.275>
- Verkuyten, M. (2021). Group identity and ingroup bias: the social identity approach. *Human Development*, 65(5–6), 311–324. <https://doi.org/10.1159/000519089>
- Verkuyten, M., & De Wolf, A. (2007). The development of in-group favoritism: between social reality and group identity. *Developmental Psychology*, 43(4), 901–911. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.901>
- Verkuyten, M., & Pouliasi, K. (2002). Biculturalism among older children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(6), 596–609. <https://doi.org/10.1177/0022022102238271>
- Verkuyten, M., & Steenhuis, A. (2005). Preadolescents' understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 660–679. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.002>
- Wimmer, H. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., & Kolze, M. J. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2–43. <https://doi.org/10.1016/j.LEAQUA.2017.10.003>
- Zhou, J., Chen, X., Li, D., Liu, J., & Cui, L. (2024). Leaders of peer groups in chinese early adolescents: The roles of social, academic, and psychological characteristics in group leadership. *Journal of youth and adolescence*, 53(9), 2151–2164. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02003-9>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This comprehensive review critically examines the interplay between psycho-social development, particularly the formation of self and social identity, and the emergence of leadership throughout childhood. While leadership is often considered a distinct skill, this perspective overlooks the significant influence of social and psychological factors. This paper presents the theoretical frameworks and empirical findings of four developmental approaches: Developmental Intergroup Theory (DIT), Social Identity Development Theory (SIDT), Social Reasoning Development Model, and Developmental Subjective Group Dynamics Model. The role of these approaches in elucidating the patterns in which leadership motivations and behaviors arise whilst outcomes of social identity development processes are critically evaluated.

DIT emphasizes the role of environmental factors and cognitive processes in the formation of stereotypes and prejudices, which can influence leadership development. This suggests that children's ability to recognize and understand the complexity of social categories becomes more sophisticated as their cognitive abilities mature, affecting their intergroup attitudes and leadership behaviors. According to DIT, children are inclined to categorize stimuli to reduce the complexity of their world and structure social information. The psychological salience of features in the environment plays a crucial role in the conceptualization of stimuli. DIT proposes a multi-stage process for the development of stereotypes and prejudices in children: 1) Categorization based on distinctive physical features like age, race, and gender due to their visual salience and psychological distinctiveness. Explicit and implicit labeling by authority figures can further accentuate certain groups. 2) Classification of people based on psychologically salient dimensions, developing a basic understanding of ingroups ("us") and outgroups ("them"). Observable traits like race, gender, age, and group characteristics like size contribute to meaningful categorizations. 3) Acquisition of social concepts, stereotype content, and emotions associated with prejudice. Children begin to understand the relationship between social group hierarchies and structural inequalities from around age 4. Authority figures' verbal and nonverbal behaviors in specific environments, e.g., schools, shape children's attitude development. DIT emphasizes an interactionist perspective, where social and cognitive developmental factors dynamically interact with contextual influences rather than operating independently.

SIDT focuses on the development of social identity as the central mechanism through which children develop intergroup attitudes. It proposes that children's awareness of group memberships evolves through a series of stages, from undifferentiated to ethnocentric, and eventually to a more nuanced understanding of multiple group identities. The theory highlights the importance of group identification in shaping children's intergroup attitudes and leadership roles.

According to SIDT, in early childhood, children's social preferences are primarily based on familiarity. However, around age 4, as children's theory of mind abilities develop, their attachments shift from familiarity-based socialization to social identity-based bonding. Studies utilizing the Minimal Group Paradigm have consistently shown that children, even from infancy, develop intergroup attitudes and display ingroup favoritism when assigned to randomly formed groups, highlighting the significance of mere group membership in shaping social judgments and behaviors.

The Social Reasoning Development Model integrates elements from both SIDT and Social Domain Theory, examining how social factors such as group processes, norms, status, and context shape attitudes toward outgroups. It emphasizes the active role of children in understanding and interpreting the social world and how these processes evolve throughout their social and cognitive development. This model draws from Social Domain Theory, which posits that individuals use different domains of social knowledge (moral, socio-conventional, and personal) when making social judgments. These domains, each containing distinct values and norms, can influence leadership processes and intergroup relations. Children's selective attitudes across these domains during decision-making in social contexts have been empirically demonstrated. The model highlights the crucial role of theory of mind abilities in these complex social reasoning processes, enabling children to differentiate between domains and navigate multiple, sometimes conflicting, societal realms,

which is essential for comprehensive social reasoning development.

The Developmental Subjective Group Dynamics Model suggests that as children mature socio-cognitively, they form more organized representations of group processes in intergroup contexts. It highlights the importance of group norms and developmental differences in children's understanding of group dynamics, with older children prioritizing group-specific norms over general equality and tradition norms. Studies have investigated how children develop criteria for group norms and social exclusion and how they use their understanding of group dynamics to make judgments about peers. The findings indicate that even mere knowledge of group membership can lead to ingroup bias and intergroup discrimination in children, providing valuable insights into how children develop their understanding of group dynamics and how this understanding shapes their attitudes and behaviors.

Conclusion

The convergence of these developmental intergroup approaches suggests that leadership, which emerges in relation to group processes, is grounded in positive self-motivation, necessitates the ability to comprehend reality, and requires the capacity to gather information from the social environment. Setting on from these theories and related findings, it has become evident that social constructs such as justice and group norms shape leadership perceptions and behaviors.

In the context of leadership development, these theories provide valuable insights. Leadership roles are closely associated with group identity, ingroup favoritism, intergroup competition and cooperation, social status, power dynamics, cognitive development, and moral judgments. By integrating the assumptions and findings of these developmental intergroup approaches, researchers and educators can better understand the developmental trajectory of leadership in children and design interventions that foster positive leadership qualities from an early age. Investigating the emergence of leadership and leadership behaviors in childhood can offer valuable insights for fostering positive academic development, mental health, and social development in children, cultivating socially well-adapted personalities, and preventing prejudices that pose a significant societal challenge and negatively impact the well-being of targeted individuals.

This review emphasizes the importance of considering the complex interplay between cognitive development, social identity formation, and motivational factors in understanding the emergence of leadership styles in childhood, ranging from coercive behaviors like bullying to more positive and transformative approaches. Future research should focus on how different leadership styles relate to developmental intergroup processes, how various social contexts influence leadership development, and the interaction between physical characteristics, character-based qualities, and social factors in shaping leadership perceptions.