

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK
EĞİLİM VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

ÖZGE ALBAKIR YAVUZ

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ TAMER ERGİN**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

İSTANBUL-2019



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK
EĞİLİM VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

ÖZGE ALBAKIR YAVUZ

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ TAMER ERGİN**


**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

İSTANBUL-2019

Bu çalışma 24.04.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (YL) (Ücretli) Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ


Dr. Öğr. Üyesi Tamer ERGİN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Dr. Öğr. Üyesi Çare SERTELİN MERCAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Dr. Öğr. Üyesi Nurgül YAVUZER
İstanbul Gedik Üniversitesi
Psikoloji Bölümü

ÖNSÖZ

Eğitim hayatım boyunca benim yetişmem ve gelişmemde katkısı bulunan öğretmenlerimin emeği oldukça önemlidir. Öncelikle eğitim- öğretim hayatıma katkı sağlayan tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bu araştırma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle çalışmama yön veren, her türlü yardımı sağlayan, akademik olarak destek veren ve araştırma sürecimin her aşamasında katkılar sunan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tamer Ergin'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim sırada görev yaptığım Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürüm Dinçer DÖNMEZ'e, özellikle istatistiki bilgiler aşamasında ve araştırma kapsamında bana ışık tutan ve engin bilgilerini esirgemeyen Salih FİNDİK'a, beni motive etmekten geri durmayan ve tecrübeleriyle önümü açan Hatice ÇINAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma sürecinde ve her daim beni destekleyen, motive eden, çalışmalarımnda beni cesaretlendiren, araştırmamda yardımlarını esirgemeyen, yükümü daha da hafifletmek için elinden gelen her şeyi yapan kıymetli ağabeyim Burhan KARAKAŞ'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca hep yanımda olan, eğitimin önemini hissettiren ve beni bugünlere getiren aileme; annem Özlem ÇELİK KARAKAŞ'a, rahmetli babam Nadi ALBAKIR'a, kardeşim Berkay ALBAKIR'a, ayrıca Anneannem Şefika ÇELİK'e, çalışmamın her aşamasında destek ve sabırlarını esirgemeyen sevgili eşim Cihangir YAVUZ' a sonsuz teşekkür ederim.

Özge ALBAKIR YAVUZ

ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK EĞİLİM VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yapılan araştırmanın amacı, ortaokul düzeyi 6, 7 ve 8. sınıf özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma 230 öğrenci ile yürütülmüştür. 2016-2017 eğitim öğretim yılı Tekirdağ Bilim Sanat Merkezine devam eden, genel yetenek (zihinsel), resim ve müzik alanlarında özel yetenekli birey tanısını almış, elverişli örneklem yoluyla seçilmiş 115 ortaokul öğrencisi ve özel yetenekli birey tanısını almamış, normal olarak kabul edilen Tekirdağ merkez ve ilçelerde öğrenim gören 115 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan bu öğrencilerin 110'u kız, 120'si erkektir. Araştırma kapsamında "KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu", "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir değişken için normallik sınaması yapılmış olup Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, Spearman Korelasyon Analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanları ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sıraları, anne ve babanın; eğitim düzeyi, birliktelik durumu ve ailenin sosyo ekonomik durumu) farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim toplam puanları ve alt boyutlarında, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlar, empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında özel yetenekli öğrencilerde negatif yönlü, özel yetenekli olmayan öğrencilerde pozitif yönlü, ölçeklerin alt boyutları arasında ise her iki öğrenci grubunda da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Regresyon analizi sonuçlarında ise; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilimin sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli olan öğrenciler, özel yetenekli olmayan öğrenciler, empatik eğilim, sosyal duygusal öğrenme becerileri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPATHIC TENDENCY AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS IN GIFTED AND NON-GIFTED STUDENTS

Mission of this research is examine that relationship between empathic tendency and social emotional learning skills in gifted and non-gifted students who 6th, 7th and 8th grades.

The research was conducted on 230 students. 2016-2017 academic year Tekirdağ Science Art Center, the general talent (mental), painting and music in the field of special talented individuals have been diagnosed, conveniently selected by the sample of 115 secondary school students and special talented individuals who did not receive the diagnosis, the center of 115 middle school students in districts. The sample students of the study consisted 110 female and 120 male. Within scope of the research “KA-SI Empathic Tendency Scale-Adolescent Form”, “Social Emotional Learning Skills Scale (SELSS)” and “Personal Information Form” was used. Relational scanning model was used in the research. Normality test was performed for each variable and Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test, Spearman Correlation Analysis and regression analysis was applied.

In the study, total scores and sub-dimensions of empathic tendency and social emotional learning skills was analyzed whether if different or not according to demographic variables (gender, age, class level, number of siblings, sibling sequence, education level of parents, marital status of parents, socio-economic status of the family) of students who is gifted or non-gifted. It was founded, students who is not gifted average score of empathic tendency and social emotional learning skills is greater than students who is gifted. A significant difference was found between the groups in the sub-dimensions of social emotional learning skills gifted and non-gifted students’ empathic tendency total scores and sub-dimensions. Results shows those; there is negative relationship between total scores of empathic tendency and total scores of social emotional learning skills scores of gifted students, this relationship is positive in students who non-gifted, a positive relationship between the sub-dimensions of the scales in both groups of students. In the result of regression analysis; it was determined clearly that social emotional learning skills of empathic tendency in gifted students and non-gifted students.

Keywords: Gifted students, non gifted students, empathic tendency, social emotional learning skills

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XVII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XXV
KISALTMALAR LİSTESİ	XXVI
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER.....	4
1.2.1. Araştırmanın Genel Amacı.....	4
1.2.2. Alt Amaçlar	4
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	9
2.1. ÖZEL YETENEK	9
2.1.1. Özel Yetenek Kavramı ve Tanımları	9
2.1.2. Zeka Kavramları	11
2.1.3. Zeka Kuramları ve Modeller	13
2.1.3.1. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli	13
2.1.3.2. Stenberg'in Üçlü Sacayağı Kuramı	14
2.1.3.3. Gardner'in Çoklu Zekâ Modeli	14
2.1.3.4. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli	15
2.1.3.5. PASS Teorisi	16
2.1.3.6. Duygusal Zeka.....	17
2.1.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri	17
2.1.4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Fiziksel Özellikleri.....	18
2.1.4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zihinsel Özellikleri.....	18
2.1.4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Duygusal Özellikleri	19
2.1.4.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Özellikleri.....	20

2.1.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları	20
2.1.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi	21
2.1.7. Bilim ve Sanat Merkezi ve Tanılama Süreci.....	22
2.1.8. Özel Yetenekli Bireyler ile İlgili Yapılan Çalışmalar	24
2.2. EMPATİ	27
2.2.1. Empatinin Tanımı	27
2.2.2. Empatinin Önemi.....	28
2.2.3. Empatik Eğilim	30
2.2.3.1. Bilişsel Empati	31
2.2.3.2. Duygusal Empati	32
2.2.4. Empatinin Sınıflandırılması.....	32
2.2.5. Özel Yetenekli Bireylerde Empatik Eğilim.....	34
2.2.6. Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Çalışmalar	35
2.3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ	38
2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Tanımı	38
2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Önemi.....	39
2.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	41
2.3.3.1. Problem Çözme Becerileri	41
2.3.3.2. İletişim Becerileri	42
2.3.3.3. Kendilik Değerini Artıran Beceriler	43
2.3.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri	44
2.3.4. Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	45
2.3.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	46
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	50
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU	50
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği.....	52
3.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)	53
3.3.4. Veli Onay Formu	56
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	56
BÖLÜM IV: BULGULAR	60
4.1. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN	
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	60

4.2. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ NE DÜZEYDEDİR?	61
4.3. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?	62
4.3.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre. Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	63
4.3.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	63
4.3.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	64
4.3.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	65
4.3.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	66
4.3.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	67
4.3.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	67
4.3.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	68
4.3.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	69

4.4. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİM ALT BOYUTLARI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?	70
4.4.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	70
4.4.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	71
4.4.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	73
4.4.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	74
4.4.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	75
4.4.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	76
4.4.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	78
4.4.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	79
4.4.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	80
4.5. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ NE DÜZEYDEDİR?	81

4.6. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?	82
4.6.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	83
4.6.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaş'a Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	83
4.6.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	84
4.6.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	85
4.6.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	86
4.6.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	86
4.6.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	87
4.6.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	88
4.6.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	89
4.7. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ALT BOYUTLARI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?	90

4.7.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	90
4.7.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	91
4.7.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	93
4.7.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	95
4.7.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	96
4.7.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	98
4.7.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	100
4.7.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	102
4.7.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	103
4.8. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNDE GRUPLAR ARASINDA ANLAMLILIK BİR FARKLILIK VAR MIDIR?	105
4.8.1. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	106

4.8.2. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	106
4.8.3. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	107
4.8.4. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	108
4.9. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK EĞİLİM İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDA NE DÜZEYDE BİR İLİŞKİ BULUNMAKTADIR?.....	109
4.9.1. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?	109
4.9.2. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?	110
4.9.3. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?.....	110
4.9.4. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?.....	112
4.10. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK EĞİLİMİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ NE DÜZEYDEDİR?.....	113
4.10.1. Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?	113
4.10.2. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?	117

4.10.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?	121
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
5.1. TARTIŞMA.....	123
5.1.1. Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi ve Alt Boyutları Demografik Özelliklere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?.....	123
5.1.1.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	123
5.1.1.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Yaşa ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	124
5.1.1.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	125
5.1.1.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Kardeş Sırasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	126
5.1.1.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	127
5.1.1.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	128
5.1.1.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	129
5.1.1.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Ekonomik Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	129
5.1.2. Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Demografik Özelliklere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	130

5.1.2.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	130
5.1.2.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Yaşa ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	132
5.1.2.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	133
5.1.2.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kardeş Sırasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	134
5.1.2.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	135
5.1.2.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	136
5.1.2.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	137
5.1.2.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ekonomik Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	137
5.1.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Düzeyleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinde Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	139
5.1.3.1. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	139

5.1.3.2. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	140
5.1.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?	142
5.1.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?	143
5.2. SONUÇ	145
5.3. ÖNERİLER	146
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	146
5.3.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	147
KAYNAKLAR.....	149
EKLER.....	164
ÖZGEÇMİŞ	173

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1:	Dünya Sağlık Örgütü Zeka Sınıflandırılması.....	12
Tablo 3-1:	Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	56
Tablo 3-2:	Empatik Eğilim ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3-3:	Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları	57
Tablo 4-1:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları.....	60
Tablo 4-2:	Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	62
Tablo 4-3:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4-4:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4-5:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4-6:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	65

Tablo 4-7:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4-8:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4-9:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4-10:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 4-11:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4-12:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 4-13:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 4-14:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	73

Tablo 4-15: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4-16: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4-17: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 4-18: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim. Durumuna Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati. Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 4-19: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo 4-20: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4-21: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	82
Tablo 4-22: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	83

Tablo 4-23: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-24: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-25: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4-26: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4-27: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-28: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-29: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 4-30: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	89

Tablo 4-31: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 4-32: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
Tablo 4-33: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	93
Tablo 4-34: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	95
Tablo 4-35: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	97
Tablo 4-36: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	98
Tablo 4-37: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	100
Tablo 4-38: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	102

Tablo 4-39:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4-40:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4-41:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4-42:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4-43:	Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4-44:	Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler	109
Tablo 4-45:	Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler	110
Tablo 4-46:	Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	110
Tablo 4-47:	Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	112

Tablo 4-48: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	113
Tablo 4-49: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Problem Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4-50: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4-51: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4-52: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 4-53: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4-54: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4-55: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Problem Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	118

Tablo 4-56: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4-57: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4-58: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 4-59: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 4-60: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli (Budak, 2007, s. 18).....	14
Şekil 2-2: Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 2008).....	33
Şekil 3-1: Öğrencilerin Empatik Eğilim ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri.....	58
Şekil 3-2: Özel Yetenekli olan ve Olmayan Çocukların Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri.....	58
Şekil 3-3: Özel Yetenekli olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri.....	58

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
CAS	Bilişsel Değerlendirme Sistemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖB	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
SDÖBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Durmadan gelişen ve değişen dünyada özel yetenekli çocuklara yönelik bakış açıları ve eğitime ilişkin tutumlar her geçen gün farklılaşmaktadır. Daha önceden belli alanlarda akranlarından daha ileri düzeyde performans gösteren çocuklara üstün yetenekli birey denilirken son zamanlarda özel yetenekli birey şeklinde adlandırılmaktadır.

Genel anlamda özel yetenekli bireyler zihinsel süreçler ve bazı beceriler bakımından yaşitlarının ilerisinde performans göstermektedirler. Yapılan test ve ölçümlerde ortalamanın üzerinde performans sergilemeleri yönüyle özel yetenekli birey olarak adlandırılmaktadır. Genel ortalamanın üzerinde becerilere sahip olmalarına rağmen bazı özellikler açısından bu bireyler farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmalar neticesinde özel yetenekli bireylere yönelik özel programların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Her geçen gün bu konularla alakalı olarak eksikliklerin giderilmesi için özel yetenekli bireylerin özelliklerinin, güçlü ve zayıf yanlarının saptanmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenciler bir çok alanda yüksek performans gösterebilirler. Bunlar, genel zihinsel alan, üretken düşünce ya da özel akademik yetenek alanları olmakla birlikte yaratıcı veya liderlik yeteneği, psikomotor, güzel sanatlar yetenek alanlarında yüksek performansa sahip olabilmektedirler. Öğrenciler bu alanların birinde veya bir çok alanda yüksek performans sergileyebileceği gibi ilgili olduğu alana ait özelliklerin tümünü barındırmayabilir (Metin, 1999).

Özel yetenekli bireylerin tüm alanlarda başarı göstermeyebileceği, bazen de bu farklılığın sosyal ilişki ve iletişim sorunları olarak da çıkabileceği görülmektedir. Özel yetenekli çocuğa sahip ailelerle yapılan görüşmelerde akademik ve diğer özel alanlarda üst performans sergilemelerine karşın aile, okul ve diğer sosyal ortamlarda bazı problemlerin yaşandığını dile getirmektedirler. Bu sebeple özel yetenekli çocuklarda empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üstünde durulması gereken bir diğer önemli olgular haline gelmektedir.

İletişimde bulunan kişilerin birbirini anlaması iletişimi kolaylaştırıcı etkenlerden bir tanesidir. Bu sebeple empati bu becerileri karşılama en önemli faktör olarak görülmektedir. Bir kişinin kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilmesi, onu anlayabilmesi yaşanacak problemleri en aza indirebilir. Empatinin önemi bu sebeplerden gün geçtikçe daha da artmaktadır.

Rogers (1970) empatiyi şu şekilde tanımlamaktadır; “bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak olaylara o kişinin bakış açısı ile bakması, karşıdaki bireyin duygularını ve düşüncelerini doğru şekilde anlayıp hissetmesi ve bunu o kişiye iletmesidir” (aktaran Dökmen, 1988). İletişim; duygu ve düşünce alışverişi şeklinde açıklanırken, bu iletişim ve ilişkilerin düzenlenmesi ve sağlıklı bir şekilde devamının sağlanmasında empatik yaklaşımın değeri zaman geçtikçe artmaktadır (Ersanlı, 1993).

İnsanların iletişim becerilerinin boyutuyla ilgili olarak sosyal ve duygusal durumları da hayat standardını belirlemede oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sosyal ve duygusal özellikleri güçlü bireyler kişiler arası ilişkiler ve iletişimde, kendilerini daha iyi tanıma ve anlamada, karşılıklarına çıkabilecek sosyal problemlerini çözmeye ve bunun gibi birçok alanda daha fazla başarı sergilerler. Sonuç olarak sosyal ve duygusal yeterliliğe ulaşma durumuyla fiziksel ve ruhsal sağlığı olumsuz anlamda etkileyebilecek riskli ve zararlı davranışlara karşı da önleyici olabileceği düşünülebilir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Her ne kadar özel yetenekli birey de çoğu alanda akranlarından yüksek performans gösteriyor olsa da iletişimdeki bazı problemler gelişimine engel oluşturabilmektedir. Bu sebeplerle empati ve sosyal duygusal öğrenme becerileri kişiler arası ilişki ve iletişimde önemli ana unsurlardır. Bu iki becerinin gelişmeye başlaması ise, sosyalleşmenin ilk adımı olan ilköğretim ve ortaöğretimde önem kazanmaktadır. Empatik eğilimin oluşmasında ise ebeveyn çocuk ilişkilerinde çocuk yetiştirme uygulamalarının bu becerilerin oluşmasını doğrudan etkilemektedir ve sosyal duygusal gelişimine de katkı sağlamaktadır (Acun Kapıkıran, 2009).

Sosyal anlamda gelişme göstermiş bir birey yaş farketmeksizin etrafındaki diğer bireylerle problem oluşturmadan, çatışmasız bir şekilde yaşaması gerektiğinin bilincindedir. Yaşadığı çevrenin beklenti ve koşullarına uygun şekilde hareket eder. Kendi istek ve ihtiyaçlarıyla çevrenin istek, ihtiyaç ve beklentileri arasında dengeyi

de oluşturabilir. Toplumda beraber yaşam sürdüğü diğer bireylerle ortaklık, paylaşma yardımlaşmayı da kolayca yerine getirir. Kendi duygu, düşünce, istek ve beklentilerini yaşadığı çevreye uygun yollarla aktarabilir. Diğerleriyle iyi ilişki ve iletişim kurarak mutlu ve başarılı bir hayat sürmeye devam eder (aktaran Özdemir, 2012, s. 13). Hem özel yetenekli birey olmanın getirdiği kişisel özellikler, hem de empatik eğilim düzeyleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri bu dengeyi kurmada en önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri tanımlanacak olursa; “öncelikle gençlerin ve çocukların yaşamlarına ilişkin görevlerini başarılı ve sorun oluşturmayacak bir şekilde tamamlamaları amacıyla, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını giderebilmeleri ve toplumsal hayatta üreten bireyler adı altında varolmaları maksatıyla düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını bütünleştirebilmeleri” olarak açıklanmaktadır (aktaran Kabakçı, 2006, s. 13). Özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalar çeşitlidir. Bazı araştırmalar özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal uyumlarının üst noktalarda olduğuna vurgu yaparken bazı klinik çalışmalar da özel yetenekli bireylerin normal çocuklara kıyasla daha yalnız olduğunu, sosyal ortamlara uyum sağlama açısından daha da zorlandığını ortaya koymaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çok önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Çocukta sosyal duygusal öğrenme becerileri akademik başarıyı etkiler, olayları algılamada daha geniş bir yelpaze aralar. Bu sonuçlar da çocukların derslere olan ilgisini ve katılımını canlı tutar. Tüm bu unsurlara bakıldığında sosyal duygusal öğrenme okuldaki eğitimi etkileşimle destekleyerek öğrenciye ve öğretmene yol haritası olur (aktaran Merter, s. 17).

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki araştırmaya konu olmaktadır. Aslında çoğu kişide ve özellikle ergenlik döneminde daha çok ortaya çıkan kişiler arası çatışma, sosyal ilişki ve iletişim problemlerinin özel yetenekli birey grubu ile kıyaslaması yapılarak empatik eğilim düzeyi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından ne düzeyde farklılaştığı alt boyutlarıyla karşılaştırılıp bu faktörlerin ne düzeyde karşılandığı araştırılmıştır.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

1.2.1. Araştırmanın Genel Amacı

Türkiye’de özel yetenekli bireylere vurgu yapan bir çok çalışmaya rastlanmasına rağmen; empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileriyle birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın genel amacı özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi, demografik özelliklere (cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine) göre farklılaşmakta mıdır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi alt boyutları (duygusal empati ve bilişsel empati), demografik özelliklere (cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine) göre farklılaşmakta mıdır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, demografik özelliklere (cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine) göre farklılaşmakta mıdır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler), demografik özelliklere (cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine) göre farklılaşmakta mıdır?

Özel yetenekli olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Özel yetenekli olan öğrencilerin empatik eğilim alt boyutları (duygusal empati ve bilişsel empati) ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim alt boyutları (duygusal empati ve bilişsel empati) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Özel yetenekli olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Özel yetenekli olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler) ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Özel yetenekli olan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ne düzeyde bir ilişki bulunmaktadır?

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ne düzeyde bir ilişki bulunmaktadır?

Özel yetenekli olan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi alt boyutları (duygusal empati ve bilişsel empati) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler) arasında ne düzeyde ilişkiler bulunmaktadır?

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi alt boyutları (duygusal empati ve bilişsel empati) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler) arasında ne düzeyde ilişkiler bulunmaktadır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilimin sosyal duygusal öğrenme becerilerini yordama gücü ne düzeydedir?

1.3. ÖNEM

Özel yetenekli bireyler çoğu alanda normalin üstünde performans sergileme eğilimindedir fakat özel yetenekli bireylerin genel sıkıntısı asenkron gelişim sorunudur. Bu sebeple özel yetenekli çocuklar bazı alanlarda ileri seviyede gelişim gösterirken bazen bir takım alanlarda da akranlarını geriden takip edebilmektedir. Bunun sonucunda da uyum güçlükleri ve davranış sorunları gözlenebilmektedir. Bu sebeple özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki ortaya konması istenmiştir.

Bu alanla ilgili literatür taraması yapıldığında empatik eğilim düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklı değişkenler açısından araştırmaya konu olduğu bir çok çalışmaya rastlanmıştır. Fakat özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine vurgu yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilimin alt boyutları olan; bilişsel ve duygusal empati, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları olan; problem çözme, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri alt boyutları ile değerlendirilmiştir.

Özel yetenekli bireylerin üstün olduğu bilişsel alana katkı sağlanması amacıyla çeşitli programlara alındığı bilinmektedir. Akademik ve özel yetenek alanlarda var olan performansı üst noktaya çıkarmak için bir takım çalışmalarla destek sağlanırken arkadaş, aile içi ilişkilerde yaşanan sıkıntılar çoğu zaman çözümsüz kalmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerden çevresi tarafından her alanda başarı sağlamaları beklenirken, bu duygusal yüklenmelerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Genel gelişim bir bütün olduğundan duygusal anlamda bu durum kişiler arası ilişkilerde kendini olumsuzluklarla gösterebilmektedir. Özel yetenekli bireylerde de empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri bu gibi sorunların çözüm aşamasına katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden ileride de araştırmalara sıkça konu olması beklenmektedir. Bu çalışma ile özellikle ergenlik döneminde özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul düzeyi öğrencilerde empatik eğilimin alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının ne kadar örtüştüğü araştırılmıştır.

Yapılan bu çalışma sonunda özel yetenekli bireylere yönelik uygulanması hedeflenen programlarda empatik eğilim düzeylerini fark ettirip sosyal duygusal gelişim alanların yanı sıra olumlu yönde destekleyecek programların hazırlanmasına katkı sağlayacağı, yapılacak yeni çalışmalara da çıkış noktası olabileceği düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeklere içtenlikle katıldıkları varsayılmıştır.
2. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrenci ve aileleriyle ilgili demografik bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesi Bilim Sanat Merkezi 6, 7 ve 8. sınıf özel yetenekli öğrencilerle Tekirdağ merkez ve ilçelerinde normal olarak kabul edilen, özel yetenekli tanısı almamış 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçlarının ölçtükleri alanlarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Yetenekli Birey: Genel zeka, sanat, görsel ve performans, spor, yaratıcılık, liderlik ve akademik alanlarda akranlarından daha üst düzeyde performans sergileyen öğrencilerdir (MEB, 2013). Yapılan çalışmada genel zihinsel yetenek, müzik ve resim alanlarında belli ölçütleri sağlamış öğrenciler için “özel yetenekli” tanımı kullanılmıştır.

Empatik Eğilim: Kişilerin karşısındaki bireylerin yaşantı ve duygularını doğru olarak anlamlandırma ve bunu hissetme gücüdür (Kaya ve Siyez, 2010, s. 113).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Çocuk ve gençlerin hayatları süresince akademik, sosyal ve duygusal alanların tümünde gerekli beceri ve davranışları kazandırma ve bütünleştirme sürecidir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010, s. 152).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal duygusal öğrenme alanında kazandırılması istenen beceriler toplamıdır. Bunlar; problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerden oluşmaktadır (Kabakçı, 2006, s. 6).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanmıştır. Öncelikli olarak özel yetenekli öğrenciler ve özelliklerine ait tanımlamalar yapılmış olup kavramsal çerçeve ve alan yazınla ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmaya konu olan özel yetenekli öğrencilere ilişkin her bir değişken için başlık oluşturulup gerekli kısımlar açıklanmıştır.

2.1. ÖZEL YETENEK

Tarihsel süreç boyunca akranlarından ileri performans gösteren kişiler için bir çok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Özel yetenekli, üstün yetenekli, üstün zekalı, üstün özel yetenekli gibi kavramlar kullanılmıştır. MEB (2016, s. 2) Bilim Sanat Merkezi yönergesinde bu öğrenciler için “özel yetenekli birey” olarak tanımlamama yapılmış olup akranlarından daha çabuk öğrenme yaşantısına ve özel akademik yeteneğe sahip, liderlik, yaratıcılık ve sanat gibi özel alanlarda akranlarını daha ilerden takip eden, soyut düşünceleri daha iyi amlamlandıran, ilgi duyduğu yetenek alanlarında kendi başına yol almaktan hoşlanan ve üst seviyede beceri sergileyen kişi” olarak açıklanmıştır. Hem bilim sanat merkezleri öğrenci seçiminde hem de rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan incelemeler neticesinde çıkan kararlarda da bu öğrenciler özel yetenekli birey tanısını almaktadırlar.

2.1.1. Özel Yetenek Kavramı ve Tanımları

Özel yeteneğe dair daha bir çok tanımlama yapılmıştır. Yetenek kavramı öğrenme olmadan gerçekleştirilen o anki işi başarıya gücü olarak açıklanırken; yeteneğin belli özelleşmiş alanlarda başarılı olabilmek için gerekli olan dar kapsamlı türü özel yetenek olarak ifade edilmiştir (Özsoy, 1988, s. 146). Özel yetenek bir çok alanı kapsamaktadır. Burada ifade edilen müzik, resim, mimarlık, fizik vb. gibi özelleşmiş alt dallardır. BİLSEM tanılamlarında en dikkat çeken ana alanlar ise zihinsel, müzik ve resim yetenek alanlarının olduğu görülmektedir.

Özel yetenek tanımından hareketle üstün yetenek konusunda da bir çok görüş ortaya konulmuştur. Renzulli (1978) ortalamanın üstü yetenek, yüksek düzeyde

motivasyon ve yaratıcılığa sahip kişilerin üstün yetenekli olabileceğini belirtmiştir. Bu üç unsura sahip olma ve bunları kullanabilme yeteneği olarak açıklama getirilmiştir. 1972 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir kongrede sunulan Marland raporunda üstün yetenekliler için yapılan tanımda altı alan belirtilmiştir. Bunlar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik, psikomotor, görsel ve sahne sanatları olmakla birlikte bu alanların bir ya da birkaç yetenek alanında üstün beceri sergileyen çocuklar şeklinde açıklama getirilmiştir. Bu yeteneklere sahip çocukların toplumdaki bireylere ve bizzat kendi yaşantılarına fayda oluşturabilmeleri, ancak bu öğrencilere uygun, farklı bir eğitim programı ile mümkün olabileceği belirtilmiştir (Marland, 1972, s. 2).

Üstün ve özel yetenekli kavramlarına farklı açıklamalar da getirilmiştir. Munro (2000), net olarak öğretilen becerilerde olağan üstü yaratıcı performans gösteren öğrenciyi özel yetenekli, net olarak öğretilmeyen becerilerde olağan üstü performans gösteren öğrenciyi üstün yetenekli öğrenci olarak ayırmıştır. Ayrıca motivasyon kaynağıyla üstün tarafların özel yeteneğe dönüşebileceği ifade edilmektedir. Özel yetenek alanını üstün olmak besleyebilmektedir. Fakat her üstünün özel yetenekli olamayacağına da vurgu yapılmaktadır.

Ülkemizde 1991 yılında yapılan I. Özel Eğitim Konseyinde; alan uzmanları tarafından tespit edilen, akranlardan üst seviyede beceri sergileyen kişilerin üstün, özel ve genel yetenekli bireyler şeklinde adlandırıldığı ifade edilmiştir (MEB, 1991). Alan yazın incelendiğinde ise çok çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bunlar; üstün-özel yetenekli, olağanüstü yetenekli, liderlik gizilgücü ayrıcalıklı olan, psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk gibi adlandırmalar yapılmaktadır. Bu şekilde yapılan sınıflamalardan da anlaşılacağı üzere sadece sayılarla ortaya konmuş zeka bölümü ayrımı yapılmamakta, yetenekler ve üstün olan taraflar çok yönlü olarak değerlendirilmektedir (Ataman, 2003).

Genel anlamda kullanılan terimlere bakıldığında bazılarında üstün zekaya, bazılarında bu zekanın derecesine, diğerlerinde de özel yetenek kavramlarına yer verilmiştir (Özsoy, 1988). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında (2013 - 2017) ise, tüm beceri alanlarını (özel akademik ve genel zihinsel yetenek, sosyal bilimler, dil, matematik, fen bilimleri, resim, müzik, liderlik,

yaratıcılık, psiko-motor, görsel ve işitsel sanatlar) kapsayacak şekilde özel yetenekli olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2013).

Yapılan araştırmalar ve ilgili alan yazın incelendiğinde üstün yetenek ve üstün zeka gibi tanımlamaların birbirlerinden uzak olmadığı, aynı durumları temsil ettiği anlaşılmış olup, özellikle ülkemizde son uyarılama ve çalışmalar da göz önüne alınarak daha sıklıkla özel yetenekli birey kavramı kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenlerle yapılan bu araştırmada diğer kavramların yerine özel yetenekli birey tanımı kullanılmaktadır.

2.1.2. Zeka Kavramları

Özel yetenek, üstün yetenek vb. kavramlar kullanıldığında genellikle ilk akla gelen zeka alanındaki mevcut yüksek potansiyeldir. Zekânın ne olduğuna dair alan yazın incelendiğinde ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bazı görüşlere göre zeka; öğrenme gücü olarak açıklanırken, bir diğer görüşlere göre de testlerin ölçtüğü nitelik şeklinde tanımlanmaktadır (Saban, 2005). İlgili literatür incelendiğinde zekayı ilk yorumlayan ve sorgulayan kişilerin başında gelen isim ise Galton olduğu görülmüştür. Zekanın sabit olduğunu ve doğumdan ölüme kadar, yaşam boyu aynı yapı ve düzeyde kaldığını belirtmiştir. Zekaya ilişkin açıklamasında bireysel farklılıklara vurgu yapmakla birlikte zeka kalıtım ilişkisini incelemiştir. Zeka konusunda getirdiği yorumlarla birlikte zekaya ilişkin ilk uygulamaları yapan kişi olarak kabul edilmektedir (Clark, 1997).

Genel anlamda bakıldığında zekâyâ açıklama getirme çabaları aslında uygun eğitimsel yönlendirmeler yapılabilmesi için ortaya çıkmıştır. Zekâ düzeyinin tespit edilmesi, çıkan sonuca yönelik bireylerin ortalamasının ne kadar üzerinde ya da altında kaldığını göstermektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak Alfred Binet ilk zekâ ölççeğini geliştirmiştir ve bu konuda zekâyı açıklamıştır. (Korkmaz, 2017).

Yapılan araştırmalar neticesinde temel dört yetenek açıklanmaktadır. Zekâ teorisi için önemli kavramlar olarak belirtilen bu dört yetenek şunlardır;

1. Akıl yürütme veya soyut düşünebilme becerisi,
2. Yaşantılardan öğrenme ve yararlanma,

3. Bireyin gerçekleştirmesi beklenen görevleri hızla yerine getirebilmesi amacıyla kendini güdülemesi,
4. Sürekli değişim yaşanan ve belli olmayan yaşama uyum gösterebilme yetenekleri şeklinde açıklanmıştır (Atkinson ve Hilgard, 1995) .

Zekaya ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele aldığımızda getirilen yorumlar işlemsel ve kuramsal yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İşlemsel yaklaşıma göre zeka, öğrenme ve problem çözme yeteneği olarak açıklanırken kuramsal yaklaşıma göre bu tanımlar daha da farklılaşmaktadır. Kuramsal yaklaşım içinde de en çok kabul gören ve yorum getirilenler gelişim kuramları ile psikometrik kuramlar olmuştur. Bu kuramlardan gelişim kuramlarına değinilecek olursa öne çıkan isimlerden biri Piaget olmuştur. Piaget' e göre zeka; kişinin çevreye uyum sağlama yeteneğidir. Bu görüşten hareketle zekanın ölçülebilecek bir nitelik olduğuna karşı olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer kuram ise psikometrik kuramlardır. Bu yaklaşıma göre, Piaget'in tam tersi zekanın standart zeka testleriyle ölçülebileceğine ve bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır (Akkanat, 1999). Dünya Sağlık Örgütü' nün (WHO) zeka sınıflandırmasına göre ülkemizde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince gerçekleştirilen eğitsel tanılmalarda öğrencilerin standart testlerden aldıkları zeka puanlarına ilişkin sıralaması aşağıdaki gibidir;

Tablo 2-1: Dünya Sağlık Örgütü Zeka Sınıflandırılması

Uluslararası Zeka Sınıflandırılması	
Zeka Puanı/IQ	Zeka Sınıfı
0-20	Derin Zeka Geriliği (Çok Ağır) / Zihinsel Engel
21-35	Ağır Derecede Zeka Geriliği / Zihinsel Engel
36-50	Orta Derecede Zeka Geriliği / Zihinsel Engel
51-70	Hafif Derecede Zeka Geriliği / Zihinsel Engel
71-79	Sınırdaki Zeka
80-89	Donuk Zeka
90-109	Normal ya da Ortalama Zeka
110-129	Parlak Zeka
130-159	Üstün Zeka
160 ve Üstü	Çok Üstün Zeka / Dahi

Bu tablodan da anlaşılacağı üzere özel yetenek tanısı olan öğrencinin genel zihinsel yetenek alanında standart testlerden en az 130 puan ve üstü alması gerekmektedir.

Birçok görüş farklılıkları olmasına rağmen zekânın bir tanımı yapılacak olursa, beyinde yer alan tüm birimlerin verimli, etkili ve ahenkli çalışmasının ortaya çıkan davranışlar üzerinde gözlenen etkisi olarak açıklanabilmektedir (Sak, 2011).

2.1.3. Zeka Kuramları ve Modeller

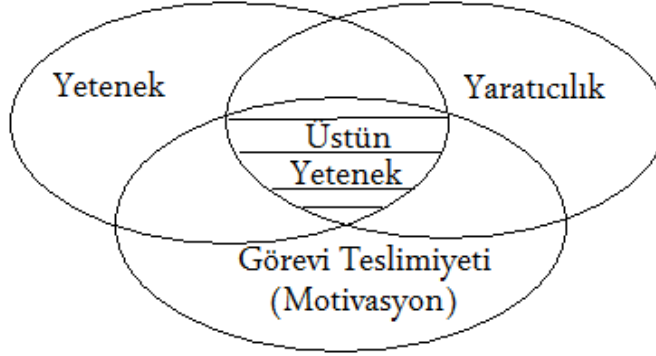
Bu bölümde zekânın yapısı ve zekayı oluşturan etmenlere dair getirilen açıklamalar, kuram ve modeller ele alınacaktır. Ele alınan bu kuram ve modeller daha yakın zamanlarda ortaya çıkmış ve etkisini eğitimde yeni yeni göstermeye başlamış olanları kapsamaktadır.

2.1.3.1. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli

Renzulli'nin üçlü çember modelinde zekayı oluşturan üç ana unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar, ortalama üstü yetenek, motivasyon (yüksek görev bilinci) ve yaratıcılıktır. Renzulli (1978) bu üç unsurun kesişimi sonucunda üstün zekalı bireylerin ortaya çıktığını ve bu kesişim neticesinde üstün potansiyeline sahip olan kişilerin %2'lik bir oran olduğunu belirtmektedir.

Renzulli ortalama üstü yeteneği, genel ve özel yetenek olmak üzere iki grupta ele almaktadır. Bilgiyi işleme, deneyimleri birleştirme ve bilgi kapasitesi genel yetenekler olarak ele alınırken herhangi bir aktivitedeki performans gibi özgün yetenekler de özel yetenek ile sınıflandırılmaktadır. Bu modele göre özel yeteneklerin genel yeteneğe çok veya az katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Kişilerin genel yeteneğinin düşük olması ile var olan özel yeteneğinin de aynı ölçüde düşük seviyede olabileceği varsayılmaktadır (Sak, 2011). Genel yetenek, standart zeka testleriyle ölçülebilen sözel, sayısal, görsel yetenekleri kapsamaktadır. Özel yetenekler ise, herhangi bir alanda daha baskın olarak ortaya çıkan yetenek türüdür. Bunlar; müzik, resim, dans vb. özel alanlardır. Bu yetenekler ise alanında uzman kişilerin gözlem ve değerlendirmeleriyle geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmektedir. Zekayı oluşturan bir diğer unsur olan motivasyon yani yüksek görev bilinci ise kişinin sorunları çözmede ve bir görevi ya da işi yerine getirmede enerjik

olma hali olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık ise, kişinin orijinal, esnek ve akıcı düşünmesi olarak ifade edilmektedir (aktaran Elcık, 2015, s. 9).



Şekil 2-1: Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli (Budak, 2007, s. 18)

2.1.3.2. Stenberg'in Üçlü Sacayağı Kuramı

Bu kurama göre üstün yeteneği anlamlandırmada üç boyut bulunmaktadır. Bunlar; analitik, yaratıcı ve pratik yetenek alanlarıdır. Bireylerdeki analitik yetenek; bir problem durumunda karşılaştırma yapmayı, parçalara ayırıp anlamlandırabilmeyi yani analiz edebilmeyi sağlar. Bu analitik yetenekler (eş anlam ve zıt anlam problemleri, sözlü benzetmeler ve sayı serileri vb.) de genellikle WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children--Third Edition), SAT (The Scholastic Assessment Test) ve ACT (The American College Test) gibi standart zeka ve akademik testlerle ölçülmektedir. Bu kuramdaki ikinci boyut ise yaratıcılıktır. Yaratıcılık yeteneği baskın olan kişiler sanat, edebiyat gibi alanlara devamlı katkı sağlamakla birlikte yüksek zeka puanına sahip olmayabilirler. Torrance yaratıcılık testiyle bu yetenek alanı ölçülmektedir. Üçüncü boyut olan pratik zeka ise ilk iki boyut olan analitik ve yaratıcı yeteneklerin günlük yaşamda uygulamalara dönüştürülmesi olarak ifade edilmektedir (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

2.1.3.3. Gardner'in Çoklu Zekâ Modeli

Zeka konusunda yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri Harvard Üniversitesi öğretim üyesi olan Howard Gardner'ın 1983 yılında geliştirdiği çoklu zeka kuramıdır. Bu zeka kuramında zekanın yalnızca matematik ve dil becerilerini ölçen

testler ile tespit edilmesini reddetmiş ve sekiz zeka alanı ortaya koymuştur. Bireyin birden fazla alanda üstün yetenekli olabileceği gibi farklı alanlarda da üstün yetenek sergileyebileceği düşüncesini savunmuştur. Çoklu zeka teorisine göre sekiz zeka alanı belirlenmiştir. Bunlar; mantıksal-matematiksel, sözel, uzamsal, bedensel kinestetik, müzikal, doğacı zeka, kişiler arası ve içe dönük zeka alanlarıdır (Gardner ve Hatch, 1989).

1- Sözel Zeka: Dildeki temel işlemleri doğruca kullanma becerisidir. Sözcükler zekası şekliyle de adlandırılır.

2- Mantıksal-Matematiksel Zeka: Bu zeka alanı akıl yürütme ve sayılar zekasıdır. Tümevarım ve tümdengelim, problem çözme, akıl yürütme ve bunlarla bağlantılı konular ile düşünceler arasındaki net olmayan, zor ilişkileri anlayabilme becerisidir.

3- Görsel Uzamsal Zeka: Bu zeka alanında baskın olan nitelik görsel sembollerdir. Bunlar; şekiller, renkler, dokular, desenler, imajlar, resimler vb.

4- Müzikal Zeka: Sözsüz sesleri tanıma becerisi ve bunları kullanma becerilerini ifade eder.

5- Bedensel-Kinestetik Zeka: Bu zeka alanı vücut hareketleriyle ilişkili zekadır. Bedenin bir bölümü ya da tümü yoluyla bir gösteri ortaya çıkarılabilir.

6- Kişiler Arası Zeka: Bu zeka alanında baskın olan alan ise iletişim becerileridir. Çevredeki kişilerle iletişim kurma, bireylerin ruhsal hallerini anlamayabilme becerilerini ve tanıma davranışları açıklayan zeka türüdür.

7- İçe Dönük Zeka: Kendini tanıma becerileriyle ilgili zekadır. İçe dönük zekası baskın olan kişiler kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olurlar.

8- Doğacı Zeka: Bireyin doğayı anlama, doğaya fayda sağlama ve uyum içinde yaşayabilme yeteneğidir (Demirel, 2007, s. 3-11).

2.1.3.4. Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli

Gagne (2000) geliştirmiş olduğu bu kuramda üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarını ayırmaktadır. Üstün zekanın doğuştan geldiğini ve geliştirilemez bir

yetenek olduğunu, üstün yeteneğin ise yaşamla gelişebildiğini ileri sürmektedir. Üstün zeka en az bir yetenek alanına ilişkin doğuştan gelen, kendiliğinden gelişen yetenek anlamına gelmektedir.

Üstün yetenek ise; bireyin bazı performans alanlarında sistematik olarak geliştirilen yetenekleri olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin üstün zeka ve üstün yetenek alanlarında yaşıtlarına göre üst %10' luk dilimde olmaları beklenmektedir. Bu kurama göre üstün zekanın yaşamın daha ilk yıllarında ortaya çıkması beklenirken, üstün yeteneğin ise geliştirebilir olduğundan hareketle daha geç ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Gagne, 2000).

Günümüzde özel yetenek tanımı tüm yetenek ve zeka alanını içinde barındırsa da bu kurama göre üstün yetenek olarak kabul görmüştür. Zeka ayrı olarak ele alınmış olup üstünlük kavramı üzerinde durulmuştur. Bu yönüyle üstünlük ve özel yeteneklilik bu kuramda ayrı kategorilerde değerlendirilmiştir.

2.1.3.5. PASS Teorisi

Günümüzde adı geçen çağdaş zeka kuramlarından biri de PASS teorisidir. Bu teoriyle zeka, üründen çok bilişsel süreçlerin yorumlanmasıyla açıklanmaktadır. PASS teorisi Das, Naglieri ve Kirby tarafından 1994 yılında çağımız kuram ve uygulamalı psikoloji alanlarının yeniden yorumlanması sonucu ortaya çıkmıştır (Aktaran Ergin, 2003, s. 51).

PASS teorisine göre bireylerin bilişsel süreçleri dört kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; planlama (planning), dikkat (attention), eş zamanlı (simultaneous) ve ardıl (successive) bilişsel işlemlerdir. Bu dört bilişsel süreçlerin baş harflerinin bir araya gelmesi sonucunda PASS teorisi olarak isimlendirilmiştir. Planlama (planning) bilişsel kontrolü sağlarken, dikkat (attention) ise arzu edilen hedef için belirli bir süre zarfında odaklanmayı ve seçici bilişsel aktiviteye devam etmeyi sağlamaktadır. Eş zamanlı ve ardıl bilişsel işlemler ise bilgi katmanında işlem yapılabilen kısımlardır (Aktaran Ergin, 2003, s. 52). Yine bu teoriye dayalı olarak Das ve Naglieri tarafından geliştirilen Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS), belirtilen alanlarda bireylerin performanslarını ölçmeye yarayan bir araçtır. Bu araçların kullanımı ise, uzman olma koşuluna bağlıdır. Bu sebeple bu ölçme

araçlarını kullanmak isteyen bireylerin yeterli uzmanlık becerilerini edinmiş olması gerekmektedir (Ergin, 2004a).

Naglieri ve Das (1997) üstün yetenekliliğin tespiti için CAS'de yer alan tüm ölçeklerin bilişsel işlemlerin ölçülmesine dair bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu test, geleneksel zeka testleriyle değerlendirilemeyen bilişsel alanlarda üstün olanları ortaya çıkarıp bilişsel işlemlerin daha ayrıntılı değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Daha ayrıntılı ölçme işlemi yapıldığından, süregelen testler kullanılarak ortaya çıkan ölçümlere göre farklı alanlarda üstün performans sergileyen bireyler tespit edilmektedir (aktaran Ergin, 2004b).

2.1.3.6. Duygusal Zeka

Yıllardır zeka kavramına ilişkin bir çok tanım yapılmıştır. Fakat duygusal bir boyut olarak ilk sistemli çalışmalar 1990 yılında Jack Mayer ve Peter Salovey tarafından gerçekleştirilmiştir. Duygusal zekayı Mayer ve Salovey; "bireylerin kendi ve diğerlerinin duygularını doğru olarak anlayabilme, ayırt edebilme, karşı tarafa bu duyguları doğru olarak yansıtabilme, düşünce ve davranışlarda bu bilgileri kullanabilme yetenekleri" olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1997).

Bu çalışmalardan sonra 1995 yılında Daniel Goleman tarafından yayımlanan "Duygusal Zeka" isimli kitapta duygusal zeka; bireyin kendi hislerini anlayabilmesi, diğerlerinin hislerine empatiyle yaklaşabilmesi ve hislerini hayatına fayda sağlayacak şekilde düzene koyabilme becerisi olarak açıklanmıştır. Bu çalışmalarla duygusal zeka boyutu daha da genişletilmiş ve daha dikkat çekici hale gelmeye başlamıştır. Zeka tek bir boyutta irdelenmekle kalmayıp duygusal ve sosyal bir boyut olarak da açıklanmıştır. Başarı için sadece akademik alan yetmemektedir. Aynı zamanda önemli olan duyguları anlama, bunları ifade edebilme, kişiler arası problemlere çözüm üretebilme, empati, sempati, mizacı kontrol etme, bağımsızlık, adapte olabilme, beğenilme, kararlılık ve saygı gibi kavramlar da başarı için kişilerin yaşamında önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Goleman, 2012, s. 5-26).

2.1.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri

Özel yetenekli öğrencilerin genel gelişim alanlarıyla ilgili pek çok araştırma yapılmaktadır. Fiziksel, zihinsel, sosyal duygusal ve kişilik özellikleri bakımından

belli ayırt edici özelliklere sahip oldukları bilinmektedir. Önemli olan bu özellikleri erken dönemde farketmek ve ihtiyaç duyulan uygun eğitim ortamı olanağı sağlamaktır.

2.1.4.1. Özel Yetenekli Öğrencilerin Fiziksel Özellikleri

Özel yetenekli öğrencilerin genel bedensel özellikleri araştırıldığında toplumda bu öğrencilerin üst düzey zihinsel gelişimlerinin bedensel gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği görüşünün aksine akranlarına göre biyolojik gelişimlerinin ileri olduğu görülmüştür.

Genellikle özel yetenekli çocuklar;

- 1- Akranlarına göre daha kilolu ve uzun boylu olarak doğmaktadırlar.
- 2- Gelişim dönemlerinin çoğunda yaşitlarıyla kıyaslandığında belli ölçütlerde ileridirler.
- 3- Yaşitlarından daha güçlü, sağlıklı ve iri görünümde dirler.
- 4- Özellikle bebeklik çağında erken konuşma ve yürüme becerileri sergilerler.
- 5- Sağlık olarak kendilerine dikkat ederler, hastalık durumlarında tedbirlerini erken alırlar.
- 6- Sağlığa verilen önemle birlikte fiziki özörlere nadiren rastlanmaktadır. Çoğu özel yetenekli birey gözlük kullanırken bir kısmı da bademcik ameliyatı geçirmiştir.
- 7- Bu öğrencilerin ciğerlerinin daha kuvvetli, kalça ve omuzların daha geniş yapıda olduğu gözlenmiştir (Çağlar, 1972, s. 98-99).

2.1.4.2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Zihinsel Özellikleri

Özel yetenekli birey tanımı yapılırken ilk akla gelen unsur, zeka düzeyinin akranlarına oranla yüksek oluşudur. Bunun yanında zihinsel gelişimlerine dair yaşitlarından ayıran bir çok etmen vardır. Özel yetenekli çocukların hayal gücü oldukça geniştir, imgeleme gücü de yüksektir. Bu hayal ve imgeleme gücünün yüksek oluşu da yaratıcılık düzeylerini olumlu anlamda farklı kılmaktadır.

Akranlarına kıyasla daha akıcı ve esnek düşünebilmektedirler. Aynı olay ve durumlar için farklı düşünceler üretip en küçük detayları değerlendirmektedirler. Buna bağlı olarak pek çok yeni şeyler keşfedebilmektedirler. Ayrıca problem çözme, yüksek merak gücü, yoğunlaşabilme, soyut ve eleştirel düşünme becerileri de akranlarına kıyasla daha üst düzeydedir (Akarsu, 2001, s. 19-20).

Ayrıca özel yetenekli çocukların bir diğer belirgin özelliği ise kavram oluşturabilmeleridir. Çünkü soyut düşünmenin temelini oluşturan ana unsur olarak kabul edilmektedir. Bu çocuklar keşfetme güdüsü içinde olduklarından farklı kavramlar arasında mantıksal bir ilişki arama çabasında kendilerini bulurlar (Davaslıgil, 2004). Hafızaları da oldukça güçlüdür, bu sebeple daha kolay ezber yapabilmektedirler ve ezberlediklerini uzun süre hafızalarında tutabilmektedirler (Cutts ve Moseley, 2004).

2.1.4.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Duygusal Özellikleri

Özel yetenekli bireylere ilişkin özelliklerine baktığımızda üzerinde durulan bir diğer unsur ise onların sosyal duygusal yönleridir. Zihinsel ve yetenek alanlarda farklı görülen bu kişiler sosyal ve duygusal yanlarıyla çevrelerinde farklı etkiler oluşturduğu gözlenmektedir.

Özel yetenekli çocuklar zihinsel ve sosyal olarak erken gelişim düzeyi gösterdiğinden genellikle kendi yaşlılarından büyük kişilerle arkadaşlık etmekten hoşlanırlar. Anlaştıkları kişiler çoğunlukla kendi ilgi alanlarıyla uğraşanlar veya kendi düzeyine yakın bireylerdir. Genellikle olgun bir bakış açısı sergileme eğilimindedirler. Sosyal sorunlarla uğraşırken aynı zamanda uygun çözüm yolu bulma arayışında olabilirler. Girdikleri ortamlarda kabul gören ve sevilen kişiler olarak yer almaktadırlar (Çağlar, 1972, s. 118-119).

Özel yetenekli öğrencilerin adalet gibi değerlere önem vermeleri, kararlı olmaları, yaşlılarından büyük insanlarla arkadaşlık kurmaları, sabırlı ve azimli olmaları, karşılıklı ilişkilerde duyarlı olmaları da sosyal duygusal özellikler olarak ele alınmaktadır (Abacı, 2008). Kimi görüşlere göre özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve yeteneklerin yüksek olmasına rağmen sosyal anlamda bir yoksunluk ve empati eksikliğinden söz ederken kimi görüşler de sosyal ve duygusal özelliklerin de bu bağlamda ileri düzeyde olduğunu savunmaktadır. Bu çocuklarda

aşırı duyarlılık alanları mevcut olduğu ileri sürülmektedir. Bunlar; duyusal, zihinsel, devinimsel, hayal güçsel ve duygusal aşırı duyarlılık alanlarıdır. Bu aşırı duyarlılık alanları özel yetenekli bireylerin iç çatışmalarını artırmakta ve dış dünyası ile de uyumunu zorlaştırmaktadır (Silverman, 1994).

2.1.4.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişilik Özellikleri

Özel yetenekli çocuklarda en dikkat çeken kişilik özelliklerin başında mükemmeliyetçi tutumlar yer almaktadır. Genellikle üstünde durdukları çoğu şeyde en iyi performansı sergileme eğilimindedirler. Bu sebeple yüksek amaç ve ideali hedeflemektedirler. Genellikle bağımsız çalışma özellikleri göze çarpar. Sürdürdükleri etkinliklerde bu özelliklere sıkça rastlanmaktadır. Bunun yanında içten denetime sahiptirler. Çalışma ve etkinliklerin başına geçmek için dış kuvvet ve ödüle ihtiyaçları yoktur. Kadenci inaçları yoktur, hayatta başlarına gelebilecek olumsuz olaylar için çözüm arayışına girip denetim altına alabileceklerine inanmaktadırlar. Özgüvenleri akranlarına göre oldukça yüksektir (Davaslıgil, 2004).

Özel yeteneğe sahip öğrenciler başarıdan ve amaçlarına ulaşmaktan hoşlanmaktadırlar. Karşılıklı ilişkilerde naziktirler, mütevazi bir şekilde yardımcı olmaktan zevk duyarlar, yani alçakgönüllü ve nazik bir kişilik özelliğine sahiptirler. İlişkilerde arabulucu rolü üstlenmektedirler. Çünkü yaşlılarıyla olan ilişkilerinde olgun davranmaktadırlar ve etkilidirler. Duygusal anlamda kararlı ve duruma uygun davranış sergilemektedirler. Ayrıca farklı ve yeni şeyler deneyip öğrenmekten zevk duymaktadırlar (Çağlar, 1972, s. 120-121).

2.1.5. Özel Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları

Her bireyde olduğu gibi özel yetenekli olan çocukların da bir takım karşılanması gereken ihtiyaçları bulunmaktadır. Yaşlarından farklı olma durumları gereksinimlerde de bazı farklılıklara yol açmaktadır. Bazı alanlarda akranlarını ileriden takip ediyor olsalar bile kendi gelişme hızları açısından yaşlılarının gerisinde olduklarını görmek de mümkündür. Özel yetenekli bireylerin yaşadıkları sorunlar düşünüldüğünde karşılanması gereken en temel ihtiyaçlar akademik ve sosyal duygusal alan olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda akademik ihtiyaçlar; özel yetenekli öğrencilerin kendileri hakkında, akademik, kariyer ve iş fırsatları ile ilgili gereksinim duydukları bilgileri içermektedir. Bu öğrencilerin akademik anlamda ihtiyaç duydukları konular; okulu bırakma, seçmeyi planladıkları meslek ve mesleğe yönelik olarak eğitim alacakları okul seçenekleri ve bu okulların olumlu-olumsuz özellikleri olarak sıralanabilir (Perrone, 1986). Özel yetenekli öğrenciler hangi alanda üstün performansla sahipse o konuyla ilgili yeteri kadar bilgilendirilmeli ve o doğrultuda okul, kariyer ve meslek için doğru seçimler yapması konusunda rehberlik edilmelidir.

Özel yetenekli bireylerin ihtiyaçların ortaya çıktığı alanlardan biri de sosyal duygusal alandır. Bu alanda sosyal duygusal ihtiyaçlar; aile-akran-öğretmen ilişkileri, bu ilişkilerde yaşanan zorluklar, tutumlar ve değerler konularını içermektedir (Myers ve Pace, 1986). Özel yetenekli öğrencilerin bir çoğu dışlanma, yalnız bırakılma ve düşük öz-saygı gibi problemler de yaşamaktadırlar (Betts, 1986). Bu problemlerin kaynağına inildiğindeyse öğrencilerin etiketlenmeleri, anne-baba-akran ve öğretmen etkisi, eğitim metotları gibi unsurlar örnek gösterilebilir. Bu unsurların olumsuz yansımaları özel yetenekli çocuklarda sosyal duygusal gelişimin olumsuz etkilenmelerine yol açmaktadır. Öğrencilerin daha sağlıklı bir eğitim görmeleri, daha kaliteli bir hayata sahip olmaları, sahip oldukları zihin potansiyellerini uygun şekilde kullanmaları sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim göstermelerinde etkilidir (Goleman, 2012).

2.1.6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi

Özel yetenekli öğrencilerin tespitinde erken dönemlerde aile ve öğretmenlerin değerlendirmesi oldukça önemlidir. Akranlarından farklılığı olduğu düşünülen çocuklar sınıf başarıları, zeka testleri, okul başarısı, aile ve öğretmenlerin gözlemleri sonuçlarına dayanarak tespit edilmektedir (Rotigel, 2003).

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında yararlanılabilecek yöntem ve araçlar şunlardır:

- 1- Çocuk gelişim profilleri
- 2- Aday gösterme
- 3- Öğretmen gözlem ve kanaati

- 4- Arkadaş gözlem ve kanaati
- 5- Aile geçmişi
- 6- Grupla zeka testleri
- 7- Başarı testleri
- 8- Bireysel zeka testleri (MEB, 2017b, s. 14-16)

Bu gözlem ve sonuçlara göre öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılamaları için gerekli evraklar tamamlandı bireyin bağlı bulunduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde inceleme yapılır. İncelemelerde aile görüşmeleri, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda uzmanlarca performans alımı yapılarak uygun görülen zeka testi uygulanır. Akranlarının ilerisinde performans gösterdiği şeklinde bir sonuç çıktığında ise Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde özel yetenekli birey tanısı konulmaktadır. Bu tanı doğrultusunda öğrencinin performansına uygun gerekli eğitsel tedbirler okul tarafından alınmaktadır.

2.1.7. Bilim ve Sanat Merkezi ve Tanılama Süreci

Akranlarından anlamlı farklılık gösteren öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde incelemesi yapılarak özel yetenekli birey olarak tanılanabileceği gibi yine aynı performansa sahip öğrencilerin Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim alabilmeleri için bazı süreçlerden geçmesi gerekmektedir. 2017-2018 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzuna göre, Bilim ve Sanat Merkezleri; her kademedede, okul öncesi eğitimden başlayarak, lise kademesi de dahil olmak üzere resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin devam ettikleri, okuldan ayrı özel eğitim veren kurumlar olarak ülkemizde yerini almaktadır. Bu merkezlerde öğrencilerin örgün eğitimleri kısıtlanmayarak kişisel beceri ve yeteneklerinin bilincine varmaları sağlanırken, varolan potansiyellerinin daha da artırılması ile daha uç düzeyde kullanmalarına fırsat yaratmak amacıyla açılmıştır. Bahsi geçen bu merkezlerde tanılanmış öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında oluşturulmuş bir takım eğitim programlarına dahil edilirler. Ülkemizde 81 ilde toplamda 116 BİLSEM hizmet vermekte olup özel yetenekli öğrencilerin kişisel potansiyellerinin farkına varmaları, kendilerine ve diğer

bireylere fayda sağlamaları için normal okulların verdiği eğitiminin ileri seviyesinde oluşturulmuş bir eğitim planı sunmaktadır (MEB, 2017a).

Okullar ve bilim sanat merkezleri bazı açılardan farklılıklar göstermektedir. Okullarda; ders saatleri, belirli bir sınıf, sınıf düzeyleri, eğitim öğretim sonu diploma olmasına karşın, bilim sanat merkezlerinde; zenginleştirilmiş programlar, atölyeler, çeşitli program düzeyleri bulunmakta ve eğitim öğretim sonunda da program bitirme sertifikası alınmaktadır. Ayrıca okullar örgün bir eğitim kurumu iken, bilim sanat merkezleri özel eğitim kurumlarıdır. BİLSEM'lerde belirli danışmanlarla alınan programlar tamamlanmakta, bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanmakta olup mentör öğretmenler yer almaktadır. Okullarda ise dersi öğretmenler yürütmekte, toplu halde eğitim öğretim yapılmakta olup sınıf rehber öğretmenler bulunmaktadır. Bilim sanat merkezlerine devam eden öğrenciler 5 basamaktan oluşan programa alınmaktadırlar. Bu programlar;

- 1- Uyum,
- 2- Destek Eğitimi,
- 3- Bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF),
- 4- Özel yetenekleri geliştirme (ÖYGP),
- 5- Proje üretimi.

Bu programların ders saatleri kademelere ve yetenek alanlarına göre farklılık göstermektedir. Bilim sanat merkezlerine öğrenci seçim süreci 3 aşamadan oluşmaktadır.

- 1- Aday gösterme,
- 2- Grup tarama sınavı,
- 3- Bireysel değerlendirme.

Öğrenciler 1. 2. ve 3. sınıf düzeyinde olup resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarda ilk aşama olarak sınıf öğretmenlerce aday gösterilmektedir. Aday gösterilen öğrencilerin tamamı ikinci aşama olarak tablet bilgisayar grup tarama

uygulama sınavına alınmaktadır. Bu aşamada yeterli puanı alan öğrenciler yetenek alanlarına göre üçüncü aşama olarak bireysel değerlendirme için hak kazanmaktadır. Genel zihinsel yetenek alanında aday gösterilen 1. 2. ve 3. sınıflar alanda yeterliliği olan uzmanlarca zeka testine tabi tutulmaktadır. Resim ve müzik alanında aday gösterilen öğrenciler ise yetenek/beceri değerlendirme komisyonu tarafından bireysel değerlendirmeleri genel müdürlüğün ölçütleri doğrultusunda yapılmaktadır. Bireysel değerlendirme sonuçlarına göre barajı geçen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezine yerleşmeye hak kazanmış olacaktır (MEB, 2017a).

2.1.8. Özel Yetenekli Bireyler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Korkmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığı incelenmiş olup 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden, özel yetenekli tanısı almış BİLSEM öğrencileri ile özel yetenekli tanısı almamış öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda özel yetenekli olan öğrencilerde akademik erteleme; özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterliğin özel yetenekli olup olmamaya göre anlamlı olarak farklılaştığı ve özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Turunçoğlu Demiriz (2002) tarafından yapılan çalışmada ise özel yetenekli çocuklar sosyal ve duygusal ihtiyaçları açısından incelenmiştir. Çalışma neticesinde, özel yetenekli çocukların çevreleri tarafından kabul edilmediklerinde ve üstün yetenekleri ile ilgili kendilerine özgü kişilik özellikleri ve davranışları uygun şekilde desteklenmediğinde sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilecekleri sonuçları ortaya çıkmıştır. Aile, sosyal çevre ve okulla ilgili faktörler veya bu faktörlerin birbirleriyle olan etkileşimleri özel yetenekli çocukların karşılaştığı birçok sorunun sebebi olduğu bulunmuştur.

İlgili alanyazında özel yetenekli çocuklara ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında özel yetenekli tanımından ziyade daha çok üstün yetenekli kavramının kullanıldığı görülmektedir. Aynı amaca hizmet eden çalışmalar olduğundan üstün yetenekli çocuklara ilişkin araştırmalara da bu bölümde yer verilmiştir. Örneğin

Elcik (2015) çalışmasında, ortaokul kademesinde olan üstün yetenekli öğrencilerle çalışmış olup bu öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, en sonunda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının yeteri kadar giderilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yine üstün yetenekli çocuklarla gerçekleştirilen bir başka çalışma ise Yıldırım (2012) tarafından 9-18 yaş arası çocuklarla yapılmıştır. Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler konulu araştırmada, üstün yetenekli çocuklar ile normal düzeyde zekaya sahip çocukların yaşam kaliteleri, sosyal, emosyonel, davranışsal, ruhsal sorun alanları ve aile işlevsellikleri karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda ise, üstün yetenekli çocukların normal zeka düzeyine sahip çocuklara kıyasla sosyal işlevselliklerini daha düşük buldukları, daha fazla dikkat eksikliği ve hareketlilik tanımladıkları, aile işlevsellikleri açısından bakıldığında ise, üstün yetenekli çocukların normal zeka düzeyine sahip çocuklara göre aile bireylerinin birbirlerine ilgi, bakım ve sevgiyi yeterli seviyede sergiledikleri tespit edilmiştir.

Özdemir (2006) tarafından yapılan çalışmada ise lise düzeyinde üstün yetenekli olan öğrencilerde duygusal zeka düzeyleri ile ilgili araştırma yapılmış olup aynı öğrencilerin sosyal ilişkilerde kendilerini nasıl değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin IQ'ları ile duygusal zekaları arasında pozitif bir ilişki olmadığı, duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ama duygusal zekanın bazı alt boyutlarında farklılaştığı, üstün yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerinde daha çok olumsuz duygularının etkisinde davranış sergiledikleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Yoo ve Moon (2006) tarafından yapılmış bir çalışma ise üstün yetenekli çocukların rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada ailelerin psikososyal kaygılarının ve kariyerin çocuğun yaşına göre farklılaştığı konusuna vurgu yapmıştır. 6 yaş ve üzerindeki çocuklar için psikososyal problemler daha öne çıkmışken, eğitim planlaması ihtiyacı ise tüm yaş grupları için ortak bir problem olduğu belirtilmiştir. 12 yaş üzerindeki çocuklar için kariyer planlaması oldukça büyük önem taşıdığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada, üstün yetenekli çocukların hepsinin özel olduğu ve her birinin gelişim dönemlerine

göre kişisel ihtiyaçlarının olduğu ifade edilmiştir. Üstün yetenekli çocuklarda artan yaş ile birlikte danışmanlık ihtiyaçlarının da aynı oranda arttığı belirtilmiştir.

Kanlı (2011) tarafından yürütülen çalışmada, üstün zekâlı ve normal zeka düzeyine sahip toplamda 129 öğrenci ile çalışılmıştır ve yürütülen bu çalışmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri bakımından farklılık göstermediği ve bu değişkenler ile zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Demirel ve Sak (2011) üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine yaptığı çalışmada yaşları 18-72 arasında değişen, birçoğunun öğrenci olduğu, bununla birlikte öğretmenler, mühendisler, işçiler, serbest meslek çalışanları ve diğer meslek gruplarından oluşan toplamda 601 bireyle araştırmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonunda da çeşitli yetenek alanların toplumsal değerlerin, çevrenin geçmiş deneyimlerine ve ihtiyaç hiyerarşisine göre farklılık gösterebileceği belirtilmiştir.

Oğurlu (2010) yaptığı bir literatür taramasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerini araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ise, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin an az diğer çocuklar ölçüsünde uyum sağladığı ve sosyal uyum açısından önemli derece sorun göstermedikleri tespit edilmiştir.

Saranlı ve Metin (2012) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlarına yönelik alan yazın incelemeleri gerçekleştirmişlerdir. Bu inceleme sonucunda üstün yetenekli çocuklarda sosyal-duygusal problemlerden ortaya çıkabilecek durumlar araştırılmıştır. Bunlar; sosyal izolasyon (dışlanma/yalnızlık), stres, mükemmeliyetçilik, depresyon ve intihar olarak belirtilmiştir. Üstün yeteneğin türünün ve derecesinin sosyal-duygusal problemlerde etkili olduğu, üstün yetenekli öğrencilere uygun ev ve okul çevreleri oluşturulduğunda en az normal gelişim sergileyen akranları ölçüsünde, hatta çoğunlukla normal gelişim sergileyen akranlarından fazla uyum gösterdikleri ve olumlu kişilik özellikleri geliştirdikleri ifade edilmektedir.

Kline ve Short (1991) ise okul döneminde sosyal ve duygusal değişikliğin incelenmesi amacıyla 89 üstün yetenekli ergen kız öğrenci ile çalışmışlardır. Yapılan

çalışmada üstün yetenekli kız öğrencilerin ilkokuldan liseye geçtikçe algılanmış yetenek ve güven düzeylerinin düştüğü ifade edilmiştir. Lise kademesindeki üstün yetenekli kız öğrencilerin zekâlarını, duygularını ve kendilerini gizlemeye çalıştığını ve gerçekte olduklarından daha kaba davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin kendi yetenek ve duygularını diğer kişilerin aynı derecede önemsemedikleri belirtilmiştir.

2.2. EMPATİ

Empati özellikle son yıllarda eğitim, psikoji ve psikiyatri alanlarında üstünde durulan önemli bir kavram haline gelmektedir. Özellikle iletişim psikolojisi, danışma, okul, sosyal psikoji, gelişim ve klinik alanlarında çalışmalar hız kazanmakla birlikte oldukça geniş bir bilgi birikimi elde edilmiştir. Ama empati ile ilgili üzerinde netlik kazanmayan ya da yeteri kadar açığa çıkmamış kısımlar da kendini göstermektedir (Dökmen, 2008, s. 134).

2.2.1. Empatinin Tanımı

İnsan ilişkilerinde oldukça büyük bir öneme sahip olan empati kavramına ait bir çok tanım bulunmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde empati kavramına ilişkin ilk tanımlama Theodor Lipps tarafından 1897 yılında Almanca “Einfühlung” olarak adlandırılmıştır. Lipps’in tanımına göre Einfühlung: “Bir kişinin kendisinin karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu şekilde o nesneyi içine alarak anlaması sürecidir” (aktaran Dökmen, 2008, s. 339). 1909 senesinde Edward B. Titchener ise bu kavramı, karşıdaki bireyin duygusal tecrübesini doğrudan anlamak olan Yunanca “empathia” sözcüğünden İngilizce’ye “Empathy” biçiminde tanımlamıştır (aktaran Dökmen, 1988, s. 156).

Empati kavramı çeşitli şekillerde tanımlanırken tarihsel süreç içerisinde üç aşamada ele alındığı görülmektedir. 1950’ li yıllarda empatinin bilişsel yönüne vurgu yapılarak, karşısındakinin içinde bulunduğu durum göz önüne alınarak kişinin bakış açısını anlama yetisi olarak açıklanmıştır. 1960’ lı yıllara gelindiğinde ise; empatinin duygusal yönüne dikkat çekilmiştir. Bu yıllarda empati tanımlanırken; karşısındakinin duygularını anlama, hissettiği duyguların aynılarını hissetme bağlamında ele alınmıştır. 1970’ li yıllarda bu kavram duyguları anlamak ve o duygulara uygun tepki vermek şeklinde açıklanmıştır. Burada üzerinde durulan en

önemli nokta, kişilerin dikkatlerini karşısındakine odaklamasıdır. 1980'li yıllarda hem bilişsel hem duygusal yanına vurgu yapan görüş hakim olmuştur (Dökmen, 2008, s. 134).

Omdahl (1995) bu kavramı, kurulan iletişimde alıcının hedef olarak karşısındakıyla aynı şeyi deneyimlemesi ve benzer şeyleri hissetmesi şeklinde açıklamıştır. Mehrabian ve Epstein (1972) aynı kavramı, kişilerin duygusal tecrübesine dönüt verme olarak tanımlarken Hogan (1969) ise empatiyi karşındaki bireyin vaziyetini bilişsel ve imgesel olarak anlayabilme veya karşısındakinin duygularını aynısını yaşamaksızın ne duyumsadığını anlayabilmek şeklinde açıklamıştır (aktaran Caruso ve Mayer, 1998, s. 3).

Bir başka tanıma göre empati; karşındaki kişinin duygularını, duygularının seviyesini, anlamını anlama ve algılama becerisi, algıladığını ve anladığını karşı tarafa iletebilme yeteneğidir (Voltan Acar ve Whirter, 1985).

Genel anlamda empati, bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak karşısındakinin duygu ve düşüncelerini net ve olduğu şekliyle anlamasıdır. Özellikle karşılıklı ilişkilerde başarıyı yordayan, sosyal ilişkilere olumlu olarak yön veren ve toplumun dokusuna zarar vermeden koruyan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Empati kurmak demek, karşındaki kişinin penceresinden bakıp olay ve durumları bu yönde yorumlamak demektir. İkili ilişkilerde kişi karşındaki kişinin penceresinde belli bir süre kalıp daha sonra kendi penceresine geri dönmektedir. Bu şekilde diğer tarafın duygu ve düşünceleri anlaşılıp doğru olarak karşıya iletilmektedir (Türkmen, 2003, s. 16).

2.2.2. Empatinin Önemi

İnsan doğası gereği sosyal ilişkiler içerisinde olan bir varlıktır. Doğru bir iletişim için gerekli olan bazı öğeler vardır. Empati bu unsurların başında yer almaktadır. Empatinin ne olduğunu bilmek, bu farkındalığa sahip olmak iletişimde de bazı olumlu etkiler oluşturmaktadır. Sosyal ilişkiler bağlamında empati kurmak iki faktör olarak düşünülmektedir. İlki insanlarla anlık ilişki içerisinde olmayı, ikincisi de zaman ilerledikçe git gide sağlamlaşan bu ilişkiyi korumayı amaçlamaktadır. Toplumsal denge ve huzurun oluşturulması için gerekli olan iletişim ortamı sağlanmış olacaktır (Albrecht, 2006, s. 156).

Dökmen (2004), bir insanın diğer bireylerle empati kurabilmesi için gerek duyulan unsurları şu şekilde belirtmiştir;

1- Empati kurmak isteyen birey, kendisini karşıdaki bireyin yerine koyup durumlara onun gözüyle bakabilmelidir. Diğer bir ifadeyle, birey empati kurmak istiyorsa öncelikle karşıdaki bireyin fenomenolojik alanına girip olayları bu yönle anlamlandırması gerekmektedir.

2- Empati kurmak demek, karşıdaki bireyin hislerini ve düşüncelerini net ve olduğu gibi anlamak demektir. Bu sebeple karşıdaki bireyin sadece düşüncelerini veya sadece duygularını anlamlandırmak yetmemektedir. Bu açıklamadan yola çıkılarak empatinin bilişsel ve duygusal öğelerinden bahsedilmektedir. Karşıdaki kişinin penceresinden bakıp ne düşündüğünü anlamak bilişsel bileşenyken, karşıdaki bireyin duyumsadıklarını birebir hissedebilmek ise empatinin duygusal bileşenidir.

3- Empati kurmuş bireyin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki bireye yönlendirilmesi ise empati tanımındaki en son unsurdur.

Empati bir yetenek olarak kabul edildiğinden öğretilemeyen bir süreç olduğu fakat kişilere eğitim verilerek kendilerinde var olan empati kurma becerisinin geliştirilebileceği söylenmektedir. Empatinin etkili olmasının temel nedenleri arasında terapistik beceri ve koşullarla ilişkili olan; içtenlik, sıcaklık, kendini açma, yakından ilgilenme gibi yaklaşımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Tanrıdağ, 1992). Empati yeteneği gelişmiş kişiler daha uyumlu, anlayışlı ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmak konusunda daha başarılı bir çaba göstermektedirler. Eş duyum sağlayan bireyler önce kendi hislerinin farkına varıp kendilerini anlarlar ve kendileriyle daha barışık olurlar. Daha sonra sosyal çevrelerini tanımaya başlayıp onların duygularını, yaşadıkları durumları anladıklarını gösterir ve onlara değer verirler. Böylelikle kişisel doyum elde edip, toplumsal barışa katkı sağlamış olurlar.

Profesyonel danışma ortamlarında olduğu kadar günlük hayatın birçok alanında empatik anlayış, kişileri daha da yaklaştırma ve iletişimi daha kolay hale getirme özelliğine sahiptir. Kişiler kendileriyle empatik iletişim kurulduğunu hissettiklerinde, anlaşıldıkları ve kendilerine önem verildiği duygusuna kapılmaktadırlar. Çevredeki bireyler tarafından doğru biçimde anlaşılma ve kendilerine önem verildiğini hissetmek kişilerin duygusal yönden rahatlamasına yol

açmaktadır. Böylelikle diğerleri tarafından eleştiri görmediğini ve yargılanmadığını düşünen kişide iyi hisler uyanmaktadır. Empati sadece kendisiyle empati kurulana değil, empati kuran kişi için de oldukça yararlıdır. Buradan hareketle bireyde empatik eğilim ve empatik becerilerin üst düzeyde olması sosyal çevreleriyle daha az engeller yaşamasına sebep olmakla birlikte, toplumda çokça sevilen ve aranan kişiler olmaktadır (Dökmen, 2008).

2.2.3. Empatik Eğilim

Empati kavramına ilişkin birçok düşünce ve tanım bulunmaktadır. Bu kavrama yönelik farklı yaklaşım biçimleri, haliyle çeşitli açıklamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sebeple kuramsal açıdan zengin bir bakış açısı ortaya konularak günümüze kadar empati kavramına ilişkin farklı yönler ve çeşitli özellikler sıralanmaktadır. Empati kavramının daha kolay açıklanması adına, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

Rogers (1983), empatik eğilime ilişkin getirdiği tanımda sosyal duyarlılık olarak adlandırma yapmıştır. Sosyal duyarlılığın bir kişilik özelliği olduğunu, her bireyde olmadığını, kendilerinde sosyal duyarlılık barındıran bireylerin daha çok empatik özellikler sergileyebileceğini ve empatiyi zorlanmadan öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Duygusal olarak sıkıntıda olan bir bireye yardım şekli, empatik eğilimi doğrultusunda duygularını anlamasını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede danışana rol modeli olabilmektedir, gelecekteki hayatında da ortaya çıkabilecek problemler karşısında çözüm gücüne sahip olmasına veya bu problemleri çözmesine, özetle daha güçlü bir kişilik oluşturmaya fayda sağlamaktadır (Öz, 1992).

Kaya ve Siyez (2010)'e göre, empatik beceri; çoğunlukla karşıdaki bireyin duygusunun anlaşılabilir ve hissedilip karşıdaki bireye aktarılması, hissettirilmesi ile ilgili iken, empatik eğilim; başkalarının hislerinin ve yaşantılarını anlayabilme ve bunları hissetme gücü olarak açıklanmıştır. Bireylerin günlük yaşantısında empati kurma potansiyeli ve sosyal duyarlılıktır (Dökmen, 1988).

Genel anlamda empatik eğilim, kişilerin olağan hayatında empati kurma gücü biçiminde tanımlanırken, empatik duyarlılık, günlük hayatta empati kurma eğiliminde bulunma olarak açıklanmaktadır. Empatik duyarlılık, empatik iletişim kurabilmek için gerekli olan temel beceridir (Akkoyun, 1987). Bu kavramla ilgili bir

çok farklı tanım da mevcuttur. Kişiler arası duyarlılık ile bağdaştırılan empati, diğer kişilerin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel hallerini hassas bir şekilde algılama ve kişilere tepki verme yetisi biçiminde açıklanmaktadır (Batson, 2009). Batson, Fultz ve Schoenrade (1997), empatik eğilime sahip olmak için, kişilerin bir başına yardım etme davranışını ortaya çıkarmanın yeterli olmadığı görüşünü savunmaktadırlar. Birey, karşıdaki kişinin perspektifini alabilirse empatik anlayışın oluşması sağlanmaktadır. Adı geçen bu araştırmacılar empatiyi çok boyutlu bir kavram olarak, sosyal nörobilim (social neuroscience) içerisinde yorumlamışlardır.

Empati ile ilgili literatür incelendiğinde çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirme yapan Moore (1990) ise empatik eğilim tanımına sosyal-bilişsel, algısal, ve duyuşsal boyutlarıyla birlikte açıklama getirmiştir. Sosyal-bilişsel alan, bireyin, başka kişilerin düşünce, güdü, sosyal davranış ve niyetini anlama eğilimini ifade ederken; algısal alan, bireyin, diğerlerinin bakış açısını kestirme eğilimini; duyuşsal alan ise, bireyin başkasının duygu, tepki ve ilgilerini kestirebilme eğilimini belirtmektedir. Sosyal-bilişsel ve duyuşsal empati becerilerinin artması için algısal boyutun daha belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Kaya ve Siyez (2010) genel kabul gören anlayış doğrultusunda empatik eğilimi; bilişsel ve duygusal empati olarak iki başlık altında açıklamaktadır. Empatik eğilim, bu iki temel boyutun birleştiği nokta olarak belirtilmektedir.

2.2.3.1. Bilişsel Empati

Empatik eğilimin bir boyutu olan bilişsel empati; karşıdaki bireyin duygusunun anlaşılma potansiyelidir. Fakat bu bilişsel boyutta kişinin karşısındakini anladığını göstermesine gerek yoktur. Özetle kişilerin sosyal işlevselliğinde etkili olan bilişsel empati, karşıdaki kişinin duygusal vaziyetini uygun ve doğru olarak değerlendirme, daha karmaşık seviyede olan olayları ise, diğerinin perspektifinden değerlendirebilme anlamına gelmektedir (Smith, 2006). Empatik eğilimin bilişsel boyutu daha çok karşımızdaki bireylerin nasıl hissettiğini anlamayı ifade etmektedir.

Bireyler birbirleriyle empati kurmak istiyorlarsa karşısındaki kişinin öznel alanına yani bireylere özgü algısal alana girebilmelir. Empati kurmak istenilen kişinin yerine geçerek olaylar karşıdaki kişi gibi algılamaya ve yaşamaya başladıkça olaylara karşıdaki kişinin penceresinin gerisinden bakılabilmektedir.

Rogers' ın kendisinden önce sadece bilişsel düzeyde ele alınan empatiye duygusal boyutu eklemesi, Rogers öncesi empatik anlayış ile Rogers' ın empatik anlayışı arasındaki temel farklılığı oluşturmaktadır (Dökmen, 1987).

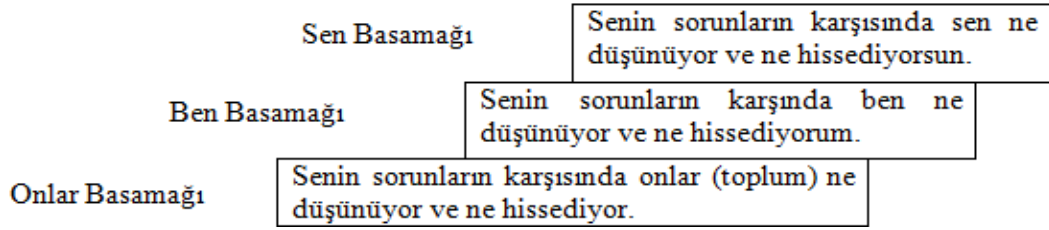
2.2.3.2. Duygusal Empati

Empatik eğilim kavramına ilişkin bir diğer boyut ise duygusal alandır. Karşıdaki bireyin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve karşıdaki bireyin duygusal haline en uygun tepkiyi verebilmek için sahip olunan potansiyel, empatik eğilimin duygusal boyutudur. Duygusal empati, ahlaki gelişim bakımından önemli olduğu kadar, kişilerin aile bireyelerine, çevresindeki tanıdıkları ve tanımadıkları bireylere karşı fedakar davranışlar içerisinde olması için kişileri motive etmektedir. Üstelik ilgili alanyazında şiddetin azaltılması ve ortadan kaldırılmasında duygusal empatinin çok önemli bir görevi olduğu belirtilmektedir. Duygusal empatinin bilişsel empatiden ayrıldığı nokta olarak da yeni dünyaya gelmiş bebeklerin bile duygusal empati hassasiyeti barındırdığı söylenmektedir (Smith, 2006). Yani duygusal empati doğuştan gelen bir potansiyel iken, bilişsel empatinin yaşantıyla geliştiği çıkarımı yapılabilmektedir.

Çoğunlukla insanların yüz ifadeleri veya ses tonları gibi bazı uyarıcılar, karşıdaki bireylerin duygusunun doğru olarak hissedilmesinde ve duruma uygun tepkilerde bulunmaya yardımcı olan işaretlerdir. Fakat bu bazı işaretlerin tam anlamıyla net olmaması bireyin duygusunu hissetmeyi ve duruma uygun tepki vermeyi zorlaştırmaktadır. Böyle zamanlarda da ortaya perspektif alma, yani olaylara diğerinin penceresinden bakabilme yetisi kendini göstermektedir (Kaya ve Siyez, 2010).

2.2.4. Empatinin Sınıflandırılması

Dökmen (2008) çalışmasında aşamalı empati sınıflamasından bahsetmektedir. Bu aşamalı empati sınıflaması üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamaklarından meydana gelmektedir. Ayrıca belirtilen basamakların tümü kendi içerisinde iki alt basamak olan duygu ve düşünce basamaklarını içermektedir.



Şekil 2-2: Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 2008)

Onlar basamağında empatik tepkide bulunan birey, ilgili kişinin yöneltmiş olduğu sorun üzerinde herhangi bir düşünce geliştirmemekle birlikte, probleme sahip bireyin düşünce ve duygularına önem vermemektedir. Ayrıca bu probleme yönelik kendinde oluşan duygu ve düşüncelerden de bahsetmemektedir. Problemi dinlemiş olan bireyin sorunun sahibine verdiği geri bildirimde mevcut ortamda yer almayan diğer insanların fikirlerini ortaya koymaktadırlar. Bu basamakta karşılık veren birey, bazı genellemeler yapmaktadır, atasözleri ile ifadeler kullanmaktadır (Dökmen, 2004, s. 152).

Ben basamağında empatik tepki veren birey ise benmerkezci bir tutum sergilemektedir. Karşıdaki bireyin kendisine anlattığı probleme ilişkin kişinin düşünce ve duygularına yönelmek yerine, kişiyi eleştirir, kendisine akıl verir, arada da bireyi kendi problemiyle tek başına bırakıp kendinden bahsetmektedir. Mesela; ben basamağına uygun empatik tepkide bulunan bir birey, duyduğu probleme yönelik "üzüldüm, aynı sorun bende de var" demektedir ve bunun sonunda problem yaşayan kişiyi sıkıntısıyla bir başına bırakıp şahsi problemlerinden söz etmeye başlamaktadır (Dökmen, 2004, s. 152).

Sen basamağında empatik tepki veren bir bireyse, olaylara karşıdaki kişinin bakış açısıyla bakıp kendisine problemini ileten bireyin rolüne girmektedir. Bu basamakta kendisine iletilen problem karşısında, kendisinin veya toplumun düşüncelerini dile getirmemekte, direkt olarak karşısındaki kişinin düşünce ve duyguları üzerinde yoğunlaşmış, karşıdaki bireyin hislerini ve düşüncesini anlamaya çalışmaktadır (Dökmen, 2004, s. 153).

Bu basamaklar en kalitesiz tepkiden en kaliteli tepkiye doğru sıralanmış ve diğer basamakları da içine alacak şekilde on altı basamak oluşturulmuştur. Bu basamaklar; senin problemin karşısında başkaları ne düşünür ve ne hisseder?,

eleştirme, akıl verme, teşhis koyma, bende de var, benim duygularım, destekleme, soruna eğilme, tekrarlama ve derin duyguları anlama basamaklarıdır. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür ve ne hisseder? basamağı onlar basamağında; eleştirme, akıl verme, teşhis koyma, bende de var, benim duygularım basamakları ben basamağında bulunurken, destekleme, soruna eğilme, tekrarlama ve derin duyguları anlama basamakları ise sen basamağını temsil etmektedir (Dökmen, 2004, s. 153-154).

2.2.5. Özel Yetenekli Bireylerde Empatik Eğilim

Sosyal ilişki ve iletişim boyutlarını etkileyen empatik eğilim düzeyi her bireyde olduğu kadar özel yetenekli bireyler açısından da oldukça önemlidir. Özel yetenekli bireylerin empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde çevrelerine karşı duyarlılığın yüksek olduğu görülmektedir. Bu bireyler, çevrelerinde gelişen sorunların farkındadırlar ve bu sorunlara karşı duyarsız kalmamaktadırlar. Örnek verilecek olursa özel yetenekli bireyler, kilometrelerce uzakta ortaya çıkan bir felaket sonrası zarara uğramış kişiler için uzun bir zaman üzüntü duyabilirler.

Silverman (1994)'a göre; özel yetenekli çocukların ileri düzeyde ahlaki duyarlılık göstermelerinin ve diğer kişilerin duygularının, dünya problemlerinin farkında olmalarının en önemli özelliklerinden biri olduğunu belirtmiştir (aktaran Özbaş, 2010, s. 4). Lovecky (1993) ise özel yetenekli çocukların çoğunlukla diğerlerinin bakış açılarını tam olarak anlayabildiğini dile getirmiştir. Yani geliştirilen bu empatik eğilim yalnızca karşıdaki kişilerin hissettiklerini anlamakla kalmayıp beraberinde karşıdaki kişilerin hissettiklerini de hissedebilmeyi kolaylaştırmaktadır (aktaran Oğurlu ve Yaman, 2010, s. 215). Özetle özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilimin sadece bilişsel boyutu değil, aynı zamanda duygusal boyutu da kendini göstermektedir.

Porter (1999)'a göre özel yetenekli öğrencilerin birçoğu akranlarına göre daha az benmerkezci tutuma sahip olmakla birlikte kişilerin ihtiyaçlarına ve duygularına daha fazla hassasiyet göstermektedir (aktaran Oğurlu ve Yaman, 2010, s. 215). LeVine ve Tucker (1986) ise, özel yeteneklilerin başka kişilerin duygusal durumlarını anlayabildiklerini ve içinde bulunulan duruma başka kişinin

davranışlarının neden olduğu çıkarımını yapabildiklerini belirtmektedirler (aktaran Oğurlu ve Yaman, 2010, s. 215).

Lovecky (1993) bazı özel yetenekli öğrencilerin kişileri çok hızlı bir şekilde algılayıp değerlendirebildiğini vurgulamaktadır. Tannenbaum (2000), özel yetenekli öğrencilerin bu özelliği doğru yönde geliştirilmediğinde bencillik ya da yıkıcı hedefler olarak ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (aktaran Oğurlu ve Yaman, 2010, s. 215). Buradan da anlaşılacağı üzere insan ilişkilerinde önemli ve işlevsel bir özellik olarak karşımıza çıkan empatik eğilimin kimlerce ve nasıl kullanıldığı da bir o kadar önem arz etmektedir.

2.2.6. Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kızılyar (2010) yaptığı çalışmasında ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine göre; denetim odağı boyutlarının ve akılcı olmayan inançlarının farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarında; empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrenciler, denetim odağı alt boyutları olan akran ilişkileri, kader, aile ilişkileri, başarı boyutlarında empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla daha içten denetimli oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin denetim odağı batıl inanç alt boyutunda empatik eğilim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Ayrıca empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin rahatlık talebi ve başarı talebine dair mantık dışı inançları daha yüksek olduğu, empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise saygı talebine dair mantıkdışı inançların daha yüksek düzeyde olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Köseoğlu (2013) ilkökul 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda, kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, empatik eğilim düzeyinin sınıflar ve başarı değişkenine göre farklılık gösterdiği, ebeveynleri tarafından kabul gören öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir.

Rehber ve Atıcı (2007) yaptıkları çalışmada ikinci kademeye devam eden öğrencilerde empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını

incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonunda, düşük empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerin saldırganlık davranışlarının daha yüksek olduğu, yüksek empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerde ise saldırganlık davranışının diğer gruba oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin empatik eğilim ve problem çözme davranış düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Problem çözme davranışları boyutunda ise yüksek empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerde bu davranış daha yüksekken, düşük empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerde problem çözme davranışlarının daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Strayer ve Roberts (2004) yaptıkları çalışmada 5-13 yaş aralığındaki çocuklarda empati düzeylerinin duygusal faktörler ile sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan çalışmaya 50 çocuk ve ebeveynleri katılım sağlamış olup ebeveynlere ait faktörlerle çocuklara ait duygusal faktörlerin arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırmanın bulgularında, çocukların yaşları ile ailelerin çocuk yetiştirme tarzının çocuklara ilişkin duygusal unsurların %32'sini yordadığı saptanmıştır.

Özbaş (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, üstün ve normal zeka düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul-red düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan çalışmaya 30'u üstün, 50'si üstün yetenekli çocuklarla birlikte eğitim gören normal zeka düzeyine sahip toplam 327 çocuk dahil edilmiştir. Algılanan ebeveyn kabul-red düzeyleri ve empati düzeyleri çeşitli demografik verilere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda; empati düzeyinin varolan grupların hepsinde cinsiyet ve ebeveynle yapılan faaliyetler değişkenlerine göre farklılaştığı belirtilmiştir. Empati düzeylerinin üç grup arasında anlamlı farklılık gösterdiği, bu sonuçlar doğrultusunda normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerde empati düzeyinin daha yüksek olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Topdemir (2009) ilköğretim 5.sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında 53 farklı ilkokuldan 279 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Webster (2002) tarafından yapılan bir çalışmada ise ebeveyn- çocuk bağıllığı ve empati ilişkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 394 kişi çalışmaya dahil edilmiştir. Çıkan araştırma sonuçlarında, anneye bağıllık boyutunun, bilişsel empati ve duyuşsal empati ile pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte babaya bağıllığın kişisel kaygıyı olumsuz yönde ve doğrudan etkilediği görülürken, anneye bağıllığın kişisel kaygıyı doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uyaroğlu (2011) yaptığı çalışmasında üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara ilinde Bilim ve Sanat merkezine devam eden 76 üstün yetenekli öğrenci ve ilkokula devam eden normal gelişim gösteren 80 öğrenci olmak üzere toplamda 156 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında ise; normal gelişim sergileyen öğrencilerin annelerinde demokratik tutum faktör puanları arttıkça çocukların da karşısındakinin duygularını anlama puanı arttığı ortaya çıkmıştır. Aynı çocukların babalarına ait sert disiplin puanı arttıkça çocuklara ait duyguları yönetme puanının düştüğü tespit edilmiştir. Üstün yetenekli çocuklara ait elde edilen sonuçlara bakılacak olursa, ebeveynlerinde aşırı koruyuculuk puanı arttıkça çocukların kendi duygularını tanıma puanı da artmakta olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, annenin sergilediği demokratik tutum, normal düzeyde gelişim gösteren öğrencilerde karşısındakinin duygularını anlama becerisini arttırırken, üstün yetenekli çocuklarda bu becerinin puanları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acun Kapıkıran (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adayları empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından ele alınmıştır. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup toplam 636 kişi çalışmaya dahil olmuştur. İlgili araştırmanın sonucunda; empatik eğilim ve benmerkezci eğilimin cinsiyet, rol yapma ve dışadönüklük bakımından anlamlı olarak yordanmıştır. Bununla beraber, benmerkezci eğilim de cinsiyet, başkası merkezli olma, dışadönüklük ve rol yapma bakımından yine anlamlı olarak yordandığı ifade edilmiştir.

Dereli ve Alpay (2012) tarafından, ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi konulu araştırma yapılmıştır. Araştırmaya Adana ve

Eskişehir’ de ortaokula devam eden toplamda 504 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın elde edilen bulgularında empatik eğilimin, işbirliği yapma karakter özelliği alt boyutlarının ve insani değerlerin cinsiyet ve anne eğitim değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında empatik eğilim alt boyutlarının dostluk, dürüstlük, sorumluluk, saygı, barışçıl olma ve hoşgörü boyutlarının insani değerlerini anlamlı olarak açıkladığı belirtilmiştir.

Zhou ve arkadaşları (2002) ise anne-baba sıcaklığı ve olumlu etkileşimin çocukların empatik karşılık verme ve sosyal yeterlik üzerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında ilkokula devam eden 180 öğrenci ile çalışmayı devam ettirmişlerdir. Araştırmanın sonunda; ebeveynlerin daha çok annelerin olumlu etkileşimlerinin, aile sıcaklığı ile çocukların empatisi arasındaki ilişkiyi etkilediği görüşü elde edilen verilerle desteklenmiştir.

2.3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

Sosyal duygusal öğrenme; öğrencilerin diğer bireylerle anlaşma, verimli iletişim kurma, bu ilişkileri geliştirme ve öğrenme, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma gibi yaşam gereksinimlerini gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duyulan becerileri edinme süreci şeklinde açıklanmaktadır (Elias, O’Brien ve Weissberg, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme becerisi, çocuk ve gençlerin hayata ilişkin yapması gerekenleri sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeleri, bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını giderebilmeleri ve toplum içerisinde üreten kişiler haline gelebilmeleri için kendi düşünce, duygu ve davranışlarını biraraya getirme süreci olarak açıklanmaktadır. Bu süreçte birtakım öncelikli becerilerin kazanılması gerekmektedir. Bahsedilen bu temel beceriler ise sağlıklı ilişkiler kurma, sosyal ve kişisel ihtiyaçları giderme, duyguları yönetme, olumlu amaçlar oluşturma, etik ve beraberinde sorumlu karar vermeyi içermektedir (McCombs, 2004; Zins ve ark., 2004).

2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Tanımı

Yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan birtakım ilerlemeler eğitim sisteminde de bazı etkiler bırakmış ve yeni yaklaşımların gelişmesine fırsat sunmuştur. 1980’lerden bugüne eğitim alanında sadece akademik zeka yeterli olmayıp duygusal zeka, çoklu zeka, moral eğitim, karakter eğitimi gibi kavramlar değer görmeye başlamıştır

(McKenzie, 2004). Bu ilerlemelerden hareketle tek başına akademik eğitim değil aynı zamanla diğer sosyal duygusal becerilerin gelişimi de bir o kadar önemli hale gelmektedir.

Reicher (2010) sosyal duygusal öğrenme kavramını, kişisel ve kişiler arası problem çözme becerilerini öğrenebilme ve toplumsal hayata uyum sağlama süreci şeklinde ifade etmektedir. Sosyal duygusal öğrenme, bireyin duygularının ayırdına vararak dürtülerini kontrol altına alma, etrafındaki kişileri önemseme, sağlıklı kararlar alma, etik ve sorumlu davranışlar gösterme, sağlıklı ilişkiler geliştirme, olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınma süreci olarak açıklanmaktadır (Zins ve Elias, 2006).

Bu tanımlarla birlikte çoğunlukla sosyal duygusal öğrenme, kişinin duygularını farkedebilmesi ve duygularını yönetebilmesi, etrafındakilere ilgi ve sempati duyması, almış olduğu kararlarını sorumluluk duygusu ile değerlendirmesi, yakınındaki kişilerle iyi ilişkiler geliştirmesi, olumsuz olaylara karşı etkili bir yöntemle üstesinden gelmesi ve problem çözme becerisini elde etme basamağı şeklinde ifade edilmektedir (Körler, 2011, s. 41).

Sosyal duygusal öğrenme; sorunlara yönelik çözüm oluşturabilme, insanlarla etkili iletişim geliştirme, etkili öğrenebilme, yaşam görevlerini tamamlayıp zamana uyum gösterebilme gibi gelişim ödevlerini tamamlamada başarı göstermek ve kişinin sosyal duygusal taraflarını anlayabilme, yönetebilme ve dile getirebilme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu beceriler, kişinin kendine yönelik farkındalığını ve dürtülerini kontrol edebilmesini, beraberlik içinde çalışmayı, kendini ve etrafındakileri merkeze almayı gerekli kılmaktadır (Romasz, Kantor ve Elias, 2004).

2.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Önemi

Zamanımızın hızla değişen toplumunda sosyal duygusal öğrenme gün geçtikçe daha önemli bir hal almaktadır. Ailelerin ve eğitimcilerin birçoğu günümüzde git gide artış gösteren sosyal problemlerin aile, okul ve başka sosyal kurumların gençlerin ahlaki değerleri öğrenmesi üzerindeki etkisinin azalmasından oluştuğu kanaatinde (Lickona, 1992). Bu görüşler doğrultusunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin olumlu etkisi azımsanmayacak düzeydedir. Bu kavram,

özelliklerde ergenlerde riskli davranışlar azaltılarak sağlıklı baş etme yöntemleri oluşturmalarına katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bir çok alana yani; ev, okul ve toplumsal hayatın içine alınarak çoğaltılmasıyla daha sağlıklı, sorumlu kişiler olmalarına fırsat sağlamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri daha üst düzey olan bireylerin toplumsal yaşamda daha sağlıklı kişiler arası iletişim kurabilen, sorunları kolayca aşabilen, kendine güveni daha yüksek, zorbalık, şiddet ve madde kullanımı gibi riskli davranışlara maruz kalmayacakları belirtilmektedir (Körler, 2011, s. 44). Genel hatlarıyla SDÖ kişilere hayatları boyunca destek sağlayacak olan duygusal, sosyal ve akademik yönden destekleyecek ve kişilerde bu becerileri arttırarak oluşturulması süreci olarak ifade edilmektedir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin her ne kadar riskli davranışlar üzerinde engelleyici etkisi olsa da koruyucu bir unsur görevi de görmektedir. Bunun yanında sosyal duygusal öğrenme becerisi, öğrencilerin akademik başarının ortaya çıkması konusunda çok önemli bir faktördür. Bu bağlamda eğitim ve öğretimin temel unsurlarından biri de sosyal duygusal öğrenme becerisidir (Kabakçı ve Korkut, 2008, s. 79).

Elias (2003), sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile akademik becerilerin bir noktada toplanması halinde, öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmelerine fırsat sağlayacağını dile getirmektedir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenmenin, öğrencilerin eğitim öğretim yaşantıları süresince kazanmaları gereken temel kabiliyet ve becerilere yeni standartlar oluşturacağını belirtmektedir. Okullarda gözlemlenen öğrenci odaklı birçok problemin sebebi gerçekte öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olmamalarına bağlanabilmektedir. Okullarda sağlanan eğitimlerde öğrencilerin akademik başarıları esas alınırken sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi söz konusu olmamaktadır (Türnüklü, 2004). Bu sebeple belli alanlarda akranlarının üst seviyesinde olan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi daha anlamlı bir hal almaktadır. Bir bütün olarak gelişimleri esas alınarak var olan potansiyelin daha sağlıklı bir şekilde açığa çıkması sağlanmaktadır.

Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, bireylerin refah ve demokratik bir sosyal ortam içerisinde nitelikli bir birey haline gelmesine de fayda sağlamaktadır (aktaran Toktamış, 2008, s. 16). Sadece okul ortamı değil, okul dışı ya da okul sonralarında da sosyal duygusal öğrenme bireylerin yaşamında oldukça büyük bir etken oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemlerden başlayıp uygun toplum davranışları küçük yaştaki çocuklara yaşam becerilerini öğrenme, uygulama, açıklama, düşünme ve tamamlama olanakları sağlamaktadır. Topluma hizmet alanlarında olumlu bir havanın oluşması bireylerin aile ve iş yaşantılarına da pozitif yönde etkisinin olacağı belirtilmektedir (Elias, 2003).

2.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri olmak üzere dört başlık içerisinde ele alınmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, bu dört temel becerinin bütünü olarak belirtilmektedir (Kabakçı, 2006).

2.3.3.1. Problem Çözme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlardan biri olan problem çözme becerisi, karşılaşılan problemler karşısında yerinde, mantıklı, verimli sonuçlar elde etmeyi ve bu problemlere çözüm bulma odaklı bir şekilde yönelmeyi sağlamaktadır.

Sosyal yaşamın doğal unsurlarından biri olan çatışmalar ve problemler erişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da her zaman istenildiği gibi sonuçlar alınmayabilir, nihayetinde durumla bağlantılı olarak öfke açığa çıkabilmektedir. Bireyin karşılaşılan bu problemin üstesinden gelebilmesi için nasıl bir yol takip edeceğini belirleyen ise problem çözme becerisidir. Sosyal becerisi istenilen düzeyde yeteri kadar iyi olmayan çocuklar düşünce çatışmalarını ya da bazı problemleri çözmede zorlanmaktadırlar. Bu sebeple problem çözme becerileri, ortaya çıkan ikiliklere uzlaşmacı bir görüş açısı, mantıklı çözüm önerileri getiren davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan çatışma çözme ve karar verme becerileri ile problem çözme becerileri boyutunun yakından ilintili olduğu söylenebilmektedir (Kabakçı, 2006, s. 36).

Problem çözüme becerileri en temel yaşam becerilerinden ve sosyal duygusal yeterliklerden olmaları sebebi ile daha etkili yaşantı için problem çözüme-karar verme becerilerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Korkut, 2011, s. 159). Problem çözüme aşamasında ise, ortaya çıkan sorun için en iyi çözüm stratejisinin ne olabileceğine ilişkin seçim yapmak gerekmektedir. Karar verme aşamasındayken de sorun çözüm aşamalarının aynısı gibi ilk önce karar verilmesi istenen olayın ayrıntılı açıklanması ve seçeneklerin ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Korkut, 2011, s. 158).

2.3.3.2. İletişim Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bir diğer bileşeni iletişim becerileridir. Kişiler arası ilişkilerde oldukça önemli bir yeri olan iletişim becerileri sosyal duygusal öğrenmenin zeminini oluşturmaktadır. Kişilerin günlük hayatlarında diğer kişilerin düşüncelerine, fikirlerine, değerlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrenmeleri demokratik bir toplum oluşturma yönünden oldukça önemlidir.

İletişim kurma becerisinin tanımı yapılacak olursa; iletişimi başlatabilme ve devamını getirmekle birlikte, sözel olan ve sözel olmayan şekillerle kişinin düşüncelerini ve duygularını karşı tarafın anlayabileceği bir halde ifade edilmesi şeklinde açıklanmaktadır. İletişim kurma becerisi; etkin dinleyip karşılıklı paylaşım odaklı, ikili gereksinimlerin gözetilmesi, gerek duyulduğunda yardım arama ve hayır diyebilme becerilerini içine alan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (aktaran Kabakçı, 2006, s. 38). Bu sözü edilen becerilerin erken yaşlarda gelişmeye başlaması ve bu becerileri kalıcı olarak yaşamına aktarması sosyal ilişki ve iletişim boyutunda önemli bir etki yaratmaktadır.

Çocukların iletişim becerilerinin ileri seviyede olması, çocukların sosyal mesafe konusunda daha dengeli olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte akranları tarafından kabul görmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca iletişim becerilerinin daha az gelişmiş olmasıyla bağlantılı olarak bazı çocuklar akranlarının düşüncelerini yanlış yorumlamaktadır. Bunun sonucunda da kişiler arası ilişkilerde saldırgan davranışlar ortaya çıkmaktadır (H. Ergin, 2003, s. 16).

İletişim becerisi, sözel ve sözel olmayan iletişimde uygun ve doğru ifadelerin kullanılması, iletişimde bulunan bireyin mesajını doğru şekilde algılayıp mesaja uygun geri bildirimde bulunulması, birbirini anlaması, duygu ve düşüncelerin net bir

şekilde ifade edilmesi olarak belirtilmektedir (Yılmaz, 2014, s. 20). Bu şekilde geliştirilen iletişim becerileri kişinin ve toplumun hayatına saygınlık ve zenginlik katmaktadır. Ayrıca kişiler arası sağlıklı iletişim ve ilişkilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

2.3.3.3. Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine ait bir diğer faktör kendilik değerini artıran becerilerdir. Kendilik değeri bireyin benlik algısı ile alakalıdır. Kendimize yönelik meydana getirmiş olduğumuz yargılar, başka kişilerin bizimle alakalı değerlendirmelerine ilişkin farkındalıkları içermektedir. Kendimize ait inançlarımız, kendimiz hakkında oluşturduğumuz değerler erken çocukluk zamanlarında ebeveyn tutumları ve yaklaşımlarıyla oldukça ilişkilidir (Yılmaz, 2014, s. 22).

Kendilik değeri, benliğin değerlendirici, tutumsal tarafı; çevreden gelen dönütler, başarı hissi, yeterliğin farkına varma sonucu olarak meydana gelen ve devam eden, kabul edilme ve değer hissini barındıran benlik içerisinde oluşmuş duyuşsal inançlardır (Korkut, 2011, s. 198). Bu subjektif değerlendirmeler kendilik değeri oluşumunda oldukça önemlidir. Kişinin sosyal duygusal yanını oluşturan parçalardan biri haline gelmektedir.

Bir diğer tanıma göre kendilik değeri, kişinin kendisini duruma uygun şekilde düzenleme, bir durum esnasında karar verebilme, meydana gelebilecek sorunlara yönelik çözüm geliştirebilme ve bunların üstesinden gelebilme potansiyelleriyle ilişkilidir (Payton, Wardlaw, Graczyk ve Bloodworth, 2000). Ayrıca çok çeşitli bir kavram olan kendilik değeri, kişilerin kendilerine yönelik beceri, ilgi, yetenek, tutum, görünüş ve davranışları üzerinde oluşmuş algıları toplamından meydana gelmektedir (aktaran Kabakçı, 2006, s. 40).

Öz farkındalık, kendilik değeri içerisinde bulunan önemli kavramlardan biridir. Bu kavram duyguları anlama ve bunları doğru ve net bir tarzda ifade etme şeklinde açıklanabilir. Kendilik değeri, kişinin kendi hislerini ve düşüncelerini bilmesini gerekli kılmaktadır. Yani kısaca kendilik değeri, kişinin kendisiyle alakalı öz alanı olmakla birlikte, aynı zamanda kişinin eğitim, okul ve gelecekteki iş hayatındaki lazım olacak temel becerilerden bir tanesidir (Kabakçı, 2006, s. 40). Bu sebeple kişinin kendilik değeriyle alakalı yüksek ve düşük kendilik değeri gelecek

yaşamda olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Yüksek kendilik değeri; başarıyı, sosyal kabulü ve mutluluğu artırırken, düşük kendilik değeri ise başarısızlığı, düşük performansı ve mutsuzluğu beraberinde getirmektedir (aktaran Kabakçı, 2006, s. 40).

Tüm bu süreçlerde kişinin kendisi hakkında uygun bir kendilik değeri geliştirmesi yaşanabilecek olumsuz süreçleri baştan düzelterek kişinin kendisini en uygun şekilde gerçekleştirmesini sağlamış olacaktır.

2.3.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramına ilişkin son unsur ise stresle başa çıkma becerileridir. Stres hayatın her aşamasında kendini gösteren bir durum halini almaktadır. Bu süreci doğru şekilde yönetmek ise oldukça zordur. En genel tanımıyla stres, kişinin risk, tehdit ya da baskı altında olduğunda gösterdiği duygusal, zihinsel, fiziksel ve davranışsal tepkilerin bütünüdür. Bu tepkilerini yerine, zamanına uygun ve sağlıklı bir şekilde gösterebilmesi, kişinin stresle başa çıkma becerisinin gelişmişlik düzeyi ile ilişkilidir (Yılmaz, 2014, s. 22).

Stresle başa çıkmaya dair bir çok açıklama mevcuttur. DuPont (1998)'a göre, stresle baş etme becerisi, saldırgan davranışları harekete geçiren dürtüleri kontrol altına alabilmek anlamına gelmektedir. Yani bireyin duygusal anlamda kendini düzenlemesiyle alakalıdır ve kişinin stres durumuna ilişkin hislerini gözden geçirmesini kapsamaktadır (aktaran Kabakçı, 2006, s. 42).

Longo (2000)'a göre özellikle ön ergenlik ve ergenlik dönemlerinde olan kişiler, ortaya çıkan stres durumlarına karşı tepki ve streslerini, çoğunlukla düşük öz saygı, güvensizlik ve öfke olarak göstermektedirler. Bununla birlikte kuralların dışına çıkma ve riskli davranışlara eğilme de pek fazla rastlanmaktadır. Bazı çocuklar duygularını açığa çıkarmaktan korkmazken bazı çocuklar da duygularını içlerinde tutmayı yeğlemektedirler. Bazıları ise yanlış davranışlarla stres duygularını tepkiye çevirmektedirler (aktaran Korkut, 2011, s. 94). Bu açıklamalardan hareketle öğrencilerin zamanın şartlarında kendi gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uyum gösterebilmeleri için stresle başa çıkma becerilerini edinmeleri oldukça önemlidir (Yılmaz, 2014, s. 23).

2.3.4. Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Her bireyde olduğu kadar özel yetenekli bireylerde de sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeyi sosyal ilişkiler ve uyum sağlama açısından oldukça önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerde gözlemlenen en belirgin özelliklerden bir tanesi asenkron gelişim sorunudur. Bu durumdan hareketle bazı becerilerde yaşlılarının ilerisinde performans gösterirken bazı alanlarda yaşlılarını geriden takip ettikleri görülmektedir. Bazılarının geriden takip ettiği alan ise sosyal ilişki ve iletişim sorunları olabilmektedir. Bu alanlarda ortaya çıkan bazı problemler nedeniyle özel yetenekli bireyler açısından sosyal duygusal becerilerin gerekliliği de her geçen gün artmaktadır.

Bireyler içinde buldukları toplumun bir parçası olan sosyal varlıklardır. Diğer kişilerle karşılıklı iletişim ve etkileşim halinde yaşamını sürdürmektedirler. Sosyal bir varlık olunmasına rağmen bu iletişim ve etkileşim her kişi için basit değildir. Zekaya dair kavram ve terimler üstünde durularak toplumsal sorunlar çözülmek istenmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme çok boyutluluğu kapsayarak sosyal, duygusal ve akademik zekanın birbiri ile örtüşerek geliştirilmesini ve bunların eğitim öğretim sürecine dahil edilmesini esas almaktadır. Bahsi geçen zeka alanları kendi içlerinde yeterli görülmemektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmede bu bütünleşme ve gelişme esas alınarak öğrencilerin akademik performanslarının beraberinde davranışlar ve kişiliğin, ilgi alanlarının, sosyal ve duygusal becerilerinin de önemli olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 2005, s. 3).

Ortaya çıkan bazı sosyal problemler kişiler arasındaki sevgi, saygı ve hoşgörü gibi duyguları azaltarak insanlar arasında kaygı, depresyon, uykusuzluk gibi sıkıntılara sebep olmaktadır. Olumsuz duyguların artış göstermesi ve kişilerin kendilerini kontrol etmekte zorlanmaları nedeniyle problemlerin üstesinden gelinememektedir. 2001 senesinde sağlık bakanlığınca yapılmış bir çalışmada her beş kişiden biri depresyonla başa çıkmada profesyonel desteğe ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle kişilerin yüksek zeka düzeyinde olmaları sorunlarla başa çıkmada yetersiz kaldığını göstermektedir (aktaran Soylu, 2007, s. 6).

Özel yetenekli çocuklarla yapılan çalışmalar ve kavramlar incelendiğinde asenkron gelişim sorunları sebebiyle çok çeşitli sosyal ve duygusal gereksinimleri

olduğu görülmektedir. Bundan kaynaklı da ortaya çıkan problemler senelerdir üzerinde durulan bir konu halindedir (Saranlı ve Metin, 2012, s. 143). Bu nedenle karşılaşılan sosyal duygusal problemlere yönelik öğrenme becerilerinin edinilmesi de sorunların ortadan kalkmasına ya da koruyuculuk görevi üstlenmesine aracılık etmektedir. Edinilen sosyal duygusal öğrenme becerileri sonunda özel yetenekli öğrenci potansiyelini daha uygun yollarla ortaya koyup verimini en üst düzeye çıkarabilmektedir.

2.3.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Merter (2013) tarafından yapılan çalışmada ikinci kademe öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma kapsamında 150 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı değişkenleri demografik bilgilere göre analiz edilmiş olup, sonucunda ise ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İşeri (2016) yaptığı araştırmasında lise öğrencileri ile çalışmış olup duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, 648 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Duygusal zeka düzeyi alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve çeşitli değişkenlere göre veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda ise; duygusal zeka ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri boyutunda 9. sınıf öğrencilerin diğer sınıflara kıyasla daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanları kız öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bickley (2001) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal uyum üzerine araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 5-16 yaşlar arasında toplamda 12 üstün yetenekli çocukla çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, üstün yetenekli çocukların sosyal destek konusunda yetersiz kalması sonucunda var olan yetenekleri ile uyum sağlamasını güçleştirdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte asıl önemli olan desteğin aileden gelmesi gerektiği, yetersiz

kalındığı noktada ise üstün yetenekli çocukların yeterli başarıyı gösteremeyeceği, akranları tarafından dışlanabileceği ve kendini kabulle ilgili sıkıntılar yaşayabileceği ifade edilmektedir.

Yılmaz (2014) 6. 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, algılanan anne-baba tutumları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi konu almıştır. Araştırmanın sonunda ise, anne-baba tutumlarına ilişkin algı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ilişkili bulunmuştur. Kutluay Çelik (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, yine ortaokul öğrencileriyle çalışılmış olup sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Sivas'ta gerçekleştirilen çalışmaya 307 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı tutumları ilişkili olduğu görülmüştür. Yani; sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek düzeyde olan öğrencilerin okula ilişkin daha olumlu tutumlar sergileyebileceği ifade edilmiştir.

Greene (2003) çalışmasında üstün yetenekli gençlerle çalışmış, sosyal duygusal gelişimlerini öğretmen algıları ve deneyimleri üzerinde araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; aile ve öğretmen baskının öğretmen algılarını etkilediği belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimine ilişkin öğretmen algılarının çoğunlukla olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine dair öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı, kendilerini bu konuda yetersiz buldukları çıkan sonuçlar arasındadır.

Totan (2011) 6. sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmasında, problem çözme becerileri eğitim programının 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Toplam 40 öğrenci ile yapılan çalışmada programın etkililiği sınanmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri boyutunda problem çözme becerileri eğitim programının stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanların deney grubunda kontrol grubuna kıyasla artış gösterdiği, kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim becerileri boyutlarında ise problem çözme becerileri eğitiminin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Körler (2011) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 1993 öğrenci ile çalışılmıştır. Yapılan çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin iletişim becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutlarının yalnızlık duygusunu yordadığı tespit edilmiştir.

Cohen (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal duygusal becerilerin öğretmenlerce uygun materyal kullanımı ve doğru yöntemler uygulanması ile öğretilebileceği belirtilmiştir. Romanz, Kantor ve Elias (2004) yaptıkları çalışmada sosyal duygusal öğrenmeye dair farklı okul müfredatlarını araştırmışlardır. 10 ilkokulda uygulamaya konan bu programlar bir yıl süre zarfında incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Uygulanan program sayesinde öğrencilerin okul başarılarında artış gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerde olumlu karakterin gelişimine ilişkin kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kabakçı (2006) ortaokul kademesi 6. 7. ve 8. sınıf öğrenciler ile yaptığı araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemiştir. Çalışmada araştırmacının geliştirdiği sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği kullanılarak puanların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi açısından değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanın cinsiyet açısından kızlarda daha yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi bakımından 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlara kıyasla stresle başa çıkma becerileri daha iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Cooper (2013) tarafından 5 ay süreyle yürütölen bir çalışmada, ebeveyn algılarının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini ne yönde etkilediği ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle; üstün yetenekli çocukların aileleri, verilecek eğitimle ilgili çocuklarını her yönüyle tanımış ve onların ihtiyaçlarını gözeten öğretmenlerce eğitilmesini talep etmektedirler. Aynı zamanda aileler de üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını gidermek amacıyla daha fazla öğrenmeye gereksinim duydukları bilincindedirler. Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gereksinimlerine ilişkin eş zamanlı olmayan ilerleme,

mükemmeliyetçilik ve yoğunluktan dolayı problemler kendisini gösterdiğinde, anne babalar çocuklarına rehberlik ederek yardımcı olmayı istemektedirler.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan bu araştırma ile özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genelinde ilgili değişkenlerin öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu sebeple yapılan bu araştırma, genel tarama modellerinden betimsel yöntemli ilişkisel tarama modeli bir çalışma niteliğindedir. İlişkisel tarama modelleri aynı zamanda korelasyonel olarak da isimlendirilmektedir. Bu tarama modeli; iki ya da daha fazla değişkenler arasındaki ilişkinin hiçbir biçimde ilgili değişkenlere etki söz konusu olmadan yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmayla; ilgili değişkenlerin ilişki ve düzeylerine bakılıp, ölçek puan sonuç farklılıkları eldeki verilerle yorumlanmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Tekirdağ ili özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul kademesinde öğrenim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılı Tekirdağ Bilim Sanat Merkezi'ne 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerden genel yetenek, resim ve müzik alanlarında toplam 132 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır. Tekirdağ Bilim Sanat Merkezi'ne genel yetenek alanı için kayıt hakkı kazanmış öğrenciler, WISC-R zeka testine alınmış olup 130 ve üstü zeka bölümü puanına sahiptirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın testör olarak yetiştirmiş olduğu ve gerekli sertifikaya sahip psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerce zeka tanılması yapıp sonucun Milli Eğitim Bakanlığı'na yollanmasıyla öğrenciler genel yetenek alanında özel yetenekli birey tanısını almaktadır. Resim ve müzik alanlarında ise Bilim Sanat Merkezleri'nde ders vermekte olan ve alanlarında uzman

öğretmenlerle oluşturulan komisyonlarda öğrenciler sınava alınmaktadır ve belli bir barajın üstünde olan öğrenciler bu alanlarda aynı şekilde özel yetenekli birey tanısını almaktadırlar. Araştırmada özel yetenekli birey grubunda evrenin tümüne ulaşmak amaçlanmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Tekirdağ Bilim Sanat Merkezine kayıtlı olan 6, 7 ve 8. sınıf 132 öğrenciden toplamda 115 özel yetenekli öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan özel yetenekli 115 öğrencinin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesinde ise, öğrencilerin zihinsel olarak akranlarından üstün performans sergilememesine, resim ve müzik alanında da herhangi bir özel yeteneğe sahip olmamasına ve özel yetenekli birey tanısı almamış olmasına dikkat edilmiştir. Özel yetenekli olan grubun cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri ve oranları dikkate alınarak, özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara gidilerek aynı oranda ve sayıda özel yetenekli birey tanısı almamış 115 öğrenciye ulaşılmıştır. Genel yetenek, resim ve müzik alanlarında özel yetenekli birey tanısı almamış öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Tekirdağ Bilim Sanat Merkezine devam eden, 6, 7 ve 8. sınıf genel yetenek, resim ve müzik alanlarında özel yetenekli birey tanısını almış 115 ortaokul öğrencisi ve özel yetenekli birey tanısını almamış, normal olarak kabul edilen Tekirdağ merkez ve ilçelerde 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 115 öğrenciden oluşan toplamda 230 kişi bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin 46'sı 6. sınıfta, 94'ü 7. sınıfta ve 90'ı da 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Örneklem belirlenmesinde uygun durum örnekleme modeli kullanılmıştır. Ulaşılabilirlik açısından da kolay olması istenildiğinden en yakın Bilim Sanat Merkezi öğrencileri ve normal olarak kabul edilen Tekirdağ ve ilçelerdeki ortaokul öğrencileri seçilerek uygun durum (elverişli) örnekleme şeklinde veriler elde edilmiştir. Ayrıca bu araştırma için oluşturulan örneklem grubu amaçlı örnekleme de temsil etmektedir. Burada çalışmaya dahil olacak özel yetenekli çocuklar daha az rastlanır özellikte kişiler olduğundan, belli bir ölçüte dayandığından, bilgi edinme amaçlandığından ve belli bir durumu temsil ettiğinden amaçlı örnekleme yoluna da gidilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Yapılan bu araştırma verileri Ek'te verilmiş olan Kişisel Bilgi Formu, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) ve Veli Onay Formu ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik genel bilgiler başlıklar halinde yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş bu form ile öğrenci ve ailesi hakkında bir takım bilgiler toplanmıştır. Bu formula; öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri ilçeye, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın meslek durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine dair bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır.

3.3.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği çocuk ve gençlerin empatik eğilim düzeyleri hakkında bilgi edinmek amaçlı hazırlanmıştır. KA-Sİ çocuk ve ergen olarak iki ayrı formdan oluşmaktadır. Yapılan çalışmada da araştırmaya dahil olan ortaokul öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin tespiti için ergen formu kullanılmıştır.

KA-Sİ ergen formunda bilişsel ve duygusal empati olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek 17 maddelik Likert tipi dört dereceli bir ölçektir. Ölçek maddeleri “bana hiç uygun değil”, “bana biraz uygun”, “bana oldukça uygun” ve “bana tamamen uygun” şeklinde ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların artmasıyla empatik eğilimin de arttığı, düştükçe empatik eğilimin de azaldığı ifade edilmektedir. Bu ölçek 6-12. Sınıfa devam eden öğrencilere uygulanabilmektedir.

KA-Sİ ergen formunda 10 madde duygusal, 7 madde de bilişsel empatiyi içeren 17 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından biri olan duygusal empatinin 10 maddesinin faktör yükleri 0,49 ile 0,66 değer aralığında olup ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları 0,51 ile 0,83, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları 0,52 ile 0,79 arasında değişiklik

göstermektedir. Diğer bir alt boyut olan bilişsel empatinin 7 maddesinin faktör yükleri ise 0,56 ile 0,76, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları 0,52 ile 0,81, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları 0,47 ile 0,70 arasında değerler almaktadır. Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu için 6-12. sınıf seviyelerinde yer alan toplam 751 ergen öğrenci ile çalışılmıştır. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formunda iç tutarlılığa yönelik Cronbach Alfa katsayısı duygusal empati için 0,82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise bu değer 0,87 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi için bir hafta arayla 188 öğrenciye uygulanarak test tekrar test güvenilirliği gerçekleştirilmiş ve test tekrar test güvenirlik korelasyon katsayılarının duygusal empati alt boyutu için 0,73, bilişsel empati alt boyutu için 0,69 ve ölçeğin tümü için 0,75 değerleri bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik çalışmasının gerçekleştirildiği öğrenci grubun verileri üzerinde yapılan hesaplamalarda Cronbach Alfa katsayısı duygusal empati için 0,89, bilişsel empati için 0,81 ve ölçeğin tümü için 0,91 olarak değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında 0,95, bilişsel empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında 0,87, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında ise 0,68 korelasyon tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları ve bir hafta arayla uygulanan test- tekrar test katsayıları sonuçlarına göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010).

Yapılan araştırma ile 230 öğrenciye uygulanan bu ölçeğin güvenirlik düzeyinin tespiti maksatıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış olup bilişsel empati boyutunda 0,772; duygusal empati boyutunda 0,813 ve empatik eğilimin toplam 17 maddesi için ise 0,890 şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmaya dahil olan öğrencilerin ölçek sorularını güvenilir biçimde yanıtladıkları ortaya çıkmıştır.

3.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine dair beceri ve niteliklerinin düzeyinin tespiti için Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından ölçeği geliştirme aşamasında ilk olarak literatür taraması yapılmış ve sosyal duygusal öğrenmeye dair boyutlar belirlenmiştir. Bundan sonra ise 31 sınıf rehber öğretmenin de görüşleri alınarak madde havuzu meydana getirilmiştir. Oluşturulan ilk madde havuzuna başlangıçta dört beceri alanında toplam 256 madde yer almıştır. Bunu takip eden süreçte birbirini kapsayan ve birbirine benzeyen maddelerin havuzdan çıkarılmasıyla toplamda 104 maddeye düşürülmüştür. Ön uygulama çalışmasında 6. 7 . ve 8. sınıfta ortaokul eğitimini sürdüren 48 öğrenciye taslak ölçek uygulaması yapılmıştır. Sonrasında ölçeğin maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama toplam süresi gibi faktörler test edilmiştir. Bütün maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığının test edilmesinin sonrasında kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla Hacettepe ve Dokuz Eylül üniversitelerinde görev yapan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında 10 öğretim üyesinin görüşlerine maddeler tekrar sunulmuştur. Dönütler sonucunda 1 maddede ekleme/çıkarma işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ölçek 6, 7 ve 8. sınıfta eğitimine devam eden 1434 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtların varsayımları karşılama durumu araştırılmış ve 91 gözlem veri setinden düşülmüştür. Geriye kalan 1343 öğrencinin cevaplarına göre açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Gerçekleşen ilk analizde maddelerin öz değeri 1'in üzerinde olan 12 boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Devamında faktör yük değeri 0,30'un altında olan ve iki faktördeki yük değeri 0,10'dan az olan maddeler ölçeğe dahil edilmemiştir. Dik döndürme yöntemi de kullanılarak analiz dört kere tekrar edilmiş ve en sonunda geriye toplam dört boyutta yer alan 41 maddenin kaldığı tespit edilmiştir. Elde edilen boyutlar; problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle baş etme becerileri ve iletişim becerileridir. Ölçeğin son formunda kalan problem çözme becerileri boyutu toplam varyansın %18,16'sına, kendilik değerini artıran beceriler boyutu %6,08'ine, stresle baş etme becerileri boyutu %4,49'una, iletişim becerileri boyutu da %3,42'sine açıklık getirdiği; ölçekte yer alan maddelerin toplam varyansın %32,15'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerin faktör yük aralıkların -0,38 ile 0,72 arasında farklılaştığı görülmektedir. Ölçek yapısının tespit edilmesinden sonra doğrulayıcı faktör analizine bakılmıştır. Sonrasında da negatif korelasyona sahip ters maddenin ölçekte yer almaması sonucuna varılmıştır. 40 maddelik ve dört alt boyut ölçek için hesaplanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum değerleri ($X^2/sd=1,76$; $RMSEA=0,036$; $GFI=0,90$; $NFI=0,92$; $CFI=0,96$; $NNFI=0,96$; $SRMR=0,049$)

model-veri uyumunun teyit edildiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte maddelerin faktör yüklerinin 0,33 ile 0,60 değer aralığında farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçüt geçerliğine ilişkin öçeğin alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyon hesaplaması için dört ayrı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları ise 0,56; 0,57; 0,67 ve 0,67 olarak çıkmıştır. Sonrasında ise bu boyutların kendi aralarındaki korelasyonlarının da 0,37 ile 0,77 değer aralığında farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi için 315 kişiyle çalışılarak test tekrar test güvenilirliği gerçekleştirilmiş ve test tekrar test korelasyon katsayılarının 0,69 ile 0,85 değer aralığında farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte hem doğrulayıcı faktör analizinde hem de açımlayıcı faktör analizinde yer alan veri setleri ile cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu değerlerin 0,61 ile 0,88 arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle elde edilen verilerle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmektedir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri alt boyutlarıdır. Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek 40 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin değerlendirilmesinde maddeler “bana hiç uygun değil”, “bana pek uygun değil”, “bana oldukça uygun” ve “bana tamamen uygun” şeklinde yer almaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar kişilerin bahsi geçen boyutlardaki becerilerinin de aynı oranda yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçek bireysel olarak uygulanabileceği gibi grup olarak da uygulanabilmektedir ve uygulama süresi ortalama 15 dakika sürmektedir.

Yapılan bu araştırmayla ortaokul kademesi 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören özel yetenekli olan ve özel yetenekli tanısı almamış olan toplam 230 öğrenciye bu ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeğin güvenilirlik düzeyinin tespiti maksatıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış olup iletişim becerileri boyutunda 0,797; problem çözme boyutunda 0,858; stresle başa çıkma boyutunda 0,763; kendilik değerini artıran beceriler boyutunda 0,879 ve ölçeğin toplam 40 maddesi için ise 0,858 şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmaya dahil olan öğrencilerin ölçek sorularını güvenilir biçimde yanıtladıkları ortaya çıkmıştır.

3.3.4. Veli Onay Formu

Araştırmaya dahil olma durumu veli onayına sunulmuştur. Öğrencinin araştırmaya katılmasını kabul eden aileye “Veli Onay Formu” doldurtularak araştırma konusunda da bilgi verilmiştir. Böylelikle öğrencinin araştırmaya katılmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Yapılan araştırmada çok değişkenli analizler yapılacağından öncelikle varsayımlar sınanmıştır. Çıkan sonuçlar doğrultusunda uygun olan analiz tekniği seçilmiştir. İlk olarak araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1: Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	N	Çarpıklık	SE	Basıklık	SE
Duygusal Empati	230	-0,506	0,16	-0,626	0,32
Bilişsel Empati	230	-0,816	0,16	0,053	0,32
Empatik Eğilim	230	-0,642	0,16	-0,419	0,32
İletişim Becerileri	230	-0,589	0,16	-0,242	0,32
Problem Çözme Becerileri	230	-0,525	0,16	-0,317	0,32
Stresle Başa Çıkma Becerileri	230	-0,32	0,16	0,072	0,32
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	230	-1,184	0,16	1,132	0,32
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	230	-0,421	0,16	-0,462	0,32

Ölçeklerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar Tablo 3-2’de yer almaktadır.

Tablo 3-2: Empatik Eğilim ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları

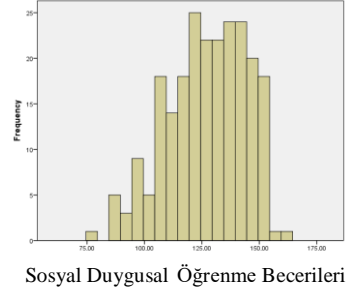
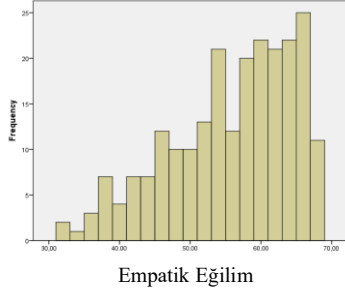
	Kolmogorov-Smirnov Z	df	P	Shapiro-Wilk Z	df	p
Empatik Eğilim	,102	230	,000	,944	230	,000
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	,071	230	,007	,974	230	,000

Tablo 3-2’de ölçeklere ait normallik analizleri verilmiştir. Normallik testlerinde örneklem sayısı 50’den büyük olduğunda ($N>50$) olduğunda Kolmogorow-Smirnov test sonuçlarına; örneklem sayısı 50’den küçük olduğunda ($N<50$) olduğunda Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmaktadır. Yapılan bu araştırmada örneklem sayısı 230 olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonucuna bakılmaktadır. Yapılan analiz sonucunda empatik eğilim ölçeği (Kolmogorov-Smirnov $Z=0,102$; $p<0,05$) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde (Kolmogorov-Smirnov $Z=0,071$; $p<0,05$) normallik varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında demografik verilere ilişkin normallik sınaması yapılmıştır ve çıkan sonuçlar Tablo 3-3’de yer almaktadır.

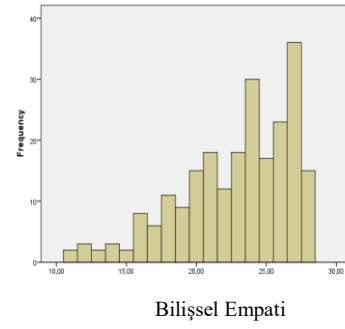
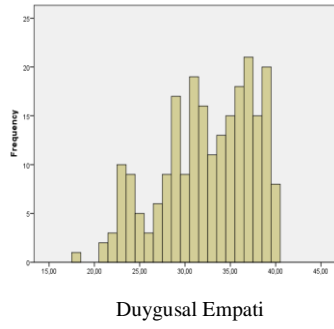
Tablo 3-3: Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov -Smirnov Z	df	P	Shapiro- Wilk Z	df	p
Cinsiyet	,352	230	,000	,636	230	,000
Yaş	,416	230	,000	,630	230	,000
Sınıf düzeyi	,252	230	,000	,795	230	,000
Kardeş sayısı	,276	230	,000	,853	230	,000
Kardeş Sırası	,352	230	,000	,701	230	,000
Anne Eğitim Durumu	,192	230	,000	,922	230	,000
Baba Eğitim Durumu	,219	230	,000	,911	230	,000
Anne Baba Birlikteliği	,539	230	,000	,254	230	,000
Ekonomik Düzey	,310	230	,000	,783	230	,000

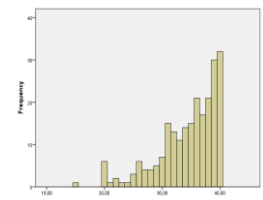
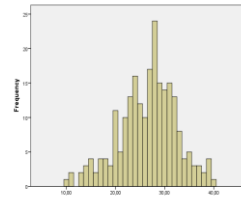
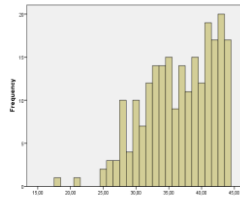
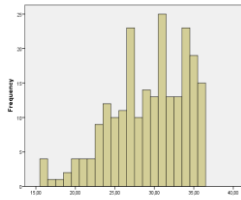
Tablo 3-3’te demografik verilere ilişkin yapılan analiz sonucunda tüm değişkenlerde ($p=0,000$; $p<0,05$) normallik varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmadaki değişkenlerin normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca oluşturulan histogram grafikleri Şekil 3-1, Şekil 3-2 ve Şekil 3-3’te gösterilmiştir.



Şekil 3-1: Öğrencilerin Empatik Eğilim ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Toplam Puanlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri



Şekil 3-2: Özel Yetenekli olan ve Olmayan Çocukların Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri



İletişim Becerileri

Problem Çözme Becerileri

Stresle Başa Çıkma
Becerileri

Kendilik Değerini Artıran
Beceriler

Şekil 3-3: Özel Yetenekli olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi aşamasında IBM SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada gereken normallik sınamaları yapılmış, testler sonucunda ölçek ve değişkenlere ait normal dağılım varsayımı sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple yapılan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. İlk olarak araştırma kapsamında betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Demografik verilere ilişkin yapılan analizlerde iki cevaplı değişkenlerde Mann-Whitney U Test ve ikiden fazla cevaplı değişkenlerde Kruskal Wallis Testinden faydalanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim toplam puan ve alt ölçek puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını elde etmek amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler 0.05 anlamlılık düzeylerinde sınanmıştır. Ayrıca araştırmada bağımsız değişken olan empatik eğilimin, bağımlı değişken olan sosyal duygusal öğrenme becerilerini ne kadar yordadığını ortaya çıkarmak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sosyo demografik değişkenlere dair ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Yapılan araştırma kapsamında görüşleri alınan 230 öğrencinin demografik durumlarına ilişkin dağılımlarının tespiti amacıyla frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 4-1’de yer almaktadır.

Tablo 4-1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	F	%
Durum	Özel Yetenek	115	50
	Normal	115	50
Cinsiyet	Kız	110	47,8
	Erkek	120	52,2
Yaş	10-12	72	31,3
	13	158	68,7
Sınıf Düzeyi	6	46	20
	7	94	40,9
	8	90	39,1
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	50	21,7
	1 kardeşi var	112	48,7
	2 kardeşi var	51	22,2
	3 kardeş ve üstü	17	7,4
Kardeş Sırası	İlk	133	58
	Son	82	36
	Ortanca	11	5
	Ortancalardan Biri	4	2
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul mezunu ve altı	23	10
	Ortaokul mezunu	15	6,5
	Lise mezunu	75	32,6
	Yükseköğretim mezunu	117	50,9
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul mezunu ve altı	8	3,5
	Ortaokul mezunu	15	6,5
	Lise mezunu	80	34,8
	Yükseköğretim mezunu	127	55,2
Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	216	93,9
	Ayrı	14	6,1
Ekonomik Düzey	1000 TL Altı	2	1
	1000-2000 TL	24	10
	2000-3000 TL	47	20,4
	3000-4000 TL	40	17,4

Tablo 4-1’de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğrencilerin %50’si (n=115) özel yetenekli, %50’si (n=115) özel yetenekli olmayan (normal) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %48’ini (n=110) kız, %52’sini (n=120) erkekler oluşturmaktadır. Görüşlerinden faydalanan öğrencilerin %68,7’si (n=158) 13 yaşında, %31,3’ü (n=72) 10, 11 ve 12 yaşlarındadır. Öğrencilerin %40,9’u (n=94) 7. sınıfta, %39,1’i (n=90) 8. sınıfta ve %20’si (n=46) 6. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılım sağlayan öğrencilerin %48,7’sinin (n=112) bir kardeşi, %22,2’sinin (n=51) iki kardeşi, %7,4’ünün (n=17) üç ve daha fazla kardeşi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden %21,7’sinin (n=50) ailenin ilk ve tek çocuğu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %58’i (n=133) ilk çocuk, %36’sı (n=82) son çocuk, %5’i (n=11) ortanca çocukken %2’sinin (n=4) de ortancalardan biri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde %50,9’u (n=117) yükseköğretim, %32,6’sı (n=75) lise, %10’u (n=23) ilkokul mezunu ve altında iken %6,5’i (n=15) ortaokul mezunudur. Babalarının eğitim durumları incelendiğinde ise, %55,2’si (n=127) yükseköğretim, %34,8’i (n=80) lise, %6,5’i (n=15) ortaokul, %3,5’i (n=8) ilkokul mezunu ve altında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %93,9’unun (n=216) anne ve babası birlikte yaşarken %6,1’inin (n=14) anne ve babası ayrı yaşamaktadır. Öğrencilerin çıkan sonuçlara göre ekonomik düzeyleri incelendiğinde, %50,9’u (n=117) 4000 TL ve üzeri, %17,4’ü (n=40) 3000-4000 TL, %20,4’ü (n=47) 2000-3000 TL, %10’u (n=24) 1000-2000 TL arasında gelire sahiptir. %1’i ise (n=2) 1000 TL ve altında geliri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ NE DÜZEYDEDİR?

Araştırmaya dahil olan özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin empatik eğilimlerinin tespiti maksatıyla öğrencilere 4’lü likert tipinde derecelendirilmiş, toplam 17 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlara göre betimsel istatistikler hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4-2’de gösterilmiştir.

Tablo 4-2: Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS	Madde Ortalaması
Empatik Eğilim	17	230	32	68	55,3	8,77	3,25
Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim	17	115	32	68	52,70	8,95	3,1
Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim	17	115	37	68	57,94	7,79	3,41

Tablo 4-2’de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi en düşük olan öğrencinin puanının 32; en yüksek olan öğrencinin puanının 68 olduğu saptanmıştır. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim toplam puanları ortalaması 55,3 ($\pm 8,77$) olarak hesaplanmıştır. Empatik eğilim ölçeğinden en az 17, en fazla 68 puan alınabilmektedir. Hesaplanan ortalama değer, madde ortalamasına dönüştürüldüğünde öğrenci ortalamasının 4 üzerinden 3,25 olduğu görülmektedir. Bir başka söylemle öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine ayrı ayrı bakıldığında ise; özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamasının ($57,94 \pm 7,79$); özel yetenekli olan öğrencilerden ($52,70 \pm 8,95$) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.3. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİMLERİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

4.3.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi ve sonuçlar Tablo 4-3’de verilmiştir.

Tablo 4-3: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik Eğilim	Kız	55	60,33	3318,00	1522,000	,473
		Erkek	60	55,87	3352,00		
	Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik Eğilim	Kız	55	66,86	3677,50	1162,500	,006
		Erkek	60	49,88	2992,50		
	Toplam	115					

Tablo 4-3 incelendiğinde özel yetenekli olan öğrencilerde cinsiyet ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1522,000$; $p>0,05$). Bununla birlikte; özel yetenekli olmayan öğrencilerde cinsiyet ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=1162,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde özel yetenekli olmayan kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.3.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yaşlarına göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-4’de gösterilmiştir.

Tablo 4-4: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik	10-12	34	60,93	2071,50	1277,500	,542
	Eğilim	13	81	56,77	4598,50		
	Toplam		115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik	10-12	38	72,54	2756,50	910,500	,001
	Eğilim	13	77	50,82	3913,50		
	Toplam		115				

Tablo 4-4'teki analiz sonucuna göre özel yetenekli olan öğrencilerde yaş ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1277,500$; $p>0,05$). Bununla birlikte; özel yetenekli olmayan öğrencilerde yaş ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır ($U=910,500$; $p<0,05$). Sıra ortalaması incelendiğinde özel yetenekli olmayan 10-12 yaşındaki öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin 13 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.3.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-5'te gösterilmiştir.

Tablo 4-5: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik	6	23	62,50	2	6,271	,043
	Eğilim	7	47	65,02			
		8	45	48,37			
		Toplam	115				

Normal/Özel	Empatik	6	23	66,30			
Yetenekli Olmayan	Eğilim	7	47	57,24	2	1,942	,379
		8	45	54,54			
		Toplam	115				

Tablo 4-5'deki bilgiler incelendiğinde özel yetenekli olan öğrencilerde sınıf düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}=6,271$; $p<0,05$). Bu öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında 7. sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin 6 ve 8. sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilere kıyasla empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte; özel yetenekli olmayan öğrencilerde sınıf düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(2)}=1,942$; $p>0,05$).

4.3.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılım sağlayan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sayılarına göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-6'da gösterilmiştir.

Tablo 4-6: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik Eğilim	Yok	29	55,90	3	,192	,979
		1	67	58,66			
		2	14	59,75			
		3 ve üzeri	5	56,40			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik Eğilim	Yok	21	52,55	3	2,068	,558
		1	45	55,23			
		2	37	61,86			
		3 ve üzeri	12	66,00			
		Toplam	115				

Tablo 4-6'ya bakıldığında özel yetenekli olan öğrencilerde kardeş sayısı ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=0,192$; $p>0,05$). Aynı şekilde özel yetenekli olmayan öğrencilerde kardeş sayısı ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=2,068$; $p>0,05$).

4.3.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sırasına göre empatik eğilim düzeyinde anlamlı bir değişiklik olup olmadığını tespiti için Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-7'de gösterilmiştir.

Tablo 4-7: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sırası	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik Eğilim	İlk	69	59,80	3	7,327	,062
		Son	39	50,06			
		Ortanca	6	88,08			
		Ortancalardan Biri	1	62,50			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik Eğilim	İlk	64	54,71	3	8,641	,034
		Son	43	57,44			
		Ortanca	5	75,10			
		Ortancalardan Biri	3	107,67			
		Toplam	115				

Tablo 4-7'de bakıldığında, yapılan analiz sonucunda özel yetenekli olan öğrencilerde kardeş sırası ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=7,327$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise kardeş sırası ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($X^2_{(3)}=8,641$; $p<0,05$).

4.3.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen test ve çıkan sonuçlar Tablo 4-8’de verilmiştir.

Tablo 4-8: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik Eğilim	İlkokul mezunu ve altı	10	65,05	2	,732	,693
		Lise mezunu	26	60,12			
		Yükseköğretim mezunu	79	56,41			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik Eğilim	İlkokul mezunu ve altı	13	33,69	3	9,875	,020
		Ortaokul mezunu	15	49,73			
		Lise mezunu	49	63,21			
		Yükseköğretim mezunu	38	62,86			
		Toplam	115				

Tablo 4-8 incelendiğinde özel yetenekli olan öğrencilerde annenin öğrenim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($X^2_{(2)}=0,732$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise annenin öğrenim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(3)}=9,875$; $p<0,05$). Aynı grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesi lise mezunu olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.3.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin babaların eğitim durumuna göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip

göstermediğinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-9’da yer verilmiştir.

Tablo 4-9: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik Eğilim	İlkokul mezunu ve altı	2	45,50	3	2,954	,399
		Ortaokul mezunu	1	82,50			
		Lise mezunu	28	65,96			
		Yükseköğretim mezunu	84	55,35			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik Eğilim	İlkokul mezunu ve altı	6	40,08	3	4,123	,248
		Ortaokul mezunu	14	52,57			
		Lise mezunu	52	55,89			
		Yükseköğretim mezunu	43	64,81			
		Toplam	115	115			

Tablo 4-9’da ortaya çıkan analiz sonucunda özel yetenekli olan öğrencilerde babanın eğitim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır ($X^2_{(3)}=2,954$; $p>0,05$). Yine aynı şekilde özel yetenekli olmayan öğrencilerde de babanın öğrenim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=4,123$; $p>0,05$).

4.3.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için gerçekleştirilen test ve çıkan sonuçlar Tablo 4-10’da gösterilmiştir.

Tablo 4-10: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne-Baba Birlikteliği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik	Birlikte	111	57,89	6425,50	209,500	,849
	Eğilim	Ayrı	4	61,13	244,50		
	Toplam		115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Empatik	Birlikte	105	59,52	6249,50	365,500	,113
	Eğilim	Ayrı	10	42,05	420,50		
	Toplam		115				

Tablo 4-10'a bakıldığında özel yetenekli olan öğrencilerde anne-baba birlikteliği ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=209,500; p>0,05). Bununla birlikte; özel yetenekli olmayan öğrencilerde anne-baba birlikteliği ile empatik eğilim arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (U=365,500; p>0,05).

4.3.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen test ve çıkan sonuçlar Tablo 4-11'de gösterilmiştir.

Tablo 4-11: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Empatik	1000 TL altı	1	24,50	4	1,275	,866
	Eğilim	1000-2000 TL	6	54,50			
		2000-3000 TL	21	59,14			
		3000-4000 TL	11	62,14			
		4000 TL ve üzeri	76	57,80			
Toplam		115					

Normal/Özel	Empatik	1000 TL altı	1	26,00			
Yetenekli	Eğilim	1000-2000 TL	18	37,78			
Olmayan		2000-3000 TL	26	46,65	4	18,426	,001
		3000-4000 TL	29	73,98			
		4000 TL ve üzeri	41	63,55			
		Toplam	115				

Tablo 4-11 incelendiğinde özel yetenekli olan öğrencilerde ailelerin ekonomik düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=1,275$; $p>0,05$). Bununla birlikte; özel yetenekli olmayan öğrencilerde ailelerin ekonomik düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(4)}=18,426$; $p<0,05$).

4.4. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN EMPATİK EĞİLİM ALT BOYUTLARI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre empatik eğilim düzeyleri alt boyutlarının (bilişsel ve duygusal empati) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.4.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyete göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi ve çıkan sonuçlar Tablo 4-12’de verilmiştir.

Tablo 4-12: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Cinsiyet	N	Sıra	Sıra	U	p
				Ortalaması	Toplamı		
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	Kız	55	60,14	3307,50	1532,500	,509
		Erkek	60	56,04	3362,50		
		Toplam	115				
	Bilişsel Empati	Kız	55	60,25	3314,00	1526,000	,486
		Erkek	60	55,93	3356,00		
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Duygusal Empati	Kız	55	67,04	3687,00	1153,000	,005
		Erkek	60	49,72	2983,00		
		Toplam	115				
	Bilişsel Empati	Kız	55	64,81	3564,50	1275,500	,034
		Erkek	60	51,76	3105,50		
		Toplam	115				

Tablo 4-12’de duygusal empati düzeyleri incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin cinsiyetleriyle duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1532,500$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin cinsiyetleriyle duygusal empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=1153,000$; $p<0,05$). Bu öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin duygusal empati düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin cinsiyetleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1526,000$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin cinsiyetleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir ($U=1275,500$; $p<0,05$). Yani, sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin bilişsel empati düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.4.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yaşlarına göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması

maksatıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi ve sonuçlar Tablo 4-13’de verilmiştir.

Tablo 4-13: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Yaş	N	Sıra	Sıra	U	p
				Ortalaması	Toplamı		
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	10-12	34	59,99	2039,50	1309,500	,678
		13	81	57,17	4630,50		
			Toplam	115			
	Bilişsel Empati	10-12	34	61,28	2083,50	1265,500	,493
		13	81	56,62	4586,50		
			Toplam	115			
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Duygusal Empati	10-12	38	70,22	2668,50	998,500	,006
		13	77	51,97	4001,50		
			Toplam	115			
	Bilişsel Empati	10-12	38	72,54	2756,50	910,500	,001
		13	77	50,82	3913,50		
			Toplam	115			

Tablo 4-13 incelendiğinde duygusal empati düzeyleri açısından bakılacak olursa; özel yetenekli olan öğrencilerin yaşlarıyla duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1309,500$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin yaşlarıyla duygusal empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=998,500$; $p<0,05$). Bu öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında 10-12 yaşındaki öğrencilerin duygusal empati düzeyinin 13 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin yaşları ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($U=1265,500$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin yaşları ile bilişsel empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir ($U=910,500$; $p<0,05$). Yani, sıra ortalamalarına bakıldığında 10-12 yaşındaki öğrencilerin bilişsel empati düzeyinin 13 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.4.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma kapsamında yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması maksatıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-14’de gösterilmiştir.

Tablo 4-14: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p	
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	6	23	59,41	2	6,226	,044	
		7	47	66,07				
		8	45	48,84				
			Toplam	115				
	Bilişsel Empati	6	23	65,39	2	5,097	,078	
		7	47	62,65				
8		45	49,37					
		Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Duygusal Empati	6	23	65,70	2	1,597	,450	
		7	47	55,30				
		8	45	56,89				
			Toplam	115				
	Bilişsel Empati	6	23	64,93	2	3,334	,189	
		7	47	61,12				
8		45	51,20					
		Toplam	115					

Tablo 4-14 ayrıntılı olarak incelenirse, duygusal empati düzeyi boyutunda; özel yetenekli olan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}=6,226$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakılacak olursa; özel yetenekli 7. sınıf öğrencilerin duygusal empati düzeyi 6 ve 8. sınıf öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=1,597$; $p>0,05$).

Bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2_{(2)}=5,097$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında ise yine anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($X^2_{(2)}=3,334$; $p>0,05$).

4.4.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sayılarına göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-15’de sunulmuştur.

Tablo 4-15: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	Yok	29	55,21	3	,391	,942
		1	67	58,85			
		2	14	57,71			
		3 ve üzeri	5	63,60			
		Toplam	115				
	Bilişsel Empati	Yok	29	55,29	3	,789	,852
		1	67	59,52			
		2	14	59,75			
		3 ve üzeri	5	48,40			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Duygusal Empati	Yok	21	52,64	3	3,081	,379
		1	45	53,66			
		2	37	64,53			
		3 ve üzeri	12	63,54			
		Toplam	115				
	Bilişsel Empati	Yok	21	51,62	3	1,558	,669
		1	45	60,18			
		2	37	56,73			
		3 ve üzeri	12	64,92			
		Toplam	115				

Tablo 4-15’de yer alan bilgiler incelendiğinde duygusal empati düzeyi boyutunda; özel yetenekli olan öğrencilerin kardeş sayıları ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=0,391$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin kardeş sayıları ile duygusal empati düzeyleri arasında ise yine anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=3,081$; $p>0,05$).

Diğer bir alt boyutu olan bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin kardeş sayıları ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=0,789$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin kardeş sayıları ile bilişsel empati düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($X^2_{(3)}=1,558$; $p>0,05$).

4.4.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sıralarına göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması maksatıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-16’da gösterilmiştir.

Tablo 4-16: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sırası	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	İlk	69	59,66	3	6,455	,091
		Son	39	50,51			
		Ortanca	6	85,83			
		Ortancalardan Biri	1	68,50			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli	Duygusal Empati	İlk	64	53,96	3	6,847	,077
		Son	43	59,58			
		Ortanca	6	84,33			
		Ortancalardan Biri	1	63,00			
		Toplam	115				

Olmayan	Ortanca	5	65,80	3	8,261	,041
	Ortancalardan Biri	3	108,50			
	Toplam	115				
Bilişsel	İlk	64	57,08	3	5,827	,120
	Empati	Son	43			
	Ortanca	5	80,40			
	Ortancalardan Biri	3	91,00			
	Toplam	115				

Tablo 4-16’da duygusal empati düzeyleri incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin doğum sıraları ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=6,455$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin doğum sıraları ile duygusal empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=8,261$; $p<0,05$). Aynı grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında, kardeşler arasındaki sırası ortancalardan biri olan öğrencilerin duygusal empati düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin doğum sıraları ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(3)}=6,847$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin doğum sıraları ile bilişsel empati düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir ($X^2_{(3)}=5,827$; $p>0,05$).

4.4.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-17’de verilmiştir.

Tablo 4-17: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	İlkokul mezunu ve altı	10	62,90	2	,373	,830
		Lise mezunu	26	59,62			
	Yükseköğretim mezunu	79	56,85				
	Toplam	115					
Bilişsel Empati	İlkokul mezunu ve altı	10	68,00	2	1,241	,538	
		Lise mezunu	26				59,87
	Yükseköğretim mezunu	79	56,12				
	Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Duygusal Empati	İlkokul mezunu ve altı	13	36,12	3	9,104	,028
		Ortaokul mezunu	15	48,20			
	Lise mezunu	49	64,39				
	Yükseköğretim mezunu	38	61,12				
Bilişsel Empati	İlkokul mezunu ve altı	13	33,81	3	9,985	,019	
		Ortaokul mezunu	15				51,07
	Lise mezunu	49	60,56				
	Yükseköğretim mezunu	38	65,71				
Toplam			115				

Tablo 4-17’de duygusal empati düzeylerine bakıldığında; özel yetenekli olan öğrencilerin annelerin eğitim düzeyi ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(2)}=0,373$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin annelerin eğitim düzeyi ile duygusal empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=9,104$; $p<0,05$). Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, annesi lise mezunu olan öğrencilerin duygusal empati düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılmaktadır.

Bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin annelerin eğitim düzeyi ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=1,241$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin annelerin eğitim düzeyi ile bilişsel empatik eğilim düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(3)}=9,985$; $p<0,05$). Aynı grubun sıra

ortalamları incelendiğinde, annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin bilişsel empati düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.4.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-18’de sunulmuştur.

Tablo 4-18: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	İlkokul mezunu ve altı	2	44,75	3	2,254	,521
		Ortaokul mezunu	1	84,00			
		Lise mezunu	28	64,27			
		Yükseköğretim mezunu	84	55,92			
		Toplam	115				
	Bilişsel Empati	İlkokul mezunu ve altı	2	44,00	3	3,955	,266
		Ortaokul mezunu	1	76,50			
		Lise mezunu	28	67,95			
		Yükseköğretim mezunu	84	54,80			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli	Duygusal Empati	İlkokul mezunu ve altı	6	42,83	3	2,289	,515
		Ortaokul mezunu	14	51,86			
		Lise mezunu	52	58,29			
		Yükseköğretim mezunu	43	61,77			
		Toplam	115				
	Bilişsel Empati	İlkokul mezunu ve altı	6	43,17	3	7,371	,061
		Ortaokul mezunu	14	53,54			
		Lise mezunu	52	52,24			
		Yükseköğretim mezunu	43	68,49			
		Toplam	115				

Tablo 4-18’de duygusal empati düzeyi alt boyutu incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin babaların eğitim düzeyi ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=2,254$; $p>0,05$). Aynı boyutta özel yetenekli olmayan öğrencilerin babaların eğitim düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=2,289$; $p>0,05$).

Aynı tabloya bakıldığında, bilişsel empati düzeyleri incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin babaların eğitim düzeyleri ile bilişsel empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ($X^2_{(3)}=3,955$; $p>0,05$), özel yetenekli olmayan öğrencilerin babaların eğitim düzeyleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($X^2_{(3)}=7,371$; $p>0,05$).

4.4.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-19’da sunulmuştur.

Tablo 4-19: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne-Baba Birlikteliği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	Birlikte	111	57,74	6409,50	193,500	,663
		Ayrı	4	65,13	260,50		
	Toplam	115					
Özel Yetenekli Olan	Bilişsel Empati	Birlikte	111	58,17	6456,50	203,500	,777
		Ayrı	4	53,38	213,50		
	Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Duygusal Empati	Birlikte	105	59,48	6245,50	369,500	,121
		Ayrı	10	42,45	424,50		
	Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	Bilişsel Empati	Birlikte	105	59,49	6246,50		

Empati	Ayrı	10	42,35	423,50	368,500	,117
	Toplam	115				

Tablo 4-19’da duygusal empati düzeyi boyutu incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin anne-baba birlikteliği ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=193,500$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin anne-baba birlikteliği ile duygusal empati düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=369,500$; $p>0,05$).

Bilişsel empati düzeyi boyutu incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin anne-baba birlikteliği ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=203,500$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin anne-baba birlikteliği ile bilişsel empati düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=368,500$; $p>0,05$).

4.4.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Empatik Eğilim Düzeyi Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre duygusal empati ve bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-20’de verilmiştir.

Tablo 4-20: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Duygusal Empati ve Bilişsel Empati Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	Duygusal Empati	1000 TL altı	1	37,50	4	,738	,947
		1000-2000 TL	6	54,75			
		2000-3000 TL	21	56,79			
		3000-4000 TL	11	63,23			
		4000 TL ve üzeri	76	58,11			
		Toplam	115				
Bilişsel Empati		1000 TL altı	1	14,00	4	2,275	,685
		1000-2000 TL	6	59,00			
		2000-3000 TL	21	62,17			

		3000-4000 TL	11	61,18			
		4000 TL ve üzeri	76	56,89			
		Toplam	115				
Normal/Özel	Duygusal	1000 TL altı	1	32,50			
Yetenekli	Empati	1000-2000 TL	18	37,39			
Olmayan		2000-3000 TL	26	49,02	4	15,905	,003
		3000-4000 TL	29	72,45			
		4000 TL ve üzeri	41	63,15			
		Toplam	115				
	Bilişsel	1000 TL altı	1	25,50			
	Empati	1000-2000 TL	18	41,44			
		2000-3000 TL	26	43,52	4	18,913	,001
		3000-4000 TL	29	74,59			
		4000 TL ve üzeri	41	63,51			
		Toplam	115				

Tablo 4-20’de duygusal empati düzeyleri incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(4)}=0,738$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=15,905$; $p<0,05$).

Bilişsel empatik düzeyleri yönünden incelendiğinde ise; özel yetenekli olan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2_{(4)}=2,275$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile bilişsel empati düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($X^2_{(4)}=18,913$; $p<0,05$). Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, ailesinin geliri 3000-4000 TL olan öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılmaktadır.

4.5. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ NE DÜZEYDEDİR?

Araştırmaya dahil olan özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul düzeyinde eğitime devam eden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin belirlenmesi maksatıyla öğrencilere 4’lü likert biçiminde derecelendirilmiş, toplam 40 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtlara

göre betimsel istatistikler oluşturulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4-21’de sunulmuştur.

Tablo 4-21: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Madde Sayısı	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS	Madde Ortalaması
SDÖB (Toplam)	40	230	77	160	126,95	17,12	3,17
Özel Yetenekli Öğrencilerde SDÖB	40	115	77	160	125,44	17,68	3,14
Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde SDÖB	40	115	87	154	128,46	16,48	3,21

Tablo 4-21’de yer alan veriler analiz edildiğinde araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin en düşük öğrenci puanının 77; en yüksek olan öğrenci puanının 160 olduğu saptanmıştır. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalaması 126,95 ($\pm 17,12$) olarak hesaplanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinden en az 40, en fazla 160 puan alınabilmektedir. Hesaplanan ortalama değer, madde ortalamasına dönüştürüldüğünde öğrenci ortalamasının 4 üzerinden 3,17 olduğu görülmektedir. Bir başka söylemle öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ayrı ayrı bakıldığında ise; özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamasının (128,46 \pm 16,48); özel yetenekli olan öğrencilerden (125,44 \pm 17,68) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.6. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna,

ekonomik düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

4.6.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi ve sonuçlar Tablo 4-22’de sunulmuştur.

Tablo 4-22: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	Kız	55	55,57	3056,50	1516,500	,455
		Erkek	60	60,23	3613,50		
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	Kız	55	54,60	3003,00	1463,000	,295
		Erkek	60	61,12	3667,00		
		Toplam	115				

Tablo 4-22 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerde cinsiyet ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1516,500$; $p>0,05$). Özel yetenekli olmayan öğrencilerde de cinsiyet ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=1463,000$; $p>0,05$).

4.6.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yaşlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-23’te verilmiştir.

Tablo 4-23: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	10-12	34	53,38	1815,00	1220,000	,336
		13	81	59,94	4855,00		
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	10-12	38	50,01	1900,50	1159,500	,071
		13	77	61,94	4769,50		
		Toplam	115				

Tablo 4-23'te elde edilen sonuçlara bakıldığında; hem özel yetenekli öğrencilerde (U=1220,000; p>0,05) hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerde (U=1159,500; p>0,05) yaş ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.6.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti maksatıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-24'te sunulmuştur.

Tablo 4-24: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	6	23	56,98	2	,112	,946
		7	47	59,24			
		8	45	57,22			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	6	23	51,70	2	4,497	,106
		7	47	53,24			
		8	45	66,19			
		Toplam	115				

Tablo 4-24 incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerde ($X^2_{(2)}= 0,112$; $p>0,05$) ve özel yetenekli olmayan öğrencilerde ($X^2_{(2)}= 4,497$; $p>0,05$) sınıf düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılım sağlayan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-25'te sunulmuştur.

Tablo 4-25: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	Yok	29	58,00	3	,944	,815
		1	67	58,72			
		2	14	59,57			
		3 ve üzeri	5	44,00			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	Yok	21	64,90	3	2,476	,480
		1	45	54,50			
		2	37	61,07			
		3 ve üzeri	12	49,58			
		Toplam	115				

Tablo 4-25'teki analizler incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerde ($X^2_{(3)}= 0,944$; $p>0,05$) ve özel yetenekli olmayan öğrencilerde ($X^2_{(3)}= 2,476$; $p>0,05$) kardeş sayısı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

4.6.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sırasına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için Kruskal Wallis testi hesaplanmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4-26’da verilmiştir.

Tablo 4-26: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sırasına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sırası	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	İlk	69	60,21	3	1,304	,728
		Son	39	54,08			
		Ortanca	6	54,58			
		Ortancalardan Biri	1	79,00			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	İlk	64	61,35	3	4,594	,204
		Son	43	57,24			
		Ortanca	5	31,20			
		Ortancalardan Biri	3	42,00			
		Toplam	115				

Tablo 4-26’ya bakıldığında; özel yetenekli öğrencilerde ($X^2_{(3)}= 1,304$; $p>0,05$) ve özel yetenekli olmayan öğrencilerde ($X^2_{(3)}= 4,594$; $p>0,05$) kardeş sırası ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.6.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti maksatıyla gerçekleştirilen test ve çıkan sonuçlar Tablo 4-27’de sunulmuştur.

Tablo 4-27: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	İlkokul mezunu ve altı	10	49,25	2	,783	,676
		Lise mezunu	26	59,79			
		Yükseköğretim mezunu	79	58,52			
		Toplam	115				
Normal/ Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	İlkokul mezunu ve altı	13	65,12	3	2,045	,563
		Ortaokul mezunu	15	51,63			
		Lise mezunu	49	55,04			
		Yükseköğretim mezunu	38	61,89			
		Toplam	115				

Tablo 4-27 incelendiğinde, hem özel yetenekli öğrencilerde ($X^2_{(2)}=0,783$; $p>0,05$) hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerde ($X^2_{(3)}=2,045$; $p>0,05$) annenin öğrenim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.6.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin babaların eğitim durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-28'de yer verilmiştir.

Tablo 4-28: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	İlkokul mezunu ve altı	2	25,75	3	2,986	,394
		Ortaokul mezunu	1	28,00			
		Lise mezunu	28	61,46			
		Yükseköğretim mezunu	84	57,97			
		Toplam	115				

Normal/	SDÖB	İlkokul mezunu ve altı	6	58,25			
Özel		Ortaokul mezunu	14	65,32			
Yetenekli		Lise mezunu	52	58,24	3	,963	,810
Olmayan		Yükseköğretim mezunu	43	55,29			
		Toplam	115				

Tablo 4-28’de ortaya çıkan analiz sonucunda özel yetenekli olan öğrencilerde babanın eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır ($X^2_{(3)}=2,986$; $p>0,05$). Yine aynı şekilde özel yetenekli olmayan öğrencilerde de babanın öğrenim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2_{(3)}=0,963$; $p>0,05$).

4.6.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve çıkan sonuçlar Tablo 4-29’da gösterilmiştir.

Tablo 4-29: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne-Baba Birlikteliği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	Birlikte	111	58,52	6495,50	164,500	,380
		Ayrı	4	43,63	174,50		
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	Birlikte	105	57,70	6058,00	493,000	,751
		Ayrı	10	61,20	612,00		
		Toplam	115				

Tablo 4-29’a bakıldığında özel yetenekli olan öğrencilerde anne-baba birlikteliği ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=164,500$; $p>0,05$). Bununla birlikte; özel yetenekli

olmayan öğrencilerde anne-baba birlikteliği ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=493,000$; $p>0,05$).

4.6.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve çıkan sonuçlar Tablo 4-30'da sunulmuştur.

Tablo 4-30: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	SDÖB	1000 TL altı	1	45,50	4	1,414	,842
		1000-2000 TL	6	58,75			
		2000-3000 TL	21	62,98			
		3000-4000 TL	11	49,00			
		4000 TL ve üzeri	76	58,03			
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	SDÖB	1000 TL altı	1	70,00	4	,362	,985
		1000-2000 TL	18	56,81			
		2000-3000 TL	26	58,94			
		3000-4000 TL	29	59,83			
		4000 TL ve üzeri	41	56,34			
		Toplam	115				

Tablo 4-30 incelendiğinde hem özel yetenekli öğrencilerde ($X^2_{(4)}=1,414$; $p>0,05$) hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerde ($X^2_{(4)}=0,362$; $p>0,05$) ailelerin ekonomik düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.7. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ALT BOYUTLARI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında (iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler) anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

4.7.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması maksatıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi ve çıkan sonuçlar Tablo 4-31’de sunulmuştur.

Tablo 4-31: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	Kız	55	61,25	3369,00	1471,000	,315
		Erkek	60	55,02	3301,00		
		Toplam	115				
	Problem Çözme Becerileri	Kız	55	57,08	3139,50	1599,500	,777
		Erkek	60	58,84	3530,50		
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kız	55	52,84	2906,00	1366,000	,111
		Erkek	60	62,73	3764,00		
		Toplam	115				
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Kız	55	51,09	2810,00	1270,000	,033
		Erkek	60	64,33	3860,00		
		Toplam	115				
Normal/Özel	İletişim	Kız	55	61,99	3409,50		

Yetenekli	Becerileri	Erkek	60	54,34	3260,50	1430,500	,217
		Toplam	115				
Olmayan	Problem	Kız	55	63,02	3466,00		
		Toplam	115				
	Çözme	Erkek	60	53,40	3204,00	1374,000	,121
		Toplam	115				
	Stresle Başa	Kız	55	59,47	3271,00	1569,000	,649
		Toplam	115				
	Çıkma	Erkek	60	56,65	3399,00		
		Toplam	115				
	Kendilik	Kız	55	56,89	3129,00	1589,000	,731
		Toplam	115				
	Değerini	Erkek	60	59,02	3541,00		
		Toplam	115				
	Artıran Beceriler	Toplam	115				

Tablo 4-31’de, özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile iletişim (U=1471,000; p>0,05), problem çözme (U=1599,500; p>0,05) ve stresle başa çıkma becerileri (U=1366,000; p>0,05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri ile kendilik değerini artıran beceriler arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=1270,000; p<0,05). Bu özel yetenekli öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda, özel yetenekli olmayan öğrencilerin cinsiyetleri ile iletişim (U=1430,500; p>0,05), problem çözme (U=1374,000; p>0,05), stresle başa çıkma (U=1569,000; p>0,05) ve kendilik değerini artıran beceriler (U=1589,000; p>0,05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.7.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yaşlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi ve sonuçlar Tablo 4-32’de verilmiştir.

Tablo 4-32: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim	10-12	34	61,60	2094,50	1254,500	,452
	Becerileri	13	81	56,49	4575,50		
	Toplam	115					
	Problem Çözme	10-12	34	58,06	1974,00	1375,000	,990
		13	81	57,98	4696,00		
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma	10-12	34	57,57	1957,50	1362,500	,929
		13	81	58,18	4712,50		
		Toplam	115				
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	10-12	34	73,40	2495,50	853,500	,001
		13	81	51,54	4174,50		
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	İletişim	10-12	38	65,05	2472,00	1195,000	,109
	Becerileri	13	77	54,52	4198,00		
	Toplam	115					
	Problem Çözme	10-12	38	69,95	2658,00	1009,000	,007
		13	77	52,10	4012,00		
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma	10-12	38	58,86	2236,50	1430,500	,846
		13	77	57,58	4433,50		
		Toplam	115				
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	10-12	38	75,51	2869,50	797,500	,000
		13	77	49,36	3800,50		
		Toplam	115				

Tablo 4-32 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin yaşları ile iletişim (U=1254,500; p>0,05), problem çözme (U=1375,000; p>0,05) ve stresle başa çıkma becerileri (U=1362,500; p>0,05) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken; özel yetenekli öğrencilerin yaşları ile kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=853,500; p<0,05). Bu özel yetenekli öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında 10-12 yaşında olan öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin 13 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin yaşları ile iletişim ($U=1195,000$; $p>0,05$) ve stresle başa çıkma becerileri ($U=1430,500$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin yaşları ile problem çözme ($U=1009,000$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($U=797,500$; $p<0,05$) arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu özel yetenekli olmayan öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde ise, 10-12 yaşında olan öğrencilerin problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerinin 13 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.7.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma kapsamında yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-33'de gösterilmiştir.

Tablo 4-33: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	6	23	63,35	2	1,469	,480
		7	47	59,55			
		8	45	53,64			
		Toplam	115				
Problem Çözme Becerileri	Problem Çözme Becerileri	6	23	55,43	2	,559	,756
		7	47	60,76			
		8	45	56,43			
		Toplam	115				
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Stresle Başa Çıkma Becerileri	6	23	59,76	2	,789	,674
		7	47	60,41			
		8	45	54,58			
		Toplam	115				
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	6	23	65,91	2	11,534	,003
		7	47	66,69			
		8	45	44,88			
		Toplam	115				

Normal/Özel Yetenekli Olmayan	İletişim	6	23	62,17	2	,580	,748
	Becerileri	7	47	55,77			
		8	45	58,20			
	Toplam	115					
Problem Çözme Becerileri	Problem	6	23	60,11	2	,466	,792
	Çözme	7	47	59,48			
	Becerileri	8	45	55,38			
	Toplam	115					
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Stresle	6	23	59,57	2	2,662	,264
	Baş	7	47	52,14			
	Çıkma	8	45	63,32			
	Toplam	115					
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Kendilik	6	23	73,28	2	8,160	,017
	Değerini	7	47	58,98			
	Artıran	8	45	49,17			
	Toplam	115					

Tablo 4-33 ayrıntılı olarak incelenirse, özel yetenekli olan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile iletişim ($X^2_{(2)}=1,469$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(2)}=0,559$; $p>0,05$) ve stresle başa çıkma becerileri ($X^2_{(2)}=0,789$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken; özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyleri ile kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}=11,534$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise; 6 ve 7. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin, 8. sınıfa devam eden öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Aynı tabloda özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları incelendiğinde ise; özel yetenekli olmayan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile iletişim ($X^2_{(2)}=0,580$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(2)}=0,466$; $p>0,05$) ve stresle başa çıkma becerileri ($X^2_{(2)}=2,662$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile kendilik değerini artıran beceriler arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($X^2_{(2)}=8,160$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise; 6. sınıfa devam eden öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.7.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması maksatıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-34'te sunulmuştur.

Tablo 4-34: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	Yok	29	56,28	3	,901	,825
		1	67	58,52			
		2	14	62,86			
		3 ve üzeri	5	47,40			
		Toplam	115				
	Problem Çözme Becerileri	Yok	29	54,78	3	3,800	,284
		1	67	62,02			
		2	14	53,46			
		3 ve üzeri	5	35,50			
		Toplam	115				
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Yok	29	58,64	3	,238	,971	
	1	67	57,18				
	2	14	58,32				
	3 ve üzeri	5	64,40				
	Toplam	115					
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Yok	29	48,21	3	5,580	,134	
	1	67	64,12				
	2	14	52,21				
	3 ve üzeri	5	49,00				
	Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	İletişim Becerileri	Yok	21	56,55	3	2,224	,527
		1	45	54,51			
		2	37	64,57			
		3 ve üzeri	12	53,38			
	Toplam	115					
Problem Çözme	Yok	21	49,81				
	1	45	56,17				

Becerileri	2	37	64,18	3	2,740	,433
	3 ve üzeri	12	60,17			
	Toplam	115				
Stresle	Yok	21	58,55			
Başta	1	45	50,78			
Çıkma Becerileri	2	37	69,53	3	7,531	,057
	3 ve üzeri	12	48,58			
	Toplam	115				
Kendilik	Yok	21	49,52			
Değerini	1	45	57,49			
Artıran Beceriler	2	37	60,64	3	2,440	,486
	3 ve üzeri	12	66,63			
	Toplam	115				

Tablo 4-34'te yer alan bilgiler incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin kardeş sayıları ile iletişim ($X^2_{(3)}=0,901$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(3)}=3,800$; $p>0,05$), stresle başa çıkma ($X^2_{(3)}=0,238$; $p>0,05$) ve kendilik değerini artıran becerileri ($X^2_{(3)}=5,580$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aynı tabloda özel yetenekli olmayan öğrencilerde de kardeş sayıları ile iletişim ($X^2_{(3)}=2,224$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(3)}=2,740$; $p>0,05$), stresle başa çıkma ($X^2_{(3)}=7,531$; $p>0,05$) ve kendilik değerini artıran becerileri ($X^2_{(3)}=2,440$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sayılarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.7.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kardeş sıralarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-35'te sunulmuştur.

Tablo 4-35: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Kardeş Sıralarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sırası	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	İlk	69	60,19	3	4,780	,189
		Son	39	50,67			
		Ortanca	6	79,75			
		Ortancalardan Biri	1	62,50			
		Toplam	115				
	Problem Çözme Becerileri	İlk	69	60,74	3	1,854	,603
		Son	39	53,47			
		Ortanca	6	60,33			
		Ortancalardan Biri	1	31,50			
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma Becerileri	İlk	69	59,14	3	1,886	,596
		Son	39	55,40			
		Ortanca	6	67,50			
		Ortancalardan Biri	1	23,50			
		Toplam	115				
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	İlk	69	55,07	3	2,314	,510	
	Son	39	60,45				
	Ortanca	6	74,83				
	Ortancalardan Biri	1	63,50				
	Toplam	115					
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	İletişim Becerileri	İlk	64	55,60	3	2,604	,457
		Son	43	61,94			
		Ortanca	5	44,40			
		Ortancalardan Biri	3	75,33			
		Toplam	115				
	Problem Çözme Becerileri	İlk	64	52,64	3	6,305	,098
		Son	43	62,62			
		Ortanca	5	65,10			
		Ortancalardan Biri	3	94,33			
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma Becerileri	İlk	64	54,50	3	1,952	,582
		Son	43	61,45			
		Ortanca	5	70,80			
		Ortancalardan Biri	3	61,83			
		Toplam	115				
Kendilik Değerini	İlk	64	52,01				
	Son	43	64,20				

Artıran	Ortanca	5	57,40	3	7,998	,046
Beceriler	Ortancalardan Biri	3	98,00			
	Toplam	115				

Tablo 4-35'te; özel yetenekli olan öğrencilerin doğum sıraları ile iletişim ($X^2_{(3)}=4,780$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(3)}=1,854$; $p>0,05$), stresle başa çıkma ($X^2_{(3)}=1,886$; $p>0,05$) ve kendilik değerini artıran becerileri ($X^2_{(3)}=2,314$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Aynı tablo incelendiğinde özel yetenekli olmayan öğrencilerin de doğum sıraları ile iletişim ($X^2_{(3)}=2,604$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(3)}=6,305$; $p>0,05$), stresle başa çıkma becerileri ($X^2_{(3)}=1,952$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken; doğum sıraları ile kendilik değerini artıran becerileri ($X^2_{(3)}=7,998$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aynı grubun sıra ortalamaları dikkate alındığında, kardeşler arasındaki sırası ortancalardan biri olan öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin diğer sırada doğan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.7.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-36'da sunulmuştur.

Tablo 4-36: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	İlkokul mezunu ve altı	10	55,95	2	,190	,910
		Lise mezunu	26	56,02			
	Yükseköğretim mezunu	79	58,91				
	Toplam	115					
Problem Çözme	İlkokul mezunu ve altı	10	56,25				
	Lise mezunu	26	51,31				

	Becerileri	Yükseköğretim mezunu	79	60,42	2	1,500	,472
		Toplam	115				
	Stresle	İlkokul mezunu ve altı	10	57,95			
		Baş	Lise mezunu	26			
	Çıkma	Yükseköğretim mezunu	79	56,08	2	1,066	,587
		Becerileri	Toplam	115			
	Kendilik	İlkokul mezunu ve altı	10	72,15			
		Değerini	Lise mezunu	26			
	Artıran	Yükseköğretim mezunu	79	57,82	2	2,381	,304
		Beceriler	Toplam	115			
Normal/ Özel	İletişim	İlkokul mezunu ve altı	13	46,73			
		Becerileri	Ortaokul mezunu	15			
Yetenekli		Lise mezunu	49	58,77	3	2,998	,392
		Olmayan	Yükseköğretim mezunu	38			
		Toplam	115				
	Problem	İlkokul mezunu ve altı	13	33,35			
		Çözme	Ortaokul mezunu	15			
	Becerileri	Lise mezunu	49	62,87	3	10,449	,015
			Yükseköğretim mezunu	38			
		Toplam	115				
	Stresle	İlkokul mezunu ve altı	13	40,00			
		Baş	Ortaokul mezunu	15			
	Çıkma	Lise mezunu	49	62,55	3	4,787	,188
		Becerileri	Yükseköğretim mezunu	38			
		Toplam	115				
	Kendilik	İlkokul mezunu ve altı	13	38,81			
		Değerini	Ortaokul mezunu	15			
	Artıran	Lise mezunu	49	61,86	3	5,112	,164
		Beceriler	Yükseköğretim mezunu	38			
		Toplam	115				

Tablo 4-36'da; özel yetenekli olan öğrencilerin annelerin eğitim düzeyi ile iletişim ($X^2_{(2)}=0,190$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(2)}=1,500$; $p>0,05$), stresle başa çıkma ($X^2_{(2)}=1,066$; $p>0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($X^2_{(2)}=2,381$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin annelerin eğitim düzeyi ile iletişim ($X^2_{(3)}=2,998$; $p>0,05$), stresle başa çıkma ($X^2_{(3)}=4,787$; $p>0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($X^2_{(3)}=5,112$; $p>0,05$) arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkarken; problem çözme becerileri ($X^2_{(3)}=10,449$ $p<0,05$) arasında anlamlı

bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, özel yetenekli olmayan öğrencilerden annesi yükseköğretim mezunu olanların problem çözme becerilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılmaktadır.

4.7.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanması için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-37’de sunulmuştur.

Tablo 4-37: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Baba Meslek Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	İlkokul mezunu ve altı	2	33,00	3	1,675	,642
		Ortaokul mezunu	1	55,00			
		Lise mezunu	28	62,38			
		Yükseköğretim mezunu	84	57,17			
		Toplam	115				
Problem Çözme Becerileri		İlkokul mezunu ve altı	2	53,25	3	,599	,897
		Ortaokul mezunu	1	60,50			
		Lise mezunu	28	54,02			
		Yükseköğretim mezunu	84	59,41			
		Toplam	115				
Stresle Başa Çıkma Becerileri		İlkokul mezunu ve altı	2	52,00	3	2,811	,422
		Ortaokul mezunu	1	44,00			
		Lise mezunu	28	66,95			
		Yükseköğretim mezunu	84	55,33			
		Toplam	115				
Kendilik Değerini Artıran Beceriler		İlkokul mezunu ve altı	2	51,25	3	2,289	,515
		Ortaokul mezunu	1	76,00			
		Lise mezunu	28	65,48			
		Yükseköğretim mezunu	84	55,45			
		Toplam	115				
Normal/	İletişim	İlkokul mezunu ve altı	6	39,50			

Özel Yetenekli Olmayan	Becerileri	Ortaokul mezunu	14	66,07	3	7,403	,060
		Lise mezunu	52	51,27			
		Yükseköğretim mezunu	43	66,09			
		Toplam	115				
Problem Çözme Becerileri	Becerileri	İlkokul mezunu ve altı	6	32,00	3	8,179	,042
		Ortaokul mezunu	14	54,07			
		Lise mezunu	52	54,11			
		Yükseköğretim mezunu	43	67,62			
Toplam	115						
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Becerileri	İlkokul mezunu ve altı	6	57,58	3	,848	,838
		Ortaokul mezunu	14	58,71			
		Lise mezunu	52	55,08			
		Yükseköğretim mezunu	43	61,36			
Toplam	115						
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Beceriler	İlkokul mezunu ve altı	6	46,75	3	8,092	,044
		Ortaokul mezunu	14	47,11			
		Lise mezunu	52	53,13			
		Yükseköğretim mezunu	43	69,00			
Toplam	115						

Tablo 4-37’de elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile iletişim ($X^2_{(3)}=1,675$; $p>0,05$), problem çözme ($X^2_{(3)}=0,599$; $p>0,05$), stresle başa çıkma ($X^2_{(3)}=2,811$; $p>0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($X^2_{(3)}=2,289$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile iletişim ($X^2_{(3)}=7,403$; $p>0,05$) ve stresle başa çıkma becerileri ($X^2_{(3)}=0,848$; $p>0,05$) arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken; problem çözme becerileri ($X^2_{(3)}=8,179$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($X^2_{(3)}=8,092$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, özel yetenekli olmayan öğrencilerden babası yükseköğretim mezunu olanların problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.7.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti maksatıyla gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-38’de gösterilmiştir.

Tablo 4-38: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Puan	Anne-Baba Birlikteliği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	Birlikte	111	58,30	6471,50	188,500	,608
		Ayrı	4	49,63	198,50		
		Toplam	115				
	Problem Çözme Becerileri	Birlikte	111	58,00	6437,50	221,500	,994
		Ayrı	4	58,13	232,50		
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma Becerileri	Birlikte	111	58,08	6447,00	213,000	,890
		Ayrı	4	55,75	223,00		
		Toplam	115				
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Birlikte	111	58,17	6456,50	203,500	,777
		Ayrı	4	53,38	213,50		
		Toplam	115				
Normal/Özel Yetenekli Olmayan	İletişim Becerileri	Birlikte	105	57,98	6087,50	522,500	,980
		Ayrı	10	58,25	582,50		
		Toplam	115				
	Problem Çözme Becerileri	Birlikte	105	58,21	6112,00	503,000	,827
		Ayrı	10	55,80	558,00		
		Toplam	115				
	Stresle Başa Çıkma Becerileri	Birlikte	105	58,82	6176,50	438,500	,389
		Ayrı	10	49,35	493,50		
		Toplam	115				
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Birlikte	105	60,27	6328,00	287,000	,017
		Ayrı	10	34,20	342,00		
		Toplam	115				

Tablo 4-38’de; özel yetenekli öğrencilerde, anne-baba birlikteliği ile iletişim (U=188,500; p>0,05), problem çözme (U=221,500; p>0,05), stresle başa çıkma (U=213,000; p>0,05) ve kendilik değerini artıran beceriler (U=203,500; p>0,05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Aynı tabloda özel yetenekli olmayan öğrencilerde, anne-baba birlikteliği ile iletişim (U=522,500; p>0,05), problem çözme becerileri (U=503,000; p>0,05) ve stresle başa çıkma (U=438,500; p>0,05) arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkarken; kendilik değerini artıran beceriler (U=287,000; p<0,05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, özel yetenekli olmayan öğrencilerden anne ve babası birlikte olanların kendilik değerini artıran becerilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılmaktadır.

4.7.9. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre duygusal sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için gerçekleştirilen test ve sonuçlar Tablo 4-39’da sunulmuştur.

Tablo 4-39: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	Puan	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
Özel Yetenekli Olan	İletişim Becerileri	1000 TL altı	1	7,50	4	9,638	,047
		1000-2000 TL	6	54,67			
		2000-3000 TL	21	69,33			
		3000-4000 TL	11	76,05			
		4000 TL ve üzeri	76	53,18			
	Toplam		115				
Problem Çözme Becerileri		1000 TL altı	1	60,50	4	4,415	,353
		1000-2000 TL	6	50,83			
		2000-3000 TL	21	51,21			
		3000-4000 TL	11	76,09			

		4000 TL ve üzeri	76	57,79			
		Toplam	115				
Stresle		1000 TL altı	1	44,00			
Başa		1000-2000 TL	6	46,75			
Çıkma		2000-3000 TL	21	62,79	4	7,930	,094
Becerileri		3000-4000 TL	11	81,91			
		4000 TL ve üzeri	76	54,29			
		Toplam	115				
Kendilik		1000 TL altı	1	8,00			
Değerini		1000-2000 TL	6	64,17			
Artıran		2000-3000 TL	21	59,38	4	10,163	,038
Beceriler		3000-4000 TL	11	83,73			
		4000 TL ve üzeri	76	54,07			
		Toplam	115				
Normal/	İletişim	1000 TL altı	1	40,50			
Özel	Becerileri	1000-2000 TL	18	30,67			
Yetenekli		2000-3000 TL	26	52,21	4	21,642	,000
Olmayan		3000-4000 TL	29	75,14			
		4000 TL ve üzeri	41	61,98			
		Toplam	115				
Problem		1000 TL altı	1	9,00			
Çözme		1000-2000 TL	18	37,89			
Becerileri		2000-3000 TL	26	48,75	4	21,502	,000
		3000-4000 TL	29	78,12			
		4000 TL ve üzeri	41	59,66			
		Toplam	115				
Stresle		1000 TL altı	1	80,50			
Başa		1000-2000 TL	18	51,75			
Çıkma		2000-3000 TL	26	44,69	4	10,718	,030
Becerileri		3000-4000 TL	29	72,43			
		4000 TL ve üzeri	41	58,43			
		Toplam	115				
Kendilik		1000 TL altı	1	11,50			
Değerini		1000-2000 TL	18	38,11			
Artıran		2000-3000 TL	26	51,62	4	14,670	,005
Beceriler		3000-4000 TL	29	70,78			
		4000 TL ve üzeri	41	62,88			
		Toplam	115				

Tablo 4-39’da elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde; özel yetenekli olan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile iletişim ($X^2_{(4)}=9,638$; $p<0,05$) ve

kendilik değerini artıran beceriler ($X^2_{(4)}=10,163$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, ailesinin geliri 3000-4000 TL olan özel yetenekli öğrencilerin, iletişim ve kendilik değerini artıran becerilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Ayrıca; zel yetenekli olan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile problem zme ($X^2_{(4)}=4,415$; $p>0,05$) ve stresle başa çıkma becerileri ($X^2_{(4)}=7,930$; $p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeyleri ile iletişim ($X^2_{(4)}=21,642$; $p<0,05$), problem çözme becerileri ($X^2_{(4)}=21,502$; $p<0,05$), stresle başa ıkma ($X^2_{(4)}=10,718$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($X^2_{(4)}=14,670$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tüm alt boyutlarında ailelerin ekonomik düzeyleri ile ilgili anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında, ailesinin geliri 1000 TL ve altı olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri daha yüksekken; ailesinin geliri 3000-4000 TL olan öğrencilerin, iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenbilir.

4.8. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ğRENCİLERDE EMPATİK EğİLİM DÜZEYLERİ VE SOSYAL DUYGUSAL ğRENME BECERİLERİNDE GRUPLAR ARASINDA ANLAMLİ BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi toplam puanlarında, empatik eğilim düzeyi alt boyutlarında (bilişsel ve duygusal empati) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarında, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında (problem çözme, iletişim becerisi, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.8.1. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4-40'da sunulmuştur.

Tablo 4-40: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Empatik Eğilim	Özel Yetenekli Olan	115	95,00	10925,50	4255,500	,000
	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	136,00	15639,50		
	Toplam	230				

Tablo 4-40'daki bilgiler incelendiğinde özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=4255,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.8.2. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U testi hesaplanmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4-41'de sunulmuştur.

Tablo 4-41: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Empati	Özel Yetenekli Olan	115	96,33	11077,50	4407,500	,000
	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	134,67	15487,50		
	Toplam	230				

Bilişsel	Özel Yetenekli Olan	115	95,58	10991,50		
Empati	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	135,42	15573,50	4321,500	,000
	Toplam	230				

Tablo 4-41’de yer alan bilgiler incelendiğinde özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin duygusal empati ($U=4407,500$; $p<0,05$) ve bilişsel empati ($U=4321,500$; $p<0,05$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı tabloda sıra ortalamalarına bakıldığında ise, özel yetenekli olmayan öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.8.3. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya dahil olan özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-42’de gösterilmiştir.

Tablo 4-42: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Özel Yetenekli Olan	115	109,98	12647,50		
SDÖB	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	121,02	13917,50	5977,500	,208
	Toplam	230				

Tablo 4-42’ye bakıldığında, özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=5977,500$; $p>0,05$).

4.8.4. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için Mann Whitney U testi hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4-43'te sunulmuştur.

Tablo 4-43: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim Becerileri	Özel Yetenekli Olan	115	98,03	11274,00	4604,000	,000
	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	132,97	15291,00		
	Toplam	230				
Problem Çözme Becerileri	Özel Yetenekli Olan	115	105,75	12161,50	5491,500	,026
	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	125,25	14403,50		
	Toplam	230				
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Özel Yetenekli Olan	115	98,34	11309,50	4639,500	,000
	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	132,66	15255,50		
	Toplam	230				
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Özel Yetenekli Olan	115	97,84	11252,00	4582,000	,000
	Normal/Özel Yetenekli Olmayan	115	133,16	15313,00		
	Toplam	230				

Tablo 4-43'deki bilgiler incelendiğinde, özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin iletişim ($U=4604,000$; $p<0,05$), problem çözme ($U=5491,500$; $p<0,05$), stresle başa çıkma ($U=4639,500$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran becerileri ($U=4582,000$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, özel yetenekli olmayan öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.9. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK EĞİLİM İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDA NE DÜZEYDE BİR İLİŞKİ BULUNMAKTADIR?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi toplam puanları, empatik eğilim düzeyi alt boyutları (bilişsel ve duygusal empati) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (problem çözme, iletişim becerisi, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.9.1. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?

Özel yetenekli olan öğrencilerde empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi maksatıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmış olup ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4-44'te gösterilmiştir.

Tablo 4-44: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler

Grup	Ölçek	Değerler	SDÖB (Toplam)
Özel Yetenekli Olan	Empatik Eğilim (Toplam)	r	-,959**
		p	,000
		N	230

Tablo 4-44'te yer alan istatistiki bilgiler incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında negatif yönlü çok güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,959$; $p<0,05$). Diğer bir deyişle, özel yetenekli öğrencilerin empatik eğilim düzeyi artış gösterdikçe sosyal duygusal öğrenme becerilerinin azalma gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

4.9.2. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi maksatıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmış olup ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4-45'te gösterilmiştir.

Tablo 4-45: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler

Grup	Ölçek	Değerler	SDÖB (Toplam)
Özel Yetenekli Olmayan	Empatik Eğilim (Toplam)	r	,969**
		p	,000
		N	230

Tablo 4-45'te elde edilen analiz sonuçlarında, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0,969$; $p<0,05$). Buna göre, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de artacağı belirlenmiştir.

4.9.3. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasındaki ilişkilerin saptanması için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve çıkan sonuçlar Tablo 4-46'da gösterilmiştir.

Tablo 4-46: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Grup	Ölçek Alt Boyutları	Değerler	Bilişsel Empati	Duygusal Empati	İletişim Becerileri	Problem Çözme Becerileri	Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kendilik Değerini Artıran Beceriler
Özel	Bilişsel Empati	r	1	,981**	,955**	,932**	,931**	,913**
		p	.	,000	,000	,000	,000	,000

Yetenekli	N	230	230	230	230	230	230
Olan	r	,981**	1	,957**	,945**	,945**	,920**
	p	,000		,000	,000	,000	,000
	N	230	230	230	230	230	230
Duygusal Empati	r	,955**	,957**	1	,947**	,949**	,922**
	p	,000	,000		,000	,000	,000
	N	230	230	230	230	230	230
İletişim Becerileri	r	,932**	,945**	,947**	1	,946**	,922**
	p	,000	,000	,000		,000	,000
	N	230	230	230	230	230	230
Problem Çözme Becerileri	r	,931**	,945**	,949**	,946**	1	,920**
	p	,000	,000	,000	,000		,000
	N	230	230	230	230	230	230
Stresle Başa Çıkma Becerileri	r	,913**	,920**	,922**	,922**	,920**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	230	230	230	230	230	230
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	r						
	p						
	N						

Tablo 4-46’da yer alan bilgiler incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerde bilişsel empati ile iletişim becerileri ($r=0,955$; $p<0,05$), problem çözme becerileri ($r=0,932$; $p<0,05$), stresle başa çıkma becerileri ($r=0,931$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r=0,913$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, özel yetenekli öğrencilerde bilişsel empati düzeyi artış gösterdikçe iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

Aynı tabloda özel yetenekli öğrencilerde duygusal empati ile iletişim becerileri ($r=0,957$; $p<0,05$), problem çözme becerileri ($r=0,945$; $p<0,05$), stresle başa çıkma becerileri ($r=0,945$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r=0,920$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, özel yetenekli öğrencilerde duygusal empati düzeyi artış gösterdikçe iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerin de artış gösterdiği saptanmıştır.

4.9.4. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasındaki ilişkilerin saptanması için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve çıkan sonuçlar Tablo 4-47’de gösterilmiştir.

Tablo 4-47: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Grup	Ölçek Alt Boyutları	Değerler	Bilişsel Empati	Duygusal Empati	İletişim Becerileri	Problem Çözme Becerileri	Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kendilik Değerini Artıran Beceriler
Özel Yetenekli	Bilişsel Empati	r	1	,963**	,943**	,946**	,923**	,913**
		p	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	230	230	230	230	230	230
Olmayan	Duygusal Empati	r	,963**	1	,963**	,966**	,942**	,921**
		p	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	230	230	230	230	230	230
	İletişim Becerileri	r	,943**	,963**	1	,958**	,930**	,928**
		p	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	230	230	230	230	230	230
	Problem Çözme Becerileri	r	,946**	,966**	,958**	1	,930**	,932**
		p	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	230	230	230	230	230	230
	Stresle Başa Çıkma Becerileri	r	,923**	,942**	,930**	,930**	1	,894**
		p	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	230	230	230	230	230	230
	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	r	,913**	,921**	,928**	,932**	,894**	1
		p	,000	,000	,000	,000	,000	.
		N	230	230	230	230	230	230

Tablo 4-47’de yer alan istatistiki bilgiler incelendiğinde, özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel empati ile iletişim becerileri ($r=0,943$; $p<0,05$), problem çözme becerileri ($r=0,946$; $p<0,05$), stresle başa çıkma becerileri ($r=0,923$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r=0,913$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel empati düzeyi artış gösterdikçe iletişim, problem

çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

Aynı tabloda özel yetenekli olmayan öğrencilerde duygusal empati ile iletişim becerileri ($r=0,963$; $p<0,05$), problem çözme becerileri ($r=0,966$; $p<0,05$), stresle başa çıkma becerileri ($r=0,942$; $p<0,05$) ve kendilik değerini artıran beceriler ($r=0,921$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, özel yetenekli olmayan öğrencilerde duygusal empati düzeyi artış gösterdikçe iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerin de artış gösterdiği saptanmıştır.

4.10. ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE EMPATİK EĞİLİMİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİ YORDAMA GÜCÜ NE DÜZEYDEDİR?

Araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi toplam puanlarının ve empatik eğilim düzeyi alt boyutlarının (bilişsel ve duygusal empati) sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarını ve sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarını (problem çözme, iletişim becerisi, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler) açıklayıcı ilişkisi incelenmiştir.

4.10.1. Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?

Özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile iletişim becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır ve çıkan sonuçlar Tablo 4-48’de sunulmuştur.

Tablo 4-48: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R²
İletişim Becerileri	Sabit	0,019	0,709	0,479	3447,229	,000	0,968
	Bilişsel Empati	0,347	3,885	0,000			
	Duygusal Empati	0,64	7,138	0,000			

Tablo 4-48 incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin iletişim becerilerini güçlü ($R^2=0,968$) ve anlamlı ($F=3447,229$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, iletişim becerilerinin yaklaşık %97'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin iletişim becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=0,64$), bilişsel empati ($\beta=0,347$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile iletişim becerileri arasında ve duygusal empati ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile problem çözme becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4-49'da sunulmuştur.

Tablo 4-49: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Problem Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Problem Çözme Becerileri	Sabit	0,036	1,236	0,218	3119,542	,000	0,965
	Bilişsel Empati	-0,203	-2,077	0,039			
	Duygusal Empati	1,228	12,519	0,000			

Tablo 4-49'da yer alan bilgiler incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin problem çözme becerilerini güçlü ($R^2=0,965$) ve anlamlı ($F=3119,542$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, problem çözme becerilerinin yaklaşık %97'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin problem çözme becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=1,228$), bilişsel empati ($\beta=-0,203$) biçiminde olduğu görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile problem çözme becerileri, duygusal empati ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile stresle başa çıkma becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4-50’de sunulmuştur.

Tablo 4-50: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Sabit	0,009	0,3	0,764	1767,226	,000	0,939
	Bilişsel Empati	0,171	1,692	0,092			
	Duygusal Empati	0,628	6,196	0,000			

Tablo 4-50’de yer alan istatistiki veriler incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin stresle başa çıkma becerilerini güçlü ($R^2=0,939$) ve anlamlı ($F=1767,226$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı saptanmıştır. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, problem çözme becerilerinin yaklaşık %94’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin stresle başa çıkma becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=0,628$), bilişsel empati ($\beta=0,171$) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmazken ($p>0,05$), duygusal empati ile stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır ($p<0,05$).

Özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile kendilik değerini artıran becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4-51’de sunulmuştur.

Tablo 4-51: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Sabit	0,047	1,247	0,214	1857,997	,000	0,942
	Bilişsel Empati	-0,277	-2,164	0,031			
	Duygusal Empati	1,312	10,216	0,000			

Tablo 4-51 incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin kendilik değerini artıran becerileri güçlü ($R^2=0,942$) ve anlamlı ($F=1857,997$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, kendilik değerini artıran becerilerin yaklaşık %94'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin kendilik değerini artıran becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=1,312$), bilişsel empati ($\beta=-0,277$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile kendilik değerini artıran beceriler, duygusal empati ile kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4-52'de sunulmuştur.

Tablo 4-52: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Sosyal	Sabit	0,281	1,215	0,226	4294,586	,000	0,974
Duygusal Öğrenme	Bilişsel Empati	-0,042	-0,054	0,957			
Becerileri	Duygusal Empati	9,668	12,332	,000			

Tablo 4-52'de yer alan bilgilere göre; özel yetenekli öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanını güçlü ($R^2=0,974$) ve anlamlı ($F=4294,586$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaklaşık %97'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=9,668$), bilişsel empati ($\beta=-0,042$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmazken ($p>0,05$), duygusal empati ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır ($p<0,05$).

Özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup ve sonuçlar Tablo 4-53'te sunulmuştur.

Tablo 4-53: Özel Yetenekli Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Sabit	0,348	1,427	0,155	7706,802	,000	0,971
	Empatik Eğilim	1,132	87,788	,000			

Tablo 4-53'e göre; özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim toplam puanının sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanını güçlü ($R^2=0,971$) ve anlamlı ($F=7706,802$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Empatik eğilim düzeyi, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaklaşık %97'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ($\beta=1,132$) ilişki bulunmuştur. Ayrıca yordayıcı değişkenin p değerine bakıldığında; empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.10.2. Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile iletişim becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup çıkan sonuçlar Tablo 4-54'de sunulmuştur.

Tablo 4-54: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
İletişim Becerileri	Sabit	0,016	0,722	0,471	5861,735	,000	0,981
	Bilişsel Empati	0,191	2,695	0,008			
	Duygusal Empati	0,799	11,164	0,000			

Tablo 4-54 incelendiğinde; özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin iletişim becerilerini güçlü ($R^2=0,981$) ve anlamlı ($F=5861,735$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, iletişim becerilerinin yaklaşık %98'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin iletişim becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=0,799$), bilişsel empati ($\beta=0,191$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile iletişim becerileri arasında ve duygusal empati ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile problem çözme becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup çıkan sonuçlar Tablo 4-55'de gösterilmiştir.

Tablo 4-55: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Problem Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Problem Çözme Becerileri	Sabit	0,014	0,612	0,541	5770,957	,000	0,981
	Bilişsel Empati	0,15	2,104	0,037			
	Duygusal Empati	0,842	11,644	0,000			

Tablo 4-55'de yer alan bilgiler incelendiğinde; özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin problem çözme becerilerini güçlü ($R^2=0,981$) ve anlamlı ($F=5770,957$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, problem çözme becerilerinin yaklaşık %98'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin problem çözme becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=0,842$), bilişsel empati ($\beta=0,15$) biçiminde olduğu görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile problem çözme becerileri, duygusal empati ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile stresle başa çıkma becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4-56’da sunulmuştur.

Tablo 4-56: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Stresle Başa Çıkma Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Sabit	0,009	0,309	0,758	2260,601	,000	0,952
	Bilişsel Empati	0,019	0,196	0,845			
	Duygusal Empati	0,805	8,401	0,000			

Tablo 4-56’da yer alan istatistiki veriler incelendiğinde; özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin stresle başa çıkma becerilerini güçlü (R²=0,952) ve anlamlı (F=2260,601; p<0,05) düzeyde açıkladığı saptanmıştır. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, problem çözme becerilerinin yaklaşık %95’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin stresle başa çıkma becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati (β =0,805), bilişsel empati (β =0,019) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmazken (p>0,05), duygusal empati ile stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile kendilik değerini artıran becerilerinin açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4-57’de sunulmuştur.

Tablo 4-57: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Kendilik Değerini Artıran Becerileri Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Sabit	0,038	1,138	0,256	2848,144	,000	0,961
	Bilişsel Empati	0,389	3,69	0,000			
	Duygusal Empati	0,638	5,976	0,000			

Tablo 4-57 incelendiğinde; özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin kendilik değerini artıran becerileri güçlü ($R^2=0,961$) ve anlamlı ($F=2848,144$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, kendilik değerini artıran becerilerin yaklaşık %96'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin kendilik değerini artıran becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=0,638$), bilişsel empati ($\beta=0,389$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile kendilik değerini artıran beceriler, duygusal empati ile kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4-58'de sunulmuştur.

Tablo 4-58: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Alt Boyutlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Sosyal	Sabit	0,191	1,043	0,298	8075,901	,000	0,986
Duygusal Öğrenme Becerileri	Bilişsel Empati	1,863	3,191	0,002			
	Duygusal Empati	7,722	13,076	,000			

Tablo 4-58'de yer alan bilgilere göre; özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanını güçlü ($R^2=0,986$) ve anlamlı ($F=8075,901$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bilişsel ve duygusal empati düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaklaşık %99'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde sıralamasına bakıldığında ise; duygusal empati ($\beta=7,722$), bilişsel empati ($\beta=1,863$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin p değerlerine bakıldığında; bilişsel empati ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve duygusal empati ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0,05$).

Özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının açıklayıcı ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır ve çıkan sonuçlar Tablo 4-59’da sunulmuştur.

Tablo 4-59: Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Sabit	0,184	0,981	0,327	15353,05	,000	0,985
	Empatik Eğilim	1,125	123,907	,000			

Tablo 4-59’a göre; özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim toplam puanının sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanını güçlü ($R^2=0,985$) ve anlamlı ($F=15353,05$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Empatik eğilim düzeyi, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaklaşık %99’unu açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ($\beta=1,125$) ilişki bulunmuştur. Ayrıca yordayıcı değişkenin p değerine bakıldığında; empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0,05$).

4.10.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının açıklayıcı ilişkisini incelemek maksatıyla regresyon analizi yapılmış olup çıkan sonuçlar Tablo 4-60’ta sunulmuştur.

Tablo 4-60: Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Sabit	1,146	9,597	,000	295,433	,000	0,564
	Empatik Eğilim	0,623	17,188	,000			

Tablo 4-60'a göre; araştırmada yer alan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim toplam puanının sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanını orta ($R^2=0,564$) ve anlamlı ($F=295,433$; $p<0,05$) düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Empatik eğilim düzeyi, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaklaşık %56'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayısına (β) göre, empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında ($\beta=0,623$) ilişki bulunmuştur. Ayrıca yordayıcı değişkenin p değerine bakıldığında; empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0,05$).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, oluşturulan alt amaçların test edilmesi sonucunda çıkan bulgular, alanyazında benzer konularla yapılmış araştırma sonuçları doğrultusunda tartışılmıştır. Devamında ise bu ve benzer alanlarda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara ve alandaki uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi ve Alt Boyutları Demografik Özelliklere Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, katılım yerine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın meslek durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre empatik eğilim düzeylerinin anlamli bir farklılık olup olmadığı tartışılmıştır.

5.1.1.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Cinsiyete Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik eğilim düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen analizler doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim düzeyi ile cinsiyet arasında anlamli bir farklılık görülmezken, özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi ile cinsiyet arasında anlamli bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli olmayan kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati alt boyut puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde çıkan sonuçlar ile yapılan araştırmanın elde edilen bulgularının birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Özbaş (2010, s. 88) 4. ve 5. sınıf düzeyi üstün ve normal zeka düzeyine sahip öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında tüm gruplar için kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Topdemir (2009)'in öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında da kadın

öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Rehber (2007, s. 55), Salı (2013, s. 506)'nın ortaokul öğrencileri ile, Şahin, Ersanlı, Kumcağız, Barut ve Ak (2014, s. 8), Dereli ve Alpay (2012, s. 1254)'ın liseli öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarda ise yine kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Köseoğlu (2013)'nun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyete ilişkin diğer araştırmalardan çıkan tüm sonuçlar, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Genel olarak kızlarda empatik eğilimin erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlarda, kız ve erkek çocukların Türk toplumunda yetiştirilme biçiminin etkisinden söz edilmektedir. Bu bağlamda kız çocuklardan daha anlayışlı olmaları ve uyum göstermeleri beklenirken, erkek çocuklardan duygularını tam olarak yansıtmamaları gerektiği çevre tarafından hissettirilmektedir. Bu da empatik eğilimin erkek çocuklarda daha düşük olmasının nedenlerinden biri olabilmektedir (Salı 2013, s. 513).

5.1.1.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Yaşa ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre empatik eğilim düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim düzeyi ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim düzeyi ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde çıkan farklılık duygusal ve bilişsel empati alt boyutlarında da görülmektedir. Özel yetenekli olmayan 13 yaşındaki öğrencilerin 10, 11 ve 12 yaşındaki öğrencilerden daha düşük empatik eğilim puanına sahip olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmada sınıf düzeylerine göre çıkan sonuçlar incelendiğinde ise; özel yetenekli olmayan öğrencilerde sınıf düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı

bir farklılık olmadığı görülürken, özel yetenekli öğrencilerde sınıf düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin 6 ve 8. sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilere kıyasla empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonuçları çıkmıştır. Empatik eğilim alt boyutlarında ise; özel yetenekli öğrencilerde sadece duygusal empati boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda her iki grup açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alındığında gruplar arasında farklılıklar olduğu açıktır. Puanlar arasındaki farkın kaynağı, özel yetenekli çocuklarda görülen eş zamanlı olmayan gelişim olarak yorumlanabilir. Özel yetenekli öğrencilerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık çıkması, eş zamanlı olmayan gelişime bağlı olarak, zeka gelişimi, fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerinin aynı seviyede ilerlememesi gibi nedenlere bağlanabilir. Özel yetenekli olmayan çocuklarda takvim yaşı büyük olan grubun empatik eğilim düzeyi düşük olurken, sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerde 8. sınıfa devam eden öğrencilerde empatik eğilim düzeyi en düşük grup olurken, yaş düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özel yetenekli öğrencilerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gözlenirken, özel yetenekli olmayan öğrencilerde bu fark yaşlara göre ortaya çıkmaktadır.

Topdemir (2009) öğretmenlerin empati beceri düzeylerini yaşa göre analiz ettiği çalışmasında en düşük empatik beceriye sahip olan grubun takvim yaşı en yüksek grup (41 yaş ve üzeri) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sayın (2010, s. 66) 4. ve 5. sınıf öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında, empati beceri düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yapılan çalışmalarla elde edilen bulguların normal kabul edilen bireyler için tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

5.1.1.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan öğrencilerin kardeş sayısına göre empatik eğilim düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çıkan bulgular doğrultusunda hem özel yetenekli öğrencilerde hem de özel yetenekli olmayan

öğrencilerde empatik eğilim toplam puanı ve alt boyutları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Avcıbaşı (2018, s. 47-48) 7. ve 8. öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, elde ettiği bulgularda kardeş sayısı ile empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Taner Derman (2013, s. 1377)'in çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre ilişkisini incelediği ve Kuru (2017, s. 146)'nun 10-14 yaşlarındaki üstün zekaya sahip çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, empati düzeyleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Araştırmada çıkan bulguların aksine; Özbaş (2010, s. 78-79)'ın üstün ve normal zeka düzeyine sahip öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında ise öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile kardeş sayıları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Empati eğilim düzeylerini etkileyen pek çok faktör olduğu açıktır. Sadece kardeş sayısına bağlı kalınmaksızın; anne baba tutumu, rol model olunması, sosyal çevre vb. gibi unsurlar etki edebilmektedir. Yapılan araştırmalarda çok farklı sonuçların ortaya çıkması bu nedenler ile açıklanabilir.

5.1.1.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Kardeş Sırasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın ortaya çıkan sonuçlarında özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim düzeyi kardeş sırasına göre anlamlı bir farklılık görülmezken, özel yetenekli olmayan öğrencilerde empatik eğilim toplam puanları ile kardeş sırası arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ortancalardan biri olarak dünyaya gelen öğrencilerin, ortanca, ilk sıra ve son sıradaki kardeşlerden empatik eğilimlerin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu farklılığın, duygusal empati boyutunda kendini gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kardeşler arasındaki sırası ortancalardan biri olan öğrencilerin duygusal empati düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Karamuk (2015, s. 51)'un yürüttüğü çalışmada, 10-13 yaş arası çocuklarda empati düzeyleri incelenmiş olup doğum sıraları ile empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özbaş (2010, s. 79) tarafından üstün ve normal çocuklarla yapılan çalışmada aynı şekilde empati düzeyleri ile kardeş sıraları

arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca Hasdemir (2007, s. 77) tarafından yapılan araştırmada da empati becerileri ile kardeş sıralarının ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bulguların aksi bazı çalışmalar da literatürde mevcuttur. Çocukların doğum sıraları ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi konu edindiği çalışmada Kalliopuska (1984), büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine kıyasla daha yüksek düzeyde empatik becerilere sahip olduğunu belirtmiştir (aktaran Dökmen, 1987, s. 190). Araştırmalarda çıkan farklılıkların empatik eğilim düzeylerine ilişkin farklı değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Toplumun kültürel farklılıkları, çocuk yetiştirme sürecinde edinilen farkındalıklar ve zamanlamaların kardeş sıraları ve empatik eğilim düzeylerine ilişkin sonuçları değiştirebilmektedir.

5.1.1.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermektedir mi?

Yapılan araştırma sonucuna göre özel yetenekli olan öğrencilerde annenin eğitim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise annenin eğitim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın bilişsel ve duygusal empati alt boyutlarında olduğu saptanmıştır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerden annesi lise mezunu olan öğrencilerin duygusal empati düzeyinin, annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin ise bilişsel empati düzeyinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerde ise böyle bir farka rastlanmamıştır.

Özbaş (2010, s. 75-76), üstün ve normal zeka düzeyinde çocuklarla yaptığı çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Köseoğlu (2013), Dereli ve Alpay (2012, s. 1260), Sayın (2010, s. 68) ve Taner Derman (2013, s. 1373) tarafından yapılan çalışmalarda annenin eğitim seviyesi ile empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Kuru (2017, s. 134)'nın üstün çocuklarla yaptığı çalışmada ise yine empatik eğilim puanları ile anne öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmada özel yetenekli olmayan çocuklar açısından daha

önce yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik gösterirken, özel yetenekli çocuklar için farklılık çıkmadığından sonuçlar örtüşmemektedir. Özel yetenekli çocuklarda önceliğin akademik başarının artırılması ve öğrencilerin bu yönde gelişimler sergilemesi beklenmektedir. Annelerin eğitim düzeyi ile çocukların empatik eğilim düzeyi açısından bu nedenle fark ortaya çıkmadığı düşünülmektedir.

Bu bulgularla birlikte alanyazında empatik eğilim düzeyi ile anne eğitim durumları arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalar da mevcuttur. Yazıcı (2018, s. 31)'nin üniversite öğrencileri ile ve Hasdemir (2007, s. 85)'in ergenlerle yaptığı çalışmalarda ise empatik eğilim puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Sonuçların farklılaşmasında, araştırmaya katılan grupların özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Anne eğitim düzeyi çocukların bilişsel durumlarına etki ettiği kadar sosyal duygusal ve kişilik özelliklerine de katkı sağlamaktadır.

5.1.1.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermektedir?

Yapılan araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde babanın eğitim düzeyi ile empatik eğilim toplam puanları, duygusal empati ve bilişsel empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka söylemle babası ilköğretim mezunu ve daha altı eğitim seviyesinde olan, ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin empatik eğilimlerin benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmanın toplam empati eğilim puanları ve alt boyutlarına ilişkin bulguları; Dereli ve Alpay (2012, s. 1260), Yazıcı (2018, s. 30), Karamuk (2015, s. 68), Köseoğlu (2013), Çetin (2008, s. 107), Özbaş (2010, s. 77), Kuru (2017, s. 134) ve Taner Derman (2013, s. 1375)'in çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmaların sonucunda baba eğitim düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmaların aksine, Sayın (2010, s. 68) ve Hasdemir (2007, s. 88) tarafından yapılan çalışmalarda baba eğitim düzeyleri ile empatik eğilim değişkenleri açısından anlamlı farklar da ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmalarda babanın eğitim durumu ile empatik eğilim düzeyinin çok farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Çıkan sonuçların farklılığında, eğitim düzeylerinden ziyade ortaya çıkan kişisel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada anne babaların iyi bir eğitim görmüş olmalarının yanında, empati ve sosyal duyarlılığı da içinde barındıran eğitim modellerine gereksinim duyulduğu açıktır.

5.1.1.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın elde edilen bulguları doğrultusunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde her iki grup açısından anne-baba birlikteliği ile empatik eğilim toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Elde edilen sonucun aksine literatürde bazı çalışmalar da mevcuttur. Sayın (2010, s. 69) tarafından yapılan çalışmada anne-baba birliktelik durumu ile empati beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Taner Derman (2013, s. 1377)'in çalışma bulgularında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Anne baba birlikteliği durumunda farklı sonuçların çıkması aile kültürünün önemini akla getirmektedir. Eşlerin birlikte yaşıyor ya da boşanmış olması durumlarında dahi çocuklarına doğru rol model olarak olumlu iletişimlerini devam ettirmeleri oldukça önemlidir. Ebeveynlerin medeni durumları ile öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında farklılık olmayışı, karşılıklı ilişkilerde empati becerilerinin gelişmiş olmasına bağlanabilir. Bu beceriler gelişmemiş ise ebeveynler evli bile olsalar öğrencilerin empatik eğilimlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

5.1.1.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Ekonomik Duruma Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan öğrencilerde ailelerin ekonomik düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken özel yetenekli olmayan öğrencilerde ailelerin ekonomik düzeyi ile empatik eğilim toplam puanları, bilişsel ve duygusal empati alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya

çıkılmıştır. Yapılan analizlere göre; özel yetenekli olmayan öğrencilerin ailesinin geliri 3000-4000 TL olanların bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani ortalama bir gelire sahip olmanın, öğrencilerin empatik eğilimlerini olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Özbaş (2010, s. 78) tarafından üstün ve normal çocuklarla yapılan çalışmada ailenin ekonomik düzeyi ile empatik eğilim düzeyleri arasında gruplar açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca Sayın (2010, s. 69)'ın çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanılmıştır. Rehber (2007, s. 54-55), Dereli ve Alpay (2012, s. 1260), Taner Derman (2013, s. 1373) ve Mete (2005, s. 113) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile ekonomik duruma ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Empatik eğilimin kişilik özelliği olup olmadığına dair Traux ve arkadaşları (1967) tarafından yapılan çalışmada, doğuştan yardımsever özellikler sergileyen bireylerin empatik becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir (aktaran Ergül, 1995, s. 50). Bu ifadeden hareketle, empatik eğilimlerinin kişilik özelliklerine göre oluştuğu çıkarımı yapılmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile empatik eğilim düzeyi arasında farklı sonuçların ortaya çıkması bu nedene dayandırılabilir.

5.1.2. Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Demografik Özelliklere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, doğum sıralarına, kardeş sayılarına, sınıf düzeylerine, katılım yerine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne ve babanın meslek durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı bir farklılık olup olmadığı tartışılmıştır.

5.1.2.1. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Elde edilen analizler doğrultusunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde sosyal duygusal

öğrenme becerileri toplam puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerde, kendilik değerini artıran beceriler ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre özel yetenekli erkek öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonuçları destekleyen araştırmalar olduğu kadar aksi çalışmalar da mevcuttur.

Merter (2013, s. 37-39) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve alt boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Kutluay Çelik (2014, s. 76) tarafından yapılan, ortaokul öğrencilerinin yer aldığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kabakçı (2006, s. 127) yaptığı çalışmada ise; sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanında ve iletişim becerileri boyutunda anlamlı bir fark elde etmiş olup, kız öğrencilerin bu alanlarda daha yüksek puana sahip olduğunu belirtmiştir. İşeri (2016, s. 66) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, sosyal duygusal öğrenme puanlarının kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Durualp (2014, s. 18) ergenlerle yaptığı araştırmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ve tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin puanının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2014, s. 49) ise ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada iletişim, problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri boyutu puanlarının erkeklerde daha yüksek olduğunu kanıtlamıştır.

Literatürde genel olarak kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu sonuçlar olsa da, cinsiyete dair anlamlı düzeyde ilişki bulunmayan ya da erkeklerin puanı yüksek olan farklı çalışmaların olduğu da görülmektedir. Kız ve erkek çocukların yetiştirilme biçimi, çevresel koşullar ve erken çocukluk döneminde anne baba tutumlarının bu sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir. Bazı çevrelerde erkek çocukların iş yaşamına erken atılması ve başarıma güdüsü, erkek çocuklarda kendilik değerini artıran becerileri olumlu anlamda etkilediği söylenebilir. Özel yetenekli çocuklar açısından bakıldığında ise; uyaran eksikliği yaşamayan bireylerin deneyimleme fırsatlarının oluşu, başarı ihtiyacının tatmin edici boyuta ulaşması kendilik değerini artıran becerilerine de katkı sağlamasıyla açıklanabilir.

5.1.2.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Yaşa ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ile yaşları ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise; özel yetenekli öğrencilerde kendilik değerini artıran beceriler ile yaşları ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerde 10-12 yaşında ve 7. sınıfa devam edenlerde kendilik değerini artıran becerilerin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde; problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerde 10-12 yaşındaki öğrencilerde daha yüksek olduğu ortaya çıkarken, sınıf düzeyleri ile kendilik değerini artıran beceriler boyutunda da anlamlı farka rastlanmıştır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde sınıf düzeyinde çıkan farklılığa bakıldığında 6. sınıfa devam eden öğrencilerde kendilik değerini artıran beceriler daha yüksek bulunmuştur.

Durualp (2014, s. 19) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamalarının, problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri puanlarının 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kendilik değerini artıran becerilerde ise, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek puana sahip olduklarını, iletişim becerilerinde anlamlı bir fark çıkmadığını tespit etmiştir. Kabakçı (2006, s. 103-109), ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında ise, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıktığını, 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 8. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerileri puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre yaşça küçük olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Elcik (2015, s. 118) ortaokul kademesinde olan üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmada, iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran beceriler ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri genel puan

ortalamaları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını ifade etmiştir. Merter (2013, s. 40-41) ortaokul kademesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında da öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri tüm alt boyutları ve genel puanı ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığını belirtmiştir.

Yaş ve sınıf düzeyleri değişkenleri bakımından gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. İlgili literatürde, yapılan araştırma bulgularını destekleyen sonuçlar olduğu kadar aksi sonuçların olduğu da açıktır. Ortaokul düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde ergenlik dönemi, bireysel farklılıklar, yetiştirilme tarzı ve eş zamanlı olmayan gelişim faktörlerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili olabileceği, yaş ve sınıf düzeyleri bakımından değişiklikler oluşturabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada yer alan öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Çıkan bulgular doğrultusunda hem özel yetenekli öğrencilerde hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve alt boyutları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Yapılan çalışmanın sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin bulguları bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Merter (2013, s. 54-55) çalışmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve alt boyutları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Düzakın (2004, s. 84)'in ergenlerle yürüttüğü çalışmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından biri olan problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiş olup, kardeş sayısı ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Elcik (2015, s. 66) ise; üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmada, kardeş sayısı ile sadece problem çözme ve iletişim becerileri boyutunda anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Ailede tek çocuk olanların, iletişim ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışmalarda birçok farklı sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin farklı değişkenlerin bu sonuçların üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çevresel koşullar, ailenin çocuk yetiştirme tutumu, arkadaş ilişkileri, kişilik gelişimi, akademik ve bilişsel faktörler, zeka düzeyi, kültürel durumlar ve sosyal faaliyetlerde bulunma kardeş sayısı ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin sonuçları değiştirebilmektedir.

5.1.2.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kardeş Sırasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın ortaya çıkan sonuçlarında özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ile kardeş sırası arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Özel yetenekli olan öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları ile kardeş sırası arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken; özel yetenekli olmayan öğrencilerde kendilik değerini artıran beceriler ile kardeş sırası arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ortancalardan biri olarak dünyaya gelen öğrencilerin, ortanca, ilk sıra ve son sıradaki kardeşlerden kendilik değerini artıran becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Düzakın (2004, s. 83) tarafından yapılan çalışmada; kardeş sırası ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır ve aralarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Merter (2013, s. 56-58) araştırmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve alt boyutları ile kardeş sırası arasında yine anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Merter ve Düzakın'ın bulguları ile yapılan araştırmanın sonuçları bazı yönlerden uyumaktadır.

Araştırmanın bulgularında özel yetenekli olmayan öğrencilerin kardeş sıraları ile kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kendilik değerini artıran beceriler; kişilerin kendilerine yönelik meydana getirmiş olduğu yargıları ve başkaların değerlendirmelerine ilişkin farkındalıkları içermektedir. Kişilerin kendilerine ait oluşturdukları inanç, yargı ve değerler de erken çocukluk zamanlarında ebeveyn tutumları ve yaklaşımlarıyla oldukça ilişkilidir (Yılmaz, 2014, s. 22). Kardeşler arasındaki ilişki, yakınlık ve sosyal etkileşim

kendilik değerini artıran beceriler üzerinde oldukça etkili olabileceği söylenbilir. Bu faktörler sebebiyle araştırmalarda farklı sonuçların çıkması beklenebilir.

5.1.2.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan ğrencilerin Sosyal Duygusal ğrenme Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan araştırma sonucuna göre özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde annenin eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan arasında anlamlı bir farklılık grlmekzen; alt boyutlarda özel yetenekli olmayan öğrencilerde annenin eğitim düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerden annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli olan öğrencilerde ise alt boyut puanların tümünde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Merter (2013, s. 51-53) ve Elcik (2015, s. 67) tarafından yapılan araştırmalarda, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve alt boyutları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Yılmaz (2014, s. 51) araştırmasında ise, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutu olan iletişim becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farka ortaya koymuş olup, ilköğretim mezunu annelerin iletişim becerilerilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazın bulguları ile yapılan araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil olan grupların farklılaşması, sonuçlar üzerinde de değişiklik çıkmasına yol açabilmektedir. Annelerin eğitim düzeyi çocukların akademik ve bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı kadar sosyal ve duygusal durumlarını, kişilik özelliklerini de doğrudan etkilemektedir. Annelerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak ocuk yetiştirme bilincine sahip olmaları ve bunun görevleri haline gelmesi toplam puanlar açısından sonuçlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ile açıklanabilir.

5.1.2.6. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde babanın eğitim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; alt boyutlarda özel yetenekli olmayan öğrencilerde babanın eğitim düzeyi ile problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerden babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli olan öğrencilerde ise alt boyut puanların tümünde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yapılan çalışmanın sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarına ilişkin bulguları; Elcik (2015, s. 69), Kutluay Çelik (2014, s. 59), Yılmaz (2014, s. 52) ve Merter (2013, s. 49)'in çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Alt boyutlar için bakıldığında ise; Kutluay Çelik (2014, s. 56-57)'in araştırmasında baba eğitim düzeyi ile iletişim ve kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarken; Merter (2013, s. 46) tarafından yapılan çalışmada sadece iletişim boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda babanın eğitim durumu ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının çok farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Çıkan sonuçların farklılığında, eğitim düzeyleri ile birlikte aile bireylerinin kişisel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada anne babaların iyi bir eğitim görmüş olmalarının yanında, anne baba tutumunun da oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Düzakın (2004, s. 73-74) tarafından yapılan çalışmada ergenlerle çalışılmış olup problem çözme becerisinin babanın tutumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bahsi geçen görüşü ve elde edilen araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Anne baba tutumu, ebeveyn ilgisi ve aile içi iletişim çocuklarda sosyal duygusal öğrenme becerilerin gelişimine katkı sağlayabilir ve yapılan çalışmalarda çok farklı sonuçların ortaya çıkması bu nedenler ile açıklanabilir.

5.1.2.7. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın elde edilen bulguları doğrultusunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde her iki grup açısından anne-baba birlikteliği ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerde alt boyutlarda yine anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; özel yetenekli olmayan öğrencilerde anne-baba birlikteliği ile kendilik değerini artıran beceriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, özel yetenekli olmayan öğrencilerden anne ve babası birlikte olanların kendilik değerini artıran becerileri diğer öğrencilerden daha yüksek düzeydedir.

Bazı çalışmalar çıkan bu bulguların aksini savunmaktadır. Elcik (2015, s. 72-74) tarafından yapılan çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve tüm alt boyutları ile anne baba birlikteliği arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin boşanmış ya da birlikte yaşıyor olması, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişime olumlu ya da olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir. Kişilerin içinde bulunduğu sosyal çevre, kültür, yaşanan olumsuz durumlar ve bunlarla baş edebilme gücü çocuklara da örnek teşkil etmektedir. Araştırmanın bulgularında da farklı sonuçların ortaya çıkması, özel yetenekli olan ve olmayan çocuklarda bu faktörlerin değişiklik göstermesi ile açıklanabilir.

5.1.2.8. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ekonomik Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde ailelerin ekonomik düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerde alt boyutlara bakıldığında, iletişim becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerde anlamlı farklılık olduğu bulunurken; özel yetenekli olmayan öğrencilerde tüm alt boyutlarında ailelerin ekonomik düzeyleri ile ilgili anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerde ailesinin geliri 3000-4000 TL yani geliri orta düzey olanların, iletişim

ve kendilik değerini artıran becerilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise; ailesinin geliri 1000 TL ve altı yani geliri düşük olanların stresle başa çıkma becerileri daha yüksekken; ailesinin geliri 3000-4000 TL yani geliri orta düzey olanların, iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Düşük gelire sahip ailenin stresle başa çıkma becerilerinin yüksek çıkması, kişilerin zorlu koşullara daha fazla maruz kalıp stresi yönetme biçimlerinin gelişmesine bağlanabilir. Orta düzey gelire sahip ailelerin iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerin yüksek olması da; çevresel koşulların daha rahatlatıcı ve imkanların daha çeşitli olmasıyla açıklanabilir. Bu da sorunların daha rahat çözülmesine ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha da gelişmesine fırsat sağlamaktadır.

Kabakçı (2006, s. 111-117) tarafından yapılan çalışmada; sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan, iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler ile sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark bulunmazken, stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, sosyo ekonomik düzeyi alt seviyede olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, mevcut araştırmanın özel yetenekli olmayan öğrencilerde stresle başa çıkma becerileri boyutunda benzerlik göstermektedir. Terzi (2000) tarafından yapılan çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin de daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Merter (2013, s. 42-44)'in çalışmasında ailenin ekonomik durumu ile sadece kendilik değerini artıran beceriler boyutunda anlamlı sonuçlar çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar ile de mevcut çalışmanın bulgularının kısmen benzediği yorumu yapılabilir.

Elcik (2015, s. 69)'ın üstün yetenekli çocuklarla yaptığı çalışmasında ise, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ve tüm alt boyutları ile ailenin ekonomik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erdoğan (2002, s. 90) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyin sosyal duygusal beceriler ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar ile mevcut araştırmanın özel yetenekli öğrencilerde çıkan sonuçları ile örtüşmemektedir.

İlgili literatür araştırıldığında değişik sonuçların olduğu, öğrenci gruplarında bilişsel gelişim farklılıklarının ötesinde çevresel şartların da sosyal duygusal öğrenme becerilerine bir o kadar etki ettiği söylenebilir.

5.1.3. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Düzeyleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinde Gruplar Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi toplam puanlarında, empatik eğilim düzeyi alt boyutlarında (bilişsel ve duygusal empati) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarında, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında (problem çözme, iletişim becerisi, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tartışılmıştır.

5.1.3.1. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyi Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?

Elde edilen analizlerde, özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Empatik eğilim alt boyutları incelendiğinde ise; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde hem bilişsel hem de duygusal empati boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Yani; özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim toplam puanlarının, duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde elde edilen sonuçları destekleyen görüşler mevcuttur. Özbaş (2010, s. 90) gerçekleştirdiği çalışmasında; üstün ve normal zeka düzeyine sahip çocukların empati düzeylerine dair sonuçlarında, gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Farka bakıldığında ise; normal zeka seviyesine sahip öğrencilerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer çalışma Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilus ve Kulieke (1994) tarafından yapılmış olup özel yetenekli çocuklarda empati yeteneklerinin daha düşük seviyede olduklarını saptamışlardır.

Çıkan sonuçların aksi bazı çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Küçük (2017, s. 57) yürüttüğü araştırmasında, özel yetenekli olan ve olmayan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerde empati becerileri seviyelerine göre anlamlı bir fark elde etmemiştir. Akkan (2012, s. 67) tarafından yapılan çalışmada ise, üstün yetenekli öğrencilerin sosyometrik statüleri ile empatik eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmış olup sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin sadece kabul gören statüde bilişsel empati düzeylerinin daha yüksek bir sonuç verdiği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini etkileyen bir çok faktör olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda çok farklı değişkenlerle de çalışılmış olup, örneklemin büyüklüğü, kültürel faktörler, sosyal statüler, destek düzeyleri, aile işlevleri ve tutumlar sonuçlarda değişik etkiler yaratabilmektedir. Ayrıca özel yetenekli çocuklara dair yapılmış çalışmalar diğer çalışmalara oranla daha da azdır. Bundan dolayı da yorumlamada kısıtlılıklar meydana gelmektedir. Yapılan çalışmada özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söz konusudur. Daha önce elde edilen verilerde de özel yetenekli olmayan öğrencilerin daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha düşük olduğu, bilişsel becerilerinin daha yüksek olmasına karşın empatik beceri ve duygusal gelişimlerinin daha geriden geldiği, bu durumun asenkron gelişim problemlerinden kaynaklanabileceği, ailenin çoğunlukla akademik başarı konusunda destek verip duygusal destek ve önemin daha yetersiz kalmasıyla açıklanabilir.

5.1.3.2. Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Ortaya çıkan analizlerde, özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise, özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin yani tüm alt boyutların özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin araştırmaların alan yazında oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Ihlamur (2017, s. 107) üstün yetenekli çocuğa sahip olan ve olmayan ailelerin danışmanlık alma ihtiyacı duydukları sorun alanlarında farklılaşmalarını araştırdığı çalışmasında, üstün yetenekli öğrenciler için sırasıyla en çok çocuğun özellikleri, toplumsal destek, aile içi etkileşim, akranlar, ebeveyn özellikleri ve akademik beceriler konuları yer alırken normal gelişim gösteren öğrencilerde ilk sırada akademik özellikler yer almaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri ve daha uygun davranışlar sergilemeleri adına sosyal duygusal öğrenme becerilerini barındıran konularda ailelerin danışmanlık ihtiyacı içinde olmaları elde edilen çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Elcik (2015, s. 129) ise, üstünlerin çevreden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında; pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Yapılan araştırmalar ve ortaya çıkan sonuçlar da gösteriyor ki; günümüzde akademik başarıdan daha önce öğrencilerin yeterli düzeyde sosyal duygusal becerileri kazanmış olmaları beklenmektedir. Akademik başarının ön koşulu olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerine yapılan vurgu her geçen gün artmaktadır. Özellikle özel yetenekli öğrencilerde aile ve toplum tarafından göz ardı edilen bu durum artık daha çok dikkat çekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi bir tutuma sahip olması da sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine olumsuz etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir. Elde edilen verilerde sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının özel yetenekli olan öğrencilerde daha düşük çıkması ve gruplar arasında anlamlı farklar oluşturması bununla açıklanabilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerde görülen eş zamanlı olmayan gelişim, sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde olumsuz etkiye neden olabileceği düşünülmektedir. Bu öğrencilerde duygu, davranış ve bilişsel düzeylerin her biri üzerinde durulmalı, gelişim bir bütün olarak ele alınmalıdır. Gruplar arasında elde

edilen sonuçların farklılığında aile içi ilişkilerin, anne baba tutumlarının, çevresel koşullarının da etkili olabileceği tahmin edilmektedir.

5.1.4. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?

Yapılan araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerde empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarına bakıldığında ise; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutları olan bilişsel ve duygusal empati ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları olan iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulgulanmıştır.

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini birlikte ele alan çalışma olmamasına karşın farklı değişkenlerin ele alındığı bir çok araştırmanın yer aldığı görülmüştür. Özbaşı (2010, s. 84) gerçekleştirdiği araştırmada üstün ve normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin algıladıkları ebeveyn kabul red düzeyleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Elcik (2015, s. 85) üstün yetenekli öğrencilerde algılanan sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutlar arasında pozitif yönde doğrusal ilişkiler elde etmiştir. Yazıcı (2018, s. 32) tarafından yapılan çalışmada ise algılanan anne baba tutumu ile duygusal empati arasındaki ilişki araştırılmış olup sonucunda demokratik anne ve demokratik baba tutumlarının empatik eğilim ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Rehber (2007, s. 37) yaptığı araştırmasında ikinci kademe öğrencilerde empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının da daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Turhan (2018, s. 97) ise empatik eğilim ile iletişim kurma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Kuru (2017, s. 146) üstün zekaya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve

empati düzeyine etkisi konulu araştırmasında, özsaygı puanları ile empatik eğilim puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulgulamıştır. Merter (2013, s. 84) ise ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkarmıştır. İşeri (2016, s. 63) yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Totan (2011, s. 232) deneysel çalışmasında problem çözme becerileri eğitim programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkili bir çok değişken olduğu görülmektedir. Empatik eğilim ile mevcut araştırmanın sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarına ait çeşitli değişkenlerin araştırıldığı sonuçlar da ortadadır. Mevcut araştırmanın bulgularıyla literatür bulguları kıyaslandığında sonuçlar açısından birbirleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kişiler arası ilişkiler ve tutumlar, benlik saygısı, problem çözme, iletişim becerileri, sosyal destek düzeyleri, empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu sonuçları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar yorumlandığında, öğrencilerin sadece bir yönüyle değil, gelişimlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesini akla getirmektedir. Sadece akademik başarı değil sosyal ve duygusal gelişimi de desteklenmelidir. Kişiler arası ve kişilerin kendileriyle olan iletişimleri, kendilerini nasıl gördükleri ve değerlendirdikleri, çıkan sorunlar karşısında baş etme ve uygun çözüm yolları arama vb. durumlar yaşamın zor anlarında sorunların üstesinden gelmeyi kolaylaştırmaktadır. Bahsi geçen becerilerin akademik başarıya ulaşmayı daha sağlıklı hale getirdiği ve sosyal çevre şartlarına uyum sağlamayı kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

5.1.5. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilimin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordama Gücü Ne Düzeydedir?

Araştırmada, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde bilişsel ve duygusal empatinin, iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerileri güçlü düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca toplam puanlar açısından analiz edildiğinde ise; her iki öğrenci grubunda empatik eğilimin sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı bir şekilde açıkladığı tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde ilgili alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin yordama gücü anlamlı düzeyde çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Elcik (2015, s. 94) üstün yetenekli öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları sosyal desteğin sosyal duygusal öğrenme becerilerini yüksek ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varmıştır. Körler (2011, s. 92) yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yalnızlık düzeylerini yordadığını tespit etmiştir. Bu becerilerden en fazla katkı sağlayan ise, kendilik değerini artıran beceriler olduğunu vurgulamıştır. Boran (2016, s. 76) üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin problem çözme becerilerine olan güvenlerini anlamlı düzeyde yordadığı ve yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çelikkaleli ve Gündüz (2010, s. 367) tarafından yapılan çalışmada ise ergenlerin akademik ve duygusal yetkinlik inançlarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı yordama gücüne sahip olduğu saptanmıştır. Bahsi geçen bu değişkenlerin kendilik değerini artıran beceriler ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin kendisi hakkında pozitif ve gerçekçi düşünceler oluşturması, yani kendilik değerini artıran beceri düzeyinin yüksek olması problem çözme becerisini ve bu beceriye dair güveni de artıracaktır söylenebilir. Kabakçı ve Totan (2012, s. 52-53) tarafından yapılan araştırma bu kanıyı destekler nitelikte olup ikinci kademe öğrencilerde, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile özgüvenin yaşam doyumunu, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de umudu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kuru (2017, s. 123) üstün zekalı çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısı ve empati eğilimlerini yordama gücünü analiz etmiş olup sonucunda düşük düzeyde anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğunu bulgulamıştır. Turhan (2018, s. 97) tarafından yapılan bir çalışmada empatik eğilimin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma bulguları ile literatür bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Yapılan çalışma ve ilgili literatürde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerde bilişsel gelişim kadar sosyal duygusal gelişimlerine de odaklanılması gerekmektedir. Bilişsel ve duygusal empatinin yüksek olması bireyin hem kendisini hem de karşısındaki bireyleri daha iyi anlamasına, bu sayede iletişim becerilerinin gelişmesine, problem çözmede ve stresle başa çıkmada daha çok başarı sağlamasına katkıda bulunacağı

düşünülmektedir. Bu zorluklarla daha kolay baş edildiğinde kendilik değerini artıran becerilerde de aynı oranda gelişme göstereceği söylenebilir.

5.2. SONUÇ

Bu çalışmada, özel yetenekli olan ve olmayan, ortaokula devam eden öğrencilerde sosyo demografik değişkenler bakımından; empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerisi toplam puanları ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Devamında özel yetenekli olup olmama açısından empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerisi toplam puanları ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Devamında ise empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Son aşamada ise regresyon analizi yapılp değişkenlerin birbirini ne kadar yordadığı ortaya konulmuştur. Çalışma neticesinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin betimsel analizlerinde, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne baba eğitim düzeyi, anne ve babanın birliktelik durumu, ailenin ekonomik düzeyi) fark olup olmadığı araştırılmıştır.
2. Yapılan çalışma sonucunda; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim toplam puanlar ve alt boyutlarda, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin, empatik eğilim toplam puanlarının, duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin, iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.
3. Sonuç olarak, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim alt boyutlar ve sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlar arasında pozitif

yönlü güçlü ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeyleri artış gösterdikçe iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin de artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlar arasında özel yetenekli öğrencilerde negatif yönlü güçlü bir ilişki ortaya çıkarken, özel yetenekli olmayan öğrencilerde pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; özel yetenekli öğrencilerin empatik eğilim düzeyi artış gösterirken sosyal duygusal öğrenme becerilerinde azalma tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise empatik eğilim düzeyleri artış gösterdikçe sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de artış gösterdiği bulunmuştur.

4. Araştırmanın sonunda yapılan regresyon analizi sonuçlarında; özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilimin sosyal duygusal öğrenme becerilerini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yine her iki grupta empatik eğilim alt boyutların sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarını güçlü ve anlamlı düzeyde açıkladığı sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, empatik eğilim düzeyinin yüksek olması, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Empatik eğilim ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birbirleriyle ilişkili yakın kavramlar olduğu yapılan araştırma neticesinde de ortaya çıkmıştır. Tüm öğrencilerde olduğu kadar özel yetenekli öğrencilerde de empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

5.3. ÖNERİLER

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırmada örneklem grubu olarak özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Daha çeşitli demografik özellikler barındıran örneklem gruplarında mevcut ilişkilerin varlığı ve gücü araştırılabilir.

2. Özel yetenekli olan ve olmayan çocuk ve ergenlerde empatik eğilim düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin literatürde çok fazla araştırma bulunmadığından farklı değişkenlerle söz konusu değişkenlerin ilişkisinin ortaya konduğu çalışmalar yapılabilir.
3. Empatik eğilim düzeyi ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkileyen unsurlar üzerine daha detaylı çalışmalar ve boylamsal araştırmalar yapılarak empati ve sosyal duygusal beceri düzeyi yüksek özel yetenekli bireylerin yetiştirilebilmesi için gerekli programların planlanması ve geliştirilmesi üzerinde çalışılabilir.

5.3.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Empatik eğilim düzeyini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırmaya yönelik eğitim programlarında özel yetenekli olan bireylerin karşılaştığı uyum güçlüklerinin kolaylaştırılmasına fayda sağlayabilir.
2. Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları özel yetenekli olan ve olmayan çocuk ve ergenler ile çalışan meslek uzmanlarının karşılaşılan güçlüklerle karşı yapılacak müdahalelerde çalışmanın elde edilen bulgularından yararlanmalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
3. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında ortaya çıkan ilişkisel sorunlara göre hangi sosyal duygusal öğrenme beceri alanında gelişmeye ihtiyacı olduğu okulda yapılacak çeşitli formlarla belirlenebilir. Bu doğrultuda temel önleme çalışmaları düzenlenirken tespit edilen sosyal duygusal öğrenme beceri alanında gerekli destekleme çalışmalarına yer verilebilir.
4. Özel yetenekli çocukların yeterli düzeyde akademik becerilere sahip olduğu bilinmekle birlikte her bireyin ihtiyaç duyduğu stresle baş edebilme, iletişim becerisi, problem çözme becerisi ve kendilik değerlerini arttıran beceriler gibi konular temel alınarak hazırlanacak eğitim programları ile özel yetenekli öğrencilerin de bir bütün olarak gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5. Okullarda ve Bilim Sanat Merkezlerinde psikolojik danışma hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen programlarla, grupla psikolojik danışma ve uygulamalara özel yetenekli olan ve olmayan çocuklarda sosyal ilişki ve iletişimin daha da güçlenmesi için empatik eğilim düzeyini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar plana eklenebilir.
6. Empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyinin artması sadece çocuğun yer aldığı programlar ile değil ailenin de dahil olacağı bir psikoeğitim programı oluşturularak bu becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abacı, R. (2008). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Okutan Yayıncılık.
- Acun Kapıkıran, N. (2009). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-91.
- Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayıncılık.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkanat, H. (1999). Üstün veya özel yetenekliler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 103.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 91-97.
- Albrecht, K. (2006). *Sosyal zeka: Başarının yeni bilimi*. (Çev. S. Gökten). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkinson R. C. ve Hilgard E. R. (1995). *Psikolojiye giriş II* .(Çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Avcıbaşı, D. D. (2018). *Examining the relationship between 7th and 8th grade middle school students' perceived social support and empathy levels* (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety, W Ickes, (Eds), *The Social Neuroscience of Empathy*. (pp. 3–15). Cambridge: MIT Press.
- Batson, C. D., Fultz, J. and Schoenrade, P. A. (1997). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55, 13-39.
- Betts, G. T. (1986). Development of the emotional and social needs of gifted individuals. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 587-589.
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Connecticut.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekalı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110.
- Caruso, D. R. and Mayer, J. D. (1998). *A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults*. Unpublished Manuscript, 1-25.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 361-377.

- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin anne baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cooper, P. M. (2013). *Parents' perceptions of how they serve the social and emotional needs of their intellectually identified gifted children* (Unpublished doctoral dissertation). Wesleyan University, Texas.
- Cutts N. E. and Moseley N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi: ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir?* (Çev. İ. Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitimi. İçinde M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve M. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (s. 233-241). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Dereli, E. ve Alpay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1249-1261.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 183-207.

- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); 155-190.
- Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duralp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. (Educational Practices Series-11). Geneva, Switzerland: International Academy of Education and the International Bureau of Education, UNESCO.
- Elias, M. J., O'Brien, M. U. and Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ergin, T. (2003). *Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, T. (2004a). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Pass teorisi ve bilişsel değerlendirme sistemi (CAS). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 223-245.
- Ergin, T. (2004b). Özel öğrenme güçlüğü olan üstün çocukların (Gld) değerlendirilmesinde yeni bir bilişsel yaklaşım: Pass teorisi. İçinde A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (s. 215-228). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ergül, H. F. (1995). *Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersanlı, K. (1993). İnsan ilişkilerinde empatik yaklaşımın yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 5, 70-72.
- Gagne, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent*. Personel Notes, 1-5.
- Gardner, H. and Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Goleman, D. (2012). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greene, M. J. (2003). *Gifted adolescent social and emotional development: Teacher perceptions and practices* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, Connecticut.
- Hasdemir, A. D. (2007). *Ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8 Sınıftaki öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Karamuk, A. (2015). *10-13 yaş grubu çocuklarının empati düzeyinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). Ka-si çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 110-125.

- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kızılyar, L. (2010). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre denetim odağı boyutları ve akılcı olmayan inançların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kline, B. and Short, E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Korkut Owen, F. (2011). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köseoğlu, A. (2013). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, H. D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuru, A. (2017). *10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books, Inc.
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang and H.J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teacher College Press.
- McKenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79-90.
- Mehrabian A. and Epstein N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Mete, B. (2005). *Lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *I. Özel Eğitim Konseyi (Raporlar - Görüşmeler - Kararlar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013–2017*. Erişim tarihi: 11 Kasım 2017,
<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Erişim tarihi: 11 Kasım 2017,
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *2017-2018 Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu*. Erişim tarihi: 3 Ağustos 2018
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/28150742_2017-2018_bilsem_tanilama_kilavuzu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, üstün zekalılar ve özel yetenekliler*. Erişim tarihi: 3 Şubat 2018,
http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%9Cst%C3%B Cn%20Zek%C3%A2l%C4%B1lar%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.pdf
- Moore, B. S. (1990). The origins and development of empathy. *Motivation and Emotion*, 14(2), 75-80.
- Munro, J. (2000). *Defining gifted and talented students*. Erişim tarihi: 11 Kasım 2017,
<https://students.education.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/giftedlt/GLT-Defininggiftedness.pdf>

- Myers, R. S. and Pace, T. M. (1986). Counseling gifted and talented students: Historical perspectives and contemporary issues. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 548-551.
- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: Literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.
- Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 213-223.
- Omdahl, B. L. (1995). *Cognitive appraisal, emotion and empathy*. New Jersey: Associates Publishers Mahway.
- Öz, F. (1992). *Hemşirelerin empatik iletişim becerisi ve eğilimine eğitimin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbaş, E. (2010). *Üstün ve normal zeka düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2006). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya
- Özsoy, Y. (1988). Üstün zekalı ve üstün yetenekliler. İçinde M. Özyürek ve S. Eripek (Eds.), *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş* (s. 146-171). Ankara: Karatepe Yayınları.

- Payton, W. J., Wardlaw D. M., Graczyk P. A. and Bloodworth M. R. (2000). Social and emotional learning: A Framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Perrone, P. (1986). Guidance needs of gifted childrens, adolescents and adults. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 564-566.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* , 60(3), 180-184.
- Rogers, C. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. and Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school wide social emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-213.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şahin, E., Ersanlı, E., Kumcağız, H., Barut, Y., and Ak, E. (2014). Sociodemographic differences in empathic tendency: A sample of religious high school students. *Journal of Studies Education*, 4(4), 1–11.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekalılar özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Salı, G. (2013). İlköğretim ikinci kademedeki çocukların empatik eğilimlerinin ve benlik kavramlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 496-519.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17, 110-116.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Soylu, A. (2007). *Fırat Üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sternberg, R. J. and Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching and, assessing gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(4), 255-260.
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004). Childrens anger emotional expressiveness and empathy: Relations with parents empathy emotional expressiveness and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-255.

- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasında ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topdemir, A. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi (İstanbul ili Bağcılar ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turhan, M. (2018). Empati eğilimi ile iletişim kurma becerisi arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 73, 88-101.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınları.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10), 136-152.
- Turunçoğlu Demiriz, B. (2002). *Social and emotional experiences of gifted children: A literature review* (Unpublished doctoral dissertation). Argosy Universty, Virginia.

- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Tassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., and Kulieke, M. (1994). A study of selfconcept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16(3), 186-191.
- Voltan Acar, N. ve J. Mc. Whirter. (1985). *Çocukla iletişim, öğretim, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Webster, D. R. (2002). *Perceptions of parent- child attachments: Relationships with explanatory style empathy*. Paper Presented at the Annual Conference of the American Psychological Association. (10). Chicago, IL
- Yazıcı, Y. (2018). *Algılanan ana baba tutumlarının duygusal empati üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yoo, J. E. and Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50, 52-61
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Lousoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., et al. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915.

Zins, J. E. and Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 1-13). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. and Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

EKLER

EK A: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

KASİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarımızın kimseye paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1		()	()	()	()
2	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığımda üzülürüm.	()	()	()	()
3		()	()	()	()
4		()	()	()	()
5		()	()	()	()
6		()	()	()	()
7		()	()	()	()
8	Arkadaşlarımın canını sıkkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	()	()	()	()
9		()	()	()	()
10		()	()	()	()
11		()	()	()	()
12		()	()	()	()
13		()	()	()	()
14		()	()	()	()
15		()	()	()	()
16		()	()	()	()
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm	()	()	()	()

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (SDÖBÖ)

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

Cinsiyet: K E Sınıf: Yaş:.....

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1		(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
3		(1)	(2)	(3)	(4)
4		(1)	(2)	(3)	(4)
5		(1)	(2)	(3)	(4)
6		(1)	(2)	(3)	(4)
7		(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9		(1)	(2)	(3)	(4)
10		(1)	(2)	(3)	(4)
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
12		(1)	(2)	(3)	(4)
13		(1)	(2)	(3)	(4)
14		(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16		(1)	(2)	(3)	(4)
17		(1)	(2)	(3)	(4)
18		(1)	(2)	(3)	(4)

19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20		(1)	(2)	(3)	(4)
21		(1)	(2)	(3)	(4)
22		(1)	(2)	(3)	(4)
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
24		(1)	(2)	(3)	(4)
25		(1)	(2)	(3)	(4)
26		(1)	(2)	(3)	(4)
27		(1)	(2)	(3)	(4)
28		(1)	(2)	(3)	(4)
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30		(1)	(2)	(3)	(4)
31		(1)	(2)	(3)	(4)
32	Bir sorunum olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)
33		(1)	(2)	(3)	(4)
34		(1)	(2)	(3)	(4)
35		(1)	(2)	(3)	(4)
36		(1)	(2)	(3)	(4)
37		(1)	(2)	(3)	(4)
38		(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)
40		(1)	(2)	(3)	(4)

VELİ ONAY DİLEKÇESİ

Sayın Veliler, Sevgili Anne Babalar,

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans öğrencisiyim. “Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki” konulu tezimle ilgili çalışmayı yürütebilmem için çocuklarınızın bazı form ve ölçekleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayım.

Bu çalışmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuklarınızın ölçek ve formları doldurarak bize sağlayacağı bilgiler oldukça değerlidir. Çocukların empatik eğilimi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin saptanmasında önemli bir katkıda bulunacaktır.

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya çocuğum'nın katılımcı olmasına izin veriyorum. Bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

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

İmza İmza

B) Bu araştırmaya çocuğum'nın katılımcı olmasına izin vermiyorum.

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

İmza İmza

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Çocuklar,

Bu ölçekler bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak size uygun olan yanıtları işaretleyiniz. Soruları boş bırakmamaya ve aynı soruya birden fazla işaret koymamaya özen gösteriniz. Ayırdığınız değerli zamanınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Özge ALBAKIR

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi

1. Cinsiyetiniz:

- Kız Erkek

2. Yaşınız:

- 10 11 12
13

3. Sınıfınız:

- 6 7 8

4. Kaç kardeşiniz var:

- yok 1 2
 3 ve üstü

5. Kardeşler arasındaki sıranız:

- İlk Son Ortanca
 Ortancalardan biri

6. Anne-babanın birlikte yaşama durumu:

- Birlikte Ayrı Vefat
 Diğer(Belirtiniz).....

7. Annenin öğrenim durumu:

- Okuryazar değil
 Okuryazar
 İlköğretim mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Ön Lisans mezunu
 Lisans mezunu
 Yüksek lisans mezunu
 Doktora mezunu
 Diğer(Belirtiniz).....

8. Babanın öğrenim durumu:

- Okuryazar değil
 Okuryazar
 İlköğretim mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Ön Lisans mezunu
 Lisans mezunu
 Yüksek lisans mezunu
 Doktora mezunu
 Diğer(Belirtiniz).....

9. Ailenizin aylık geliri:

- 1000 TL altı
 1000 - 2000 TL
 2000 - 3000 TL
 3000 - 4000 TL
 4000 - TL

**EK B: T.C. TEKİRDAĞ VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN
ALINAN ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ**



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/5603428
Konu : Anket Uygulaması

24/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13/04/2017 tarih ve 55180510-605.01-66081 sayılı yazısı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencisi, Özge ALBAKIR'ın "Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasında, aşağıda isimleri belirtilen okullardaki öğrencilere yönelik anket uygulama isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, öğrenci veli izin dilekçelerinin alınarak, gönüllülük esas olmak kaydıyla söz konusu okulların öğrencilerine yönelik olarak, Millî Eğitim Bakanlığının 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususu Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fuat Asım ARVAS
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
24/04/2017

Suat YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü-Valilik Binası Zemin Kat No:26 59030 /TEKİRDAĞ Bilgi İçin: M.KOCA-Teknisyen
Tel: (0282) 261 20 11 (Dahili 1041) Faks: (0282) 261 87 22
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr Web Sayfası: http://tekirdag.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ffcc-b03d-369f-9c2c-83a1 kodu ile teyit edilebilir.

ARAŞTIRMADA YER ALAN OKULLAR LİSTESİ

ANKET UYGULANACAK OKULLAR LİSTESİ

ÇERKEZKÖY İLÇESİ:

Çerkezköy İmam Hatip Ortaokulu,
Özel Gülerçin Ortaokulu,
Nurullah Narin Ortaokulu.

ÇORLU İLÇESİ:

75.Yıl Bedia Süleyman Serpicioğlu Ortaokulu,
Atakent Ortaokulu,
Cezzar Mustafa Ersin Ortaokulu,
Çorlu Ortaokulu,
Özel Trakya Koleji Ortaokulu,
Furtuni ve İsak Pinhas Ortaokulu,
Mükerrem Ali Kayan Ortaokulu,
Özel Benek Koleji Ortaokulu,
Özel Aka Ortaokulu,
Özel Bahçeşehir Ortaokulu,
Özel Doğa Koleji Ortaokulu,
Çorlu Nazmi Arıkan Fen Bilimleri Ortaokulu,
Özel Mektebim Ortaokulu,
Özel Trakya Ortaokulu,
Şahinler Ortaokulu,
Uncular Süleyman Peker Ortaokulu.

MARMARAEREĞLİSİ İLÇESİ:

75.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu.

SARAY İLÇESİ:

Atatürk Ortaokulu.

SÜLEYMANPAŞA İLÇESİ:

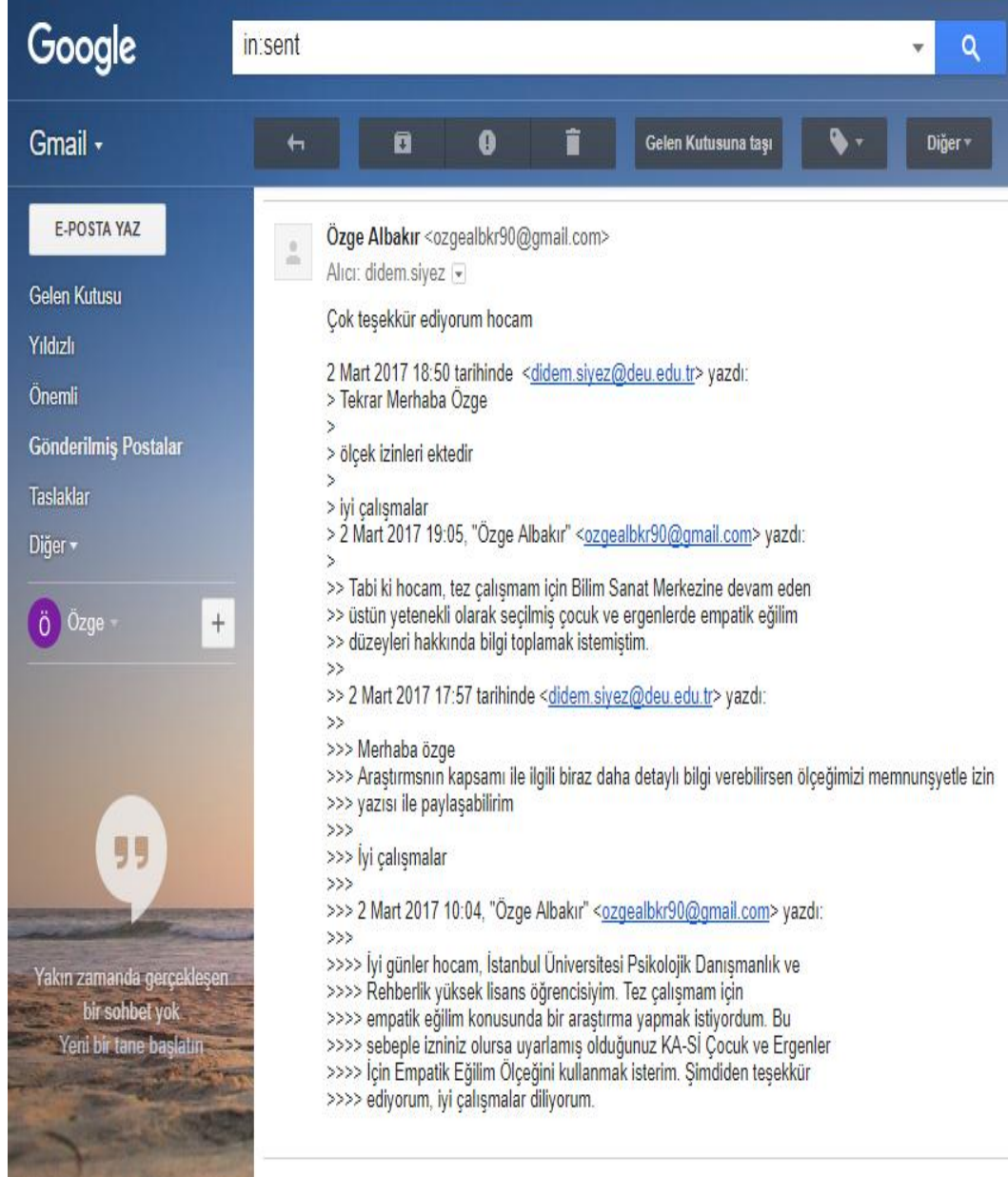
50.Yıl Ortaokulu,
80.Yıl Ortaokulu,
Büyükşehir Belediyesi Vali Enver Salihöğlu Ortaokulu,
Kazandereli Memiş Pehlivan Ortaokulu,
Marmara Ortaokulu (Şehit Mehmet Şengül Ortaokulu) ,
Öğretmen Mediha Mehmet Tetikol Ortaokulu,
Özel Aden Ortaokulu,
Özel İdare Ortaokulu,
Özel Tekirdağ Aka Ortaokulu,
Özel Tekirdağ Doğa Koleji Ortaokulu,
Safiye Osman Çeliker Ortaokulu ve
Tekirdağ Bilim ve Sanat Merkezi.

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü-Valilik Binası Zemin Kat No:26 59030 /TEKİRDAĞ Bilgi İçin: M.KOCA-Teknisyen
Tel: (0 282) 261 20 11 (Dahili 1041) Faks:(0 282) 261 87 22
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr Web Sayfası:http://tekirdag.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ffcc-b03d-369f-9c2c-83a1 kodu ile teyit edilebilir.

EK C : ÖLÇEK İZİNLERİ

KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI



Google in:sent

Gmail

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Diğer

Ö Özge +

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok. Yeni bir tane başlatın.

Özge Albakır <ozgealbkr90@gmail.com>

Alıcı: didem.siyez

Çok teşekkür ediyorum hocam

2 Mart 2017 18:50 tarihinde <didem.siyez@deu.edu.tr> yazdı:

> Tekrar Merhaba Özge

>

> ölçek izinleri ektedir

>

> iyi çalışmalar

> 2 Mart 2017 19:05, "Özge Albakır" <ozgealbkr90@gmail.com> yazdı:

>

>> Tabi ki hocam, tez çalışmam için Bilim Sanat Merkezine devam eden

>> üstün yetenekli olarak seçilmiş çocuk ve ergenlerde empatik eğilim

>> düzeyleri hakkında bilgi toplamak istemiştim.

>>

>> 2 Mart 2017 17:57 tarihinde <didem.siyez@deu.edu.tr> yazdı:

>>

>>> Merhaba özge

>>> Araştırmanın kapsamı ile ilgili biraz daha detaylı bilgi verebilirsen ölçeğimizi memnunsyetle izin

>>> yazısı ile paylaşabilirim

>>>

>>> İyi çalışmalar

>>>

>>> 2 Mart 2017 10:04, "Özge Albakır" <ozgealbkr90@gmail.com> yazdı:

>>>

>>>> İyi günler hocam, İstanbul Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve

>>>> Rehberlik yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için

>>>> empatik eğilim konusunda bir araştırma yapmak istiyordum. Bu

>>>> sebeple izniniz olursa uyarlamış olduğunuz KA-Sİ Çocuk ve Ergenler

>>>> için Empatik Eğilim Ölçeğini kullanmak isterim. Şimdiden teşekkür

>>>> ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ (SDÖB) ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar at the top containing "in:sent". The email title is "Re: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği". The sender is Özge Albakır <ozgealbr90@gmail.com> and the recipient is Ömer Faruk Kabakçı <omerfaruk79@gmail.com>. The email content is as follows:

İlginize çok teşekkür ediyorum hocam, sonuçları size iletteğim, iyi akşamlar diliyorum.

4 Mart 2017 07:10 tarihinde ömer faruk kabakçı <omerfaruk79@gmail.com> yazdı:

- > Merhaba,
- > Ölçek, maddeleri tamamını herhangi bir yerde yayınlamadan kullanılması için
- > ektedir. Çalışma sonuçlarından haberdar ederseniz seviniriz. Ayrıca
- > aşağıdaki kaynak ölçeğin kuramsal temellerini içeriyor. İyi çalışmalar.
- > <http://www.anıyayincilik.com.tr/urun/detay/39>
- >

> 2017-03-02 10:32 GMT+03:00 Özge Albakır <ozgealbr90@gmail.com>:

- >>
- >> İyi günler hocam, İstanbul Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve
- >> Rehberlik yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için
- >> sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda bir araştırma yapmak
- >> istiyordum. Bu
- >> sebeple izniniz olursa uyarlamış olduğunuz Sosyal Duygusal Öğrenme
- >> Becerileri Ölçeğini kullanmak isterim. Şimdiden teşekkür
- >> ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.
- >
- >

At the bottom of the email, there is a prompt: "Yanıtlamak veya Yönlendirmek için burayı tıklayın".

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özge ALBAKIR YAVUZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara - 1990

İletişim Bilgileri

E-Posta Adresi : ozgealbkr90@gmail.com

Akademik Bilgiler

2004-2008 : Sincan Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise)

2009-2013 : Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Meslek Geçmişi

2013- 2017 : Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi

2017-2018 : Çerkezköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi

: Çorlu Rehberlik ve Araştırma Merkezi

2018- : Dört Yol Rehberlik ve Araştırma Merkezi