

**BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YETENEK VE EMPATİ ÖLÇÜMLERİ ARASINDA
İLİŞKİSEL VE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME**

Ümmühan DEMİROK

AĞUSTOS 2019

**BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YETENEK VE EMPATİ ÖLÇÜMLERİ ARASINDA
İLİŞKİSEL VE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ÜMMÜHAN DEMİROK

**ÜSTÜN ZEKAİLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

AĞUSTOS 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Prof. Dr. Ali BAYKAL
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Prof. Dr. Ali BAYKAL (BAU, EB)
Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI (BAU, EB)
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DERİNGÖL (IU, EB)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Ümmühan DEMİROK

İmza : 

ÖZ

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YETENEK VE EMPATİ ÖLÇÜMLERİ ARASINDA İLİŞKİSEL VE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Demirok, Ümmühan

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Ali BAYKAL

Ağustos 2019, 89 Sayfa

Bu araştırmanın amacı BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin yakınsak yetenek ve empati ölçümlerine ilişkin incelemeler yapmaktır. Araştırmaya İstanbul ili, Kartal ilçesindeki BİLSEM'e devam eden ilkokul seviyesindeki 277 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 158'i kız ve 119'u erkektir. Veriler Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ve Kişisel Bilgi Formu araçlarıyla toplanmıştır. Öğrencilerin empati ve yakınsak yetenek testi puanları ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı her boyut için ayrı ayrı olmak üzere bağımsız örneklemeler için t-testi ile sınanmıştır. Kız öğrencilerin empati ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Yetenek testi ortalamaları açısından ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin empati ve yetenek testi puanları ortalamalarının; sınıflar, anne-baba eğitimi ve ekonomik düzeye göre karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin empati ölçeği ile yetenek testi ortalamalarının anne-baba eğitimi, ekonomik düzeylere göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. Empati ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark yok iken, yetenek testi ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin empati ölçümleri ile yetenek ölçümleri arasındaki Pearson ilişki katsayısının anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Empati, Üstün Zekâ, Yetenek, BİLSEM

ABSTRACT

A RELATIONAL AND COMPARATIVE ANALYSIS OF TALENT AND EMPATHY MEASUREMENTS OF PRIMARY SCHOOL ATTENDING CENTERS OF SCIENCE CENTRE AND ART

Demirok, Ümmühan

Masters' Thesis, Master's Program in Gifted and Talented Education

Supervisor: Prof. Dr. Ali BAYKAL

August 2019, 89 pages

The aim of this study is to analyze the empathy and convergent ability levels of primary school students attending BİLSEM. Analyses have been carried out with correlational and comparative techniques. 277 primary school students attending BİLSEM, in the Kartal district of İstanbul province participated in the study. 158 of the participants are girls, and 119 are boys. The data collection procedure comprises The Empathy Scale for Children, Convergent Cognitive Ability Test, and Personal Data Sheet. The relational and comparative study of talent and empathy scores of students. The mean scores of gender groups have been compared by using t-test for independent samples separately for both empathy and ability separately. The empathy mean of female students was found to be significantly higher than that of male students. On the other hand there was no significant difference between the means of ability scores of gender groups. The differences between the mean scores of the students on the empathy scale with respect to grades, parent education, and economic status have been tested by using one way ANOVA separately. There have been no significant differences between the mean scores of empathy scale and ability tests across the sub-samples namely grade levels, parent education and socio economic levels perceived. Correlational analysis through Pearson correlation coefficient indicates that the empathy scores of participants do not go parallel along the ability scores.

Keywords: Empathy, Superior Intelligence, Talent, BİLSEM

TEŞEKKÜR

Bu tez çalıőmasının tım safhalarında derin bilgi ve deneyimleri ile bana ışık tutan, yol gösteren tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Ali BAYKAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ayőın KAPLAN SAYI 'ya tım yardımları için sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi desteklerini sunan, ablam İsmihan DEMİROK, annem Güller Demirok ve babam Düzgün Demirok'a ve BİLSEM'deki araştırma çalıőmalarına destek olan arkadaşlarım Belkıs Yüce, Duygu Aydemir, Fidan Gökkaya, Nihal Aytaş, Olcay Aydemir ve Ravza Kocabaő'a tım kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırma Soruları.....	4
1.4 Çalışmanın Önemi.....	5
1.5 Tanımlar	6
Bölüm 2 Alan Yazın Taraması.....	7
2.1 Zekâ İle İlgili Tanımlar - Kuramlar.....	7
2.1.1 Zekâ, üstün zekâ / yeteneğe ilişkin kavram ve tanımlar.	7
2.1.2 Zekâ kuramları.	9
2.2 Tanılamada Kullanılan Zekâ Testleri.....	12
2.2.1 Bireysel uygulanan zekâ testleri.....	12
2.2.1.1 Stanford-Binet zekâ testi.	12
2.2.1.2 Kahn zekâ testi (K.I.T).	12
2.2.1.3 Wecshler zekâ ölçeği (WISC-R).	12
2.2.1.4 Denver gelişimsel tarama testi (DGTT).	13
2.3.2 Grup olarak uygulanan zekâ testleri.....	13
2.3.2.1 Raven'ın standart progresif matrisler testi (RSPMT).....	13
2.3.2.2 D 48 zekâ testi.	13
2.3 Üstün Yeteneklilerin Özellikleri	14
2.3.1 Üstün yeteneklilerde zihinsel gelişim özellikleri.	14
2.3.2 Üstün yeteneklilerde kişilik özellikleri.	15
2.3.3 Üstün yeteneklilerde sosyal ve duygusal gelişim özellikleri.	15
2.4 Bazı Yabancı Ülkelerin Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimleri.....	16

2.5	Cumhuriyet Öncesi Eğitim Kurumları	18
2.6	Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....	18
2.7	Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilere İlişkin Kanunlar	19
2.7.1	3803 sayılı kanun	19
2.7.2	6660 sayılı kanun	19
2.7.3	1416 sayılı kanun	19
2.7.4	573 sayılı kanun hükmünde kararname.....	20
2.8	Üstün Yetenekliler İçin Açılan Okullar	20
2.9	Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin Özellikleri	24
2.10	Empati	25
2.10.1	Empatinin tanımı.	25
2.10.2	Empatik eğilim	26
2.11	Empatiyi Oluşturan Bileşenler	26
2.11.1	Bilişsel empati.	26
2.11.2	Duyusal empati.....	27
2.11.3	Algısal empati.	27
2.12	Dökmen'nin Empati Sınıflandırma Basamakları	27
2.13	Empati Becerisinin Çocuklardaki Gelişimi.....	29
2.14	Empatinin Kişiler Arası İletişimdeki Yeri	30
2.15	Empatiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	31
Bölüm 3	Yöntem	33
3.1	Araştırma Modeli	33
3.2	Evren ve Katılımcılar	33
3.3	Verilerin Toplanması.....	35
3.3.1	Veri toplama araçları.	35
3.3.2	Veri toplama işlemleri..	37
3.3.3	Veri analiz araçları.	37
3.3.4	Geçerlik ve güvenilirlik.....	38
3.4	Sınırlamalar	41
Bölüm 4	Bulgular	42
Bölüm 5	Tartışma ve Sonuçlar.....	52
5.1	Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması	52
5.2	Sonuçlar.....	55

5.3 Öneriler.....	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	72
A. Çocuklar İçin Empati Ölçeği.....	72
B. Kişisel Bilgi Formu	74
ÖZGEÇMİŞ	76



TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1	Sosyo-Demografik Özellikler.....	34
Tablo 2	Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Güvenirlik Analizi	38
Tablo 3	Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Güvenirlik Analizi.....	39
Tablo 4	Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için Split-Half Güvenilirlik Analizi	40
Tablo 5	BİLSEM'e Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Yetenek Alanları	42
Tablo 6	Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler	43
Tablo 7	Ölçeklerin Normallik Dağılımı Testi.....	43
Tablo 8	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği ve Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Korelasyon Analizi.....	44
Tablo 9	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	44
Tablo 10	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	45
Tablo 11	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	45
Tablo 12	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 13	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 14	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 15	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Duygusal Durum Düzeyine Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 16	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 17	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	49
Tablo 18	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	49

Tablo 19 BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 20 BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Duygusal Durum Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	50



KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
Ort.	Ortalama
S.d.	Serbestlik derecesi
S.S.	Standart sapma
YBYT	Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi



Bölüm 1

Giriş

Bu bölüm problem durumu, çalışmanın amacı, araştırma soruları, çalışmanın önemi ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Dünyada yer alan ülkelerin gelişmişlik seviyeleri eğitime verdikleri önem ve bu alanda yaptıkları yatırımlarla orantılıdır. Eğitim politikaları toplumda yetişen bireylerin donanımlarının nasıl pozitif faydaya dönüşeceğini ve istihdamını belirler. Toplumlara yön veren bireylerin üstün zekâlı ve yeteneklilik özelliklerine haiz bireyler olduğu ve eğitimlerine özel önem verilmesi gerektiği fark edilmiştir. Populasyonun ortalama %2'sini teşkil eden üstün özellikli bireylerin tanınması, eğitimleri ve istihdamları yoluyla gerçekleştirilecek başarılı girişim ve çabalar seviyesinde ülkeler dünyadaki yerlerini önemlerini kendileri belirleyeceklerdir.

Dünya sahnesindeki ülkelerin bilim, teknoloji, sanatta söz sahibi olmaları, ileri gelişmişlik düzeyine ulaşması ve bu ülkeler arasında yer alması üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitime verilen önemle mümkün olacaktır. Gelişmiş ülkelerin gelişimlerine dair incelemeler yapıldığında üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin gelişimsel tarihsel süreçlerde önemli katkıları olduğu görülecektir. Bu özelliklere sahip bireylerin toplum gereksinimlerini fark etmeleri ve sağlıklı duygusal, sosyal, bilişsel gelişimlerinin sağlanmasında empati becerisine sahip olmaları önemlidir. Bunu sağlayacak yegane şey ise eğitimidir. Bu amaçla ülkelerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine büyük önem göstermesinin gereği ortaya çıkmış ve çeşitli çabalar ve çalışmalara girişilmiştir. Ülkemizde de bu konuda girişimler ve çeşitli çalışmalar yapılmış, BİLSEM'ler yoluyla da hız kazanmıştır. Aşağıda problemi oluşturan üstün zekâ, üstün yetenek ve empati kavramlarının literatürdeki yerleri dile getirilmiştir.

Sternberg (2013) göre, zekâ kavramının önemsenmesinin tarihi temelleri eski Yunan'da atılmış ve günümüze kadar psikolojinin başat araştırma konularından olmuştur (akt. Köksal ve Boran, 2015).

Bulduğumuz zaman diliminde sıklıkla uygulanan zekâ ölçme araçlarından birinin geliştiricisi olan Wechsler, dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisini zekâ olarak tanımlamaktadır (akt. Köksal, 2007).

Maker (2003) göre, bazıları ise zekâ problem çözmede öğrenilen bilgileri kullanma kabiliyetidir (akt. Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan, 2014).

Muhafazakar bakış açısına göre zekâ testlerinde IQ puanı olarak 130 skorunu yani belirlenen sınır değerini aşan bireyler üstün zekâlı olarak nitelendirilmiştir (Sak, 2014).

1978 tarihinde Amerika Eğitim Ofisi (USOE) tarafından sanat alanında üstün yeteneğe sahip olan çocuklardan lider olma potansiyeli taşıyan çocuklara kadar detaylı bir üstün yeteneklilik tanımlamasına gidilmiştir. Bu ifadeye göre, okulöncesi, ilköğretim ya da lise düzeyinde potansiyel, kanıtlanmış veya sahip oldukları kabiliyetleriyle tanınan çocukları ve gençleri ifade etmek için üstün yetenekli çocuklar terimini kullanmıştır (akt. Bildiren, 2011)

Morelock (1992), üstün yeteneklilik terimini normal standartlardan farklı olan nicelik ve nitelik bakımından farklı içsel deneyimler sunan ve ileri derecede bilişsel becerileri içeren senkronik olmayan gelişimler olarak ifade etmiştir (akt. Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016).

Bir ya da birden fazla yetenek alanında akranlarından çok üst düzeyde performansla sahip veya gizil gücü olan ve başka alanlarda da ortalama seviyede özelliklere sahip olan çocuk üstün yetenekli çocuktur (Ataman, 2009).

Empati bir bireyin kendisini başka bir bireyin yerine koyabilmesi ve o bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını anlayabilme becerisidir (Arkonaç, 1999)

Rogers (1983), empatiyi bir kişinin kendisini başkasının yerine koyması bu yolla onun düşünce ve duygularını hissetmesi anlaması bu hali ona bildirmesi süreci olarak ifade etmektedir (akt. Dökmen, 2005)

Empati diğer kişinin duygularını anlatımını ve yoğunluk derecesini anlama ve algılama yeteneğidir (Voltan ve Baltaş, 2018)

Her insan iletişim ile ilgili donanıma sahip olarak dünyaya gelmiş olsa bile doğduğu günden itibaren iletişim kumaya çalışsa da mutlak bir etkili iletişim gerçekleştireceği anlamına gelmez. Eğer duygu, düşünce ve bilgiler doğru olarak

iletilemiyorsa karşılıklı iletişimde sorunlar ortaya çıkar. İletişimin sağlıklı olmadığı yerde insanlar kendi ihtiyaçlarını karşılayamadığı gibi sağlıklı, doyurucu ilişkiler geliştirmesi mümkün olmaz. Hoşnutsuzluk yaşanır (Cüceloğlu, 1997).

Kişilerin daha sağlıklı ve doyumlu ilişkiler yaşayabilmelerinde çok önemli unsurlardan biri de empati becerisidir. Empatik beceri kişilerin sosyal hayatlarında çok önemli bir yer teşkil eder. Öğrencilerin iş birliği yapmalarında, kendilerini olumlu olarak algılayıp kabul göstermelerinde, onların arkadaşlarıyla olumlu ilişkilere sahip olmalarında empatik becerilerinin katkısı büyüktür (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Denham ve Burger (1991); Denham ve Holt, (1993) göre, tüm sosyal becerilerin esasını oluşturan empati doğuştan çocuklarda vardır. Çocukluğun önemli gelişimsel görevlerinden biridir. Empati kurabilen çocuklar karşısındakinin duygularını daha iyi anlayabilmekte arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkilerinde yetenekli olarak görülmektedirler. Empati yeteneği güçlü çocuklar yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal davranışlara daha meyilli ve saldırganlığa az eğilimli olmaktadır. Bu çocuklar yaşlıları ve büyükleri tarafından daha çok sevilme, eğitim hayatlarında ve işlerinde daha fazla başarı kazanmaktadırlar (akt. Yüksel, 2009).

Joyce ve Stambaugh (2005), üstün yetenekli çocukların eğitimlerine ilişkin kabul edilen genel kaniya göre, özel öğrenme ihtiyaçlarının karşılamaya yönelik ve normal ders müfredatından muhteva bakımından farklılık içeren eğitim programının oluşturulması gerekmektedir (akt. Özbay ve Palancı, 2011).

Mili Eğitim Bakanlığı 1993 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili başlattığı çalışmanın bir sonucu olarak, gruplama yöntemine dayalı eğitim programına uygun bir şekilde, üstün yetenekli çocukların haftanın birkaç günü eğitim alacakları ve de böylece var olan yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinde, çocuklar hem bilim hem de sanat dalında eğitimler alırlar. Bu sebepten ötürü de bu kurumların adı Bilim ve Sanat Merkezi olarak kabul edilmiştir (Gökdere, 2004).

Bilim ve sanat merkezi, okul öncesi düzeyden başlayarak ortaöğretim düzeyi dahil olmak üzere üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kendi yeteneklerinin bilincine varmalarını, bundan hareketle gelişimlerini sağlayıp maksimum kapasiteyle

etkin bir biçimde kullanmalarını gerçekleştirmek gayesiyle açılmış; özel eğitim bünyesinde faaliyet gösteren bağımsız bir kurumdur (MEB, 2007).

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu bilgiler ışığında araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM'e) devam eden ilkokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı bir inceleme yapmak amaçlanmıştır.

Gelecekte ülkelerin gelişiminde ve yaşadıkları toplumlarda bilim, sanat ve liderlik alanlarında etkin görevler üstlenmesi yoluyla önemli katkıları olması hedeflenen üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitim yoluyla bilişsel, duyuşsal kapasitelerinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesiyle hedeflerin gerçekleşmesi mümkün olacaktır. Bu araştırma bu hedefin gerçekleştirilmesi yolunda üstün zekâlı öğrencilerin eğitim yoluyla giderilmesi mümkün ihtiyaçlarına katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

1.3 Araştırma Soruları

Yaptığımız bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır.

1.3.1 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarıyla Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları arasında anlamlı bir istatistiksel ilişki var mıdır?

1.3.2 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.3 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.4 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.5 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.6 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.7 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.8 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.9 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları BİLSEM'deki etkinlik alanına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.10 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları aile tanımına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.11 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.12 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.13 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.14 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.15 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.16 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları BİLSEM'deki etkinlik alanına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.17 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları aile tanımına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Çalışmanın Önemi

Bu araştırma BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişki ve karşılaştırmalı bir inceleme olup, Bryant (1982) tarafından geliştirilen, Asuman Yüksel (2003) tarafından 8-14 yaş grubuna uyarlanıp

geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği kullanılarak çıkacak verilerin sonuçlarının paylaşılması yönünden önem taşımaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin toplumsal fayda sağlayacak başarılarına imza atmalarının altında empati becerilerinin kuşkusuz önemi büyüktür. Empati becerisinin sağlıklı ve yeterli gelişimi, gelişimi sağlayan faktörlerin tanınmasıyla mümkün olacaktır. Diğer yandan üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin müfredatları da önemlidir. Bu önem bireye zamanında eğitimsel müdahale ile empati becerisi kazandırılmasından ileri gelmektedir.

1.5 Tanımlar

Üstün Zekâ: Terman'a göre üstün zekâ standart zekâ testlerinde %1'lik üst dilimde yer alan zekâ değerini üstün zekâ olarak ifade etmektedir (Sak, 2014).

Empati: Kohlberg (1969)'a göre başka bir kişinin rolünü alma veya başka bir kişinin bakış açısından değerlendirme yapma sürecidir (akt. Dökmen, 2005).

Yakınsak Bilişsel Beceri: Rıza (2001)'e göre yakınsak düşünme başarı veya zekâ testiyle ölçülmesi mümkün olan belirli tek doğru cevabı olan mantıklı yanıtlardır.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Zekâ İle İlgili Tanımlar - Kuramlar

2.1.1 Zekâ, üstün zekâ / yeteneğe ilişkin kavram ve tanımlar. “Literatürde “gifted” ve “talented” terimlerinin “üstün yetenekli” bireyleri belirtmede kullanıldığı görülmektedir. Üstün yetenekli terimi içinde yer alan kavramlara anlam bilim çerçevesinde bakıldığında; yetenek (ability), somut eylem gücü; yetiklik istidat (aptitude), belirli bir eğitimle yeteneğe dönüşebilen kalıtsal hazır oluş; marifet (talent) ise özel yeteneğin sivrilmesi anlamını taşımaktadır” (Burak, 1995).

Durr (1964) göre, genel olarak yetenek, bir şeyi anlama veya bir şeyi yapabilmeye dair kabiliyet olarak ifade edilebilir (akt. Uçar, 2015).

Zekâ zihinsel yetenek olup çevreyi seçmek, biçimlendirmek ve ona uyum için gereklidir. Bu sebeple, "zeki" diye nitelenen bir davranış, bir çevresel bağlamdan diğerine değişebilmesi özelliğine karşın, bu davranışın ardında yatan zihinsel süreçler değişmemektedir. Diğer yandan bulunulan bağlamdan bağlama, bireyin yeteneği bu süreçlere başvurma konusunda farklı olabilmektedir (Sternberg, 2005).

Zekânın bir çok tanımı olmasına karşın zekâyâ dair fikirlerin tamamı zekânın kapasite bakımından veya potansiyel açıdan geliştirilir olduğunu ayrıca biyolojik alt yapısının da olduğu noktasında birleştiği görülmektedir. Bu sebeple zekâ, kişinin doğumuyla birlikte var olan ve kalıtım yoluyla nesilden nesile aktarılan ve merkezi sinir sisteminin işleyişini kapsayan; tecrübe, öğrenme ve ortamdaki kaynaklanan etmenlerle şekillenerek bir bileşim olarak ifade edilmektedir (Uzun, 2004).

Binet ve Simon (1905) zekâyı, kişinin belirli bir gayeye yönelmek ve ona ulaşabilmek için kararlı olabilme, uyum gösterebilme ve kişinin kendisine eleştirel gözle bakabilme eğilimi şeklinde tanımlama yoluna gitmişlerdir (akt. Enç, 1979).

Zekâyı, bireyin tam manasıyla amaçladığı şeye uygun olarak davranma, mantık çerçevesinde düşünme ve içinde bulunduğu ortamına tesir edebilme konularında genel bir kapasite sahibi olabilmesi olarak tanımlamaktadır (Wechsler, 1981).

Terman (1925) tanımına göre standart zekâ testlerinde %2'lik üst eşikte puan alan bireyi üstün zekâlıdır (akt. Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016).

Bulduğumuz yüzyılda üstün zekâlı çocuk kavramı fazlasıyla tanımlanmıştır. Bunlar içerisinde en fazla kabul gören tanımlamaya göre zekâlarının ve yeteneklerinin birden çoğunda karşılaştırmaya gidildiğinde yüksek kapasite gösteren veya henüz açığa çıkmamış gizil gücü kendisinde barındıran, yaratıcılık bakımından güçlü olan veyaptığı işi bitiren ve üstesinden gelen, görev anlayışı yüksek olan üstün zekâlı çocuk olarak tanımlanmaktadır (Çağlar, 2004a).

Üstün yetenekli öğrenciler akademik olarak özel alanlarda ya da sanat, yaratıcılık, liderlik zekâ yönüyle kapasite olarak akranlarına göre yüksek performans gösteren ve yetenek gelişimi bakımından ilerlemek için okul tarafından karşılanamayan hizmet ve faaliyetlere ihtiyaç duyan bireylerdir (MEB, 2001).

Günümüzde üstün zekâlılık tanımlarına ilişkin Renzulli (1986) ye ait olan üç özellik kümesi en çok kabul edilen tanımlamalardan biridir. Buna göre, özel ve genel yetenek düzeyi, motivasyon veyaratıcılık üç özellik olarak adlandırılan kümeyi oluşturur. Özel yetenek; tiyatro sinema, resim, heykel, bale vs. sanat alanında veya matematik, fen bilimleri gibi daha çok teknik alanı kapsayan kabiliyetleri ifade eder. Genel yetenekler soyut düşünebilme yetisini, bilgilerin seçici hatırlanması, sözel ve sayısal muhakemeyi kapsarken yaratıcılık ise esnek düşünme becerisini özgün fikirler üretmeyi; motivasyon ise üstün şekilde görev ve iş sorumluluğu alma, üstlenme yeteneğini içermektedir (Davashgil, 2004b).

Cutts ve Moseley (2001) göre, genel bir değerlendirme yapıldığında üstün yetenekli bireyler zihinsel bakımdan belirlenmiş bir IQ değerine sahip kişiler olarak görülürken; görsel sanatlar gibi alanlarda üstün yetenekli olarak tanımlama yoluna gidilen bireyler hızlı algılayan yaratıcı özellikleri olan, sorgulamayı seven, kendi başına hareket eden ve soyutlama becerisi olan kişiler olarak tanımlanmıştır (akt. Uçar, 2015).

Üstün zekâ ve üstün zekâlı bireyle ilgili tanımlarda ortak bir fikirsel kabul olmasa da, diğerlerinden bir adım önde yer alan tanımlardan biri de Marland Raporu'nda (1972) üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, alanında söz sahibi kişiler tarafından profesyonel olarak tanımlanmış ve performans alanlarında yüksek düzeyde kapasiteye sahip olan bireylerdir. Bu çocuklar, normal sınıf ortamında verilen eğitimden daha farklı bir eğitime ihtiyaç duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitim

sonucunda kendilerine ve topluma katkıda sunabilirler. Bu çocuklar genel zihinsel, özel akademik, liderlik, yaratıcı-üretken, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağan sayılan performansın üstünde potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağan sayılan performansın üstünde başarı olan çocuklar olarak tanımlanmıştır (akt. Kaya, 2015).

Genel olarak tanımlardan anlaşıldığı üzere, üstün zekâ ile yeteneklilik: Çocuk ya da öğrencinin yaşlarına göre bir veya birden fazla alanda üst düzey performans ortaya koyabilmesi, bu özelliklerinin ilgili alan uzmanı, öğretmen, aile ve bulunduğu ortamlarda da fark edilmesi ile yine çocuğun yaşlarından farklı olarak bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal açıdan gelişimler sergilemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Koç, 2015).

Üstün zekâ ve yetenekliliğin zekâ bölümü olarak (IQ) 130 ve üzeri olmasının yanısıra; ortalamanın üzerinde yeteneğin, yüksek seviyede görev sorumluluğu ile yaratıcılığın ve aynı zamanda ileri seviyede motivasyonun bu durumun gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedir (Uzun, 2004).

2.1.2 Zekâ kuramları. Gardner'ın zekâyı sistemsel bir bakış açısıyla değerlendiren ve halen de geçerliliğini sürdüren en önemli teorilerden biri de Çoklu Zekâ Teorisidir. Bu teoride zekâ tek bir şey olarak ifade edilemez bir çok şeyi kapsar, aynı zamanda bir kapasite olarak ele alındığında çok yönlüdür. Bu teori zekânın bir bireyin genetik olarak kalıtım yoluyla biçimlenmesinin yanı sıra, bireyin yaşadığı ortam ve kültürel çevresiyle etkileşiminden doğan tecrübe ve deneyimlerinin de etkisiyle biçimlendiğini savunmaktadır. Gardner'a göre mantıksal - matematiksel sözel - dil, görsel - uzamsal, müziksel - ritmik, doğacı, bedensel - kinestetik, bireyler arası, birey içi, gibi birbirinden farklı olan zekâ türleri bulunmaktadır. Son zamanlarda, varoluşçu ve ruhsal zekâ türleri de bu zekâ türleri arasına eklenmektedir (akt. Saban, 2001).

Goleman'ın ileri sürdüğü duygusal zekâ olarak adlandırılan teorisinde duygusal zekâ, uyum sağlayıcı üç yetenek kategorisini içermektedir. Bunlar bir bireyin kendisinin ve karşısındakinin duygularını değerlendirebilmesi, duyguların düzenlenebilmesi ve duyguların problem çözümünde kullanılabilmesi biçimindedir (akt. Köksal, 2003).

Sternberg (1997) göre, üç tür zekâ olduğundan söz etmektedir ve geleneksel bir yöntem olan IQ puanının üstün yeteneği tam olarak tüm yönleriyle tanımlamakta pek de yeterli olmadığını savunmaktadır. Zekâyı; analitik, sentezci ve pratik zekâ olarak sınıflamaktadır. Analitik zekâ çözümlene becerilerini, mantıksal düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı içeren ve geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü becerileri içerirken; sentezci zekâ ise yaratıcılığı, yeni durumlarla baş etmeyi, iç görüyü ve sezgileri içerir. Pratik zekâda ise analitik ve sentezci becerilerin günlük yaşamın problemlerini ve sorunlarını çözmeye devreye girmesi söz konusudur. Çoğu insan bu üç tür zekâyı belli bir miktarda sahiptir. Burada önemli nokta olan kişinin bu yanlarının ne seviyede güçlü olduğunu bilmesi ve bunu güçsüz taraflarını gidermek için kullanabilmesidir. Sternberg'in zekâ modeli de Renzulli'nin modeli gibi dinamik yapıdadır. Zaman ve çevrenin etkileme derecesine göre değişebilir (akt. Akarsu, 2004).

Tannenbaum (1986) ise üstün zekâ ile ilgili beş faktörün yer aldığı bir model öne sürmüştür. Tannenbaum'a göre gerçekten bir çocuğun üstün zekâlı olarak adlandırılması için olması gereken beş faktör vardır. Bu faktörler genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörüdür. Bu faktörlerin her biri, üstün zekâyı oluşturabilmek için kendi başlarına yeterli sayılmazlar; fakat gereklidirler. Bu nedenden ötürü bu faktörlerden birinin bile eksik olmaması gerekir. Tannenbaum, genel yeteneği genel zekâ olarak ifade etmiştir. Bahsettiği özel beceriler kümesini özel yetenek olarak adlandırılan matematik, sanat ve dil gibi alanlar oluşturur. Üstün zekânın oluşması için zihinsel olmayan faktörler yani ego kontrolü, göreve adanmışlık, azim, başarılı olma arzusu da gereklidir. Bunu yanı sıra yeteneğin ortaya çıkmasında çevresel faktörler de önemlidir. Çevrenin iki yönlü etkisi vardır. Çevre, yeteneği geliştirebilir bu olumlu etkisidir. Diğer yandan da köreltebilir bu da olumsuz etkisidir. Doğru zaman ve de doğru yerde olmak ise yine yeteneklerin ortaya çıkışında önemli bir etkidir. Şans ise faktör olarak, başarıya ulaşmayı kolaylaştırır (akt. Demirel ve Sak, 2011).

Jean Piaget ise, zekânın geleneksel tanımlarına karşı çıkararak zekânın, zekâ testi uygulamasından elde edilen puandan ibaret olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişim ve kendini yenileyebilme gücü olarak tanımlama yoluna gitmiştir. Bu bakış açısıyla zihni bir sindirim sistemine benzetmiş bilgiyi de besin maddeleri olarak ele almıştır. Besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi algılanan bilgilerin de

bilişsel işlevleri değiştirip ve geliştirdiğini ifade etmiştir. Böylece bilinmeyen yeni durumlarla yüz yüze gelen birey, eski tecrübelerinden de fayda sağlayarak daha etkili kararlar alarak; karşılaştığı problemleri daha kolay çözüme ulaştırır (akt. Selçuk, 1999).

Renzulli (2005) göre üçlü halka modelinde, üstün yetenekli bireylerin üç temel özellik kümesine sahip olduklarını belirtmektedir. Bu özellikler ortalamanın üzerinde genel ve özel yetenek, yaratıcılık ve yüksek motivasyon olarak sayılmıştır. Renzulli (1999) göre ise üstün yetenekliler, bu üç özellik kümesini kendinde barındıran ve bu potansiyeli insanlık için kıymetli bir alanda kullanan kişilerdir. Renzulli (2005) göre toplumda iki tip üstün yeteneklilik vardır. Bunlardan birincisini okul ortamında başarıları yüksek olan ve daima öğretmenlerin gözdesi olarak değerlendirilen akademik alandaki üstün yetenekliler oluşturmaktadır. Diğer tipe dahil olan üstün yetenekli bireyler ise orijinal düşüncelerin ve ürünlerin sahibi, sanatsal yorumların ortaya konmasında rolü olan yaratıcı-üretici bireylerdir. Birinci grupta yer alan üstün yetenekli bireyler geleneksel zekâ testleri ile tanınması zor olmayan bireylerdir. İkinci grupta yer alan üstün yetenekli bireylerin ise tanınmaları, ancak yaratıcılıklarını yaptıkları ürünler yoluyla ortaya koyduklarında mümkün olmaktadır. Renzulli'ye göre yetişkinlik çağında kendini gösterenler akademik üstün yeteneklilerden ziyade yaratıcı-üretici olan üstün yetenekli bireylerdir.

Sperman'ın kuramına göre, zekâ iki ana faktörden oluşmaktadır. Spearman bu faktörleri 'g' genel yetenek ve 's' özel yetenek faktörü olarak tanımlamaktadır. Spearman genel zihinsel yeteneklerin kişiye göre farklılaştığından hareketle genel yeteneği ölçmenin zekâyı ölçmek anlamına geldiğini fikrini savunmaktadır. Spearman 'g' faktörünün zekâ olduğunu, özel yetenekleri sembolü olan 's' faktörünün ise özel yeteneklerle ilişkisinden bahsetmektedir. 's' faktörünün teste göre farklılık gösterdiğini ve performans düzeyini ölçmek açısından daha küçük bir role sahip olduğunu ileri sürmektedir (akt. Bakır, 2005).

2.2 Tanılamada Kullanılan Zekâ Testleri

2.2.1 Bireysel uygulanan zekâ testleri.

2.2.1.1 Stanford-Binet zekâ testi. Bu ölçek 1905 yılında ilk olarak Binet ve Simon tarafından Fransa 'da geliştirilmiştir. Stanford Binet Zekâ Ölçeği ile zihinsel engelli çocukları tespit etmek ve tanılamak amaçlanmıştır. 1916 yılında Lewis M. Terman bu testi revize etmiştir. Testin ABD'de de standardizasyonunu yapmıştır. Ardından Stanford-Binet Zekâ Ölçeği olarak yayımlamıştır. Stanford Binet Zekâ Ölçeği beş defa revize edilmiştir. 2003 yılında Stanford-Binet 5 adıyla son sürümü yayımlanmış ve kullanıma sunulmuştur. Test hiyerarşik bir özellikte olup tepede genel zekâ ve onu meydana getiren sözel olan ve sözel olmayan IQ'dan oluşmaktadır. Bu iki IQ türünün altında beş bileşen yer almaktadır. Güvenirlik ve geçerlilik çok yüksek düzeyde olan Stanford Binet Zekâ Ölçeği 2-85 yaş aralığında kullanılabilir (akt. Sak, 2014).

2.2.1.2 Kahn zekâ testi (K.I.T). Kahn tarafından 1960 yılında geliştirilmiştir. Bu test yaş düzeyi olarak 8 yaşındakilere uygulanabilir. Testte algısal ve devinimsel motor yeteneğin ölçmesi amaç edinilmiş olup 16 plastik nesneyle uygulaması yapılmaktadır. 1970 yılında Bütev testi 100 Türk çocuğa uygulanmış ve dilimize böylece uyarlanmıştır. Diğer zekâ testlerine göre puanlama biçimi farklılık göstermektedir. İlk olarak teste girecek çocuğun takvim yaşı tespit edilir. Çocuğun temel yaştan sonraki her düzeyde başarı gösterdiği maddelerin toplamı değer olarak iki ay kabul edilir. Bunun için 2 ile çarpılarak aya çevrilmesi suretiyle temel yaş ile toplanır. Bu işlemle zekâ yaşı hesaplanır. Zekâ yaşı takvim yaşına bölünüp 100 ile çarpılır ve zekâ bölümü böylelikle tespit edilmiş olur (Öner, 2006).

2.2.1.3 Wecshler zekâ ölçeği (WISC-R). Wecshler Zekâ Ölçeği 2-16 yaş aralığına uygulanan bir ölçektir. Bu testle çocukların bilişsel gelişimlerini ölçmek amaçlanır. Testin uygulanması sonucunda sözel, performans ve toplamdan oluşan üç farklı zekâ ölçüm puanı ortaya çıkar. Çocuğun; sözel algı, dikkat ve bellek süreçlerini ölçmeyi hedefleyen sözel ölçektir. Çocuğun görsel algı, dikkat ve bellek süreçlerini ölçmeyi hedefleyen ise performans ölçөгüdür (akt. Savaşır ve Şahin, 1998).

2.2.1.4 Denver gelişimsel tarama testi (DGTT). Okul öncesi ve süt çocuklarının gelişim düzeylerini değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT), 1967 yılında Dodds ve Frankenburg tarafından ortaya konmuştur., 1971 yılında ise revizesi gerçekleştirilmiştir. Türkiye uyarlaması ve belli bir standardizasyona ulaştırılması 1982’ yılında Yalaz ve Epir tarafından yapılmıştır. Türk çocuklarına hazırlanmış belli bir standarttaki ilk ve tek gelişim testi olma özelliğini taşımaktadır. Bu testi yaş aralığı olarak 1 aylık ile 6 yaş çocuklarına uygulanan ve uygulaması bakımından da kolay bir testtir. Özellikle süt çocuklarının gelişim basamaklarının izlenmesi ve sapmaların zamanında teşhis edilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı ihtiyaç durumunda erken dönemde rehabilitasyonu imkânlı kılmaktadır (Yalaz ve Epir, 1982).

2.3.2 Grup olarak uygulanan zekâ testleri.

2.3.2.1 Raven’in standart progresif matrisler testi (RSPMT). Raven’in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT) ile, analitik irdelemeyi, problem çözmeyi, düzenli düşünme ve soyutlama becerisi ile zihinsel performans hızını ölçmek amaçlanmaktadır. Yapılan pek çok araştırmada RSPMT’nin analitik zekâ ölçmek amacıyla geliştirilen en uygun ölçme aracı olduğu fikrine varılmıştır. Bu sebeple, RSPMT’nin zekânın en iyi yordayıcıları arasında yer aldığı ve Spearman’ın “g faktörünü” ölçebilen testlerden biri olduğu savunulmaktadır (Raven ve Summers, 1990).

2.3.2.2 D 48 zekâ testi. 1963 yılında Gough ve Domino bu testi geliştirmişlerdir. Bu test hem çok kolay hem de bireyin kendi başına uygulayabileceği bir düzeye sahiptir. Sorularda boş olan domino taşının şeklinin diğer domino taşlarına bakılarak bulunması gerekir. Bir şablon yardımıyla sonuç ve puanların değerlendirilmesi yapılarak her doğru olan cevaba 1 puan verilir. Bu test 1972 yılında Kağıtçıbaşı tarafından testin ülkemize uyarlama çalışması yapılmıştır. D 48 Zekâ Testi normları 6. sınıfa devam etmekte olan 38, 7. sınıfa devam etmekte olan 54 çocuk olmak üzere toplam 92 çocuktan elde edilen sonuçlar neticesinde yapılmıştır. Testin geçerliği çalışmaları katılım gösteren çocukların devam etmekte oldukları okullarında son 3 yılda almış oldukları notlarının ortalamaları ile testten

aldıkları puanların korelasyonları incelenerek yapılmıştır. Böylece 6. sınıfa devam etmekte olan çocukların korelasyon katsayılarının .57 - .62, 7.sınıfa devam etmekte olan çocukların korelasyon katsayılarının .31 - .51 arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır (Öner, 2006).

2.3 Üstün Yeteneklilerin Özellikleri

Üstün zekâlı ve üstün yeteneklilerin özellikleriyle ilgili olarak bu bireyler çoğunlukla anne ve babasını veya çevresindeki kişileri erken tanımaktadırlar. Diğer yandan sesleri ayırt etme, algılama becerisi ve erken yaşta gülme yetisi göze çarpar. Konuşma, yürüme becerileri gelişmiş olup, nörolojik olarak ağrı ve acıya karşı hassastırlar (Uçar, 2015).

Üstün zekâlıların diğer bireylere oranla gelişimsel basamakları daha hızlı olmaktadır. Bundan dolayı üstün zekâlıları doğumlarından itibaren diğer çocuklardan ayırmak mümkün bir durumdur. İlk beş yılda aileler çocuğunun üstün özelliklere dair işaretleri fark etmeye başlamaktadır. Duyuşsal, sosyal, fiziksel ve sezgisel gibi bir takım özellikler üstün zekâlıları diğer kişilerden ayırmaktadır (Sayı,2013).

2.3.1 Üstün yeteneklilerde zihinsel gelişim özellikleri.

- Oldukça geniş ilgi alanlarına sahiptirler.
- Dikkat çeken, gelişmiş bir hayal güçleri vardır.
- Parlak bir hafızaya sahiptirler.
- Hızlıca ve kolaylıkla öğrenirler.
- Yüksek bir yaratıcılık kapasitesine sahiptirler.
- Akranlarıyla karşılaştırıldığında okumayı yaşlarından erken öğrenirler.
- Oldukça gelişmiş bir sözcük dağarcıkları vardır.
- İlgi duydukları alanlarda dikkat ve konsantrasyon süreleri uzundur.
- Dilsel gelişim hızlıdır.
- Sözlü ifade etme becerileri çok iyidir.
- Fikir üretimleri orijinaldir.
- Problemlere çözüm bulurken orijinal fikirler ve çözümler üretirler.
- Problem çözme ve muhakeme yetenekleri güçlüdür (Levent, 2013).

2.3.2 Üstün yeteneklilerde kişilik özellikleri.

- İş birliğine açıktırlar.
- Çalışkandırlar.
- Sorumluluk alırlar ve sorumluluklarını yerine getirirler.
- Kararlı ve sabırlı bir yapıya sahiptirler.
- Tevazu sahibidirlar.
- Orijinal fikirler üretirler (Çağlar, 2004b).

2.3.3 Üstün yeteneklilerde sosyal ve duygusal gelişim özellikleri.

- Yeni girdikleri ortamlara alışmakta zorlanırlar.
- Çekingen ve utangaç olabiliırlar.
- Diğer insanlara duygusal bağıllık hissederler.
- Zıt duyguları aynı anda yaşayabiliırlar.
- Psikosomatik duygulara sebep olabilecek yoğun duygular hissedeabiliırlar.
- Korku, kaygı ve suçluluk gibi duygulara sahip olabiliırlar.
- Yalnızlık duygusu yaşayabiliırlar (Konyalıoğlu, 2013).

Silverman (1993) göre, üstün zekâ ve yeteneğe sahip olan çocuklar toplumsal sorunları hisseder ve çözüm yolu bulmaya çalışırlar. Başka kişilerin duygu ve düşünceleri ile gereksinimlerini önemserler. Bu özellik toplumda lider olarak seçilmelerine sebebiyyet verir. Liderlik vasfı öncelikli olarak üstün olmanın özelliğinden bir tanesidir. Bu özellik üstün kişilere gelişmiş bir etik yargılama kabiliyyeti, ahlaksal olarak bütün ve de sorumluluk sahibi bir birey olmayı sağlamaktadır.

Clark (2008) göre, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda içsel bir adalet duyguyla değişmez şekildeki idealizm duygusu sık olarak rastlanan ortak özelliklerdir. Aile ve öğretmenlerin genellikle açıklamakta zorlandıkları ve karşılaştıkları durum yaşamda adaletsizliğin neden var olduğudur.

Cutt ve Moseley (2001) göre, sosyal bakımdan akranlarından daha olgun olan üstün zekâ çocuklar çoğunlukla akranlarından aynı düzeyde olgunluk ve ilgi alanları bakımından benzerlik bulamadıklarından kendi yaşından daha büyük, buna karşın zihinsel bakımdan kendi seviyelerine daha yakın olan çocuklarla arkadaşlık etme

tercihinde bulunabilmektedirler. Mizah yeteneklerinin gelişmiş olması onların arkadaşları içerisinde daha da popüler olmalarının nedenidir.

Davis ve Rimm (1989) göre üstün yetenekli çocukların duygusal yoğunluk ve duyarlılık duygusal gelişimlerinde önemli bir özelliktir. Bazen gizli veya açık olarak sergilenir. Üstün yetenekliler tarafından yoğun olarak tepkiselliğe ve duygusallığa neden olan bir durum başka kişiler tarafından önemsiz gözükebilir. Enerji kaynaklarının azalması, kirliliğin artması, nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan türler gibi dünya problemlerine olduğundan fazla hassasiyet gösterebilmektedirler.

2.4 Bazı Yabancı Ülkelerin Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimleri

Aydın (1994) göre, Japonya eğitim sisteminde 1968 ve 1977 yıllarında reform yapmıştır. Japonya’da saf bilimden uygulamalı bilime adım atılmıştır. Bu yolla 21. asra uygun yeni bir sisteme geçmeye hazırlık yapılmıştır. Bu sistemde, ezbere dayalı öğrenme yönteminden sıyrılmış, öncelikle soru soran ve soru sormasını bilen, bağımsız varsayımlar oluşturabilme becerisi kazanmış ve bunun yanı sıra araştıran, icat yapmaya yatkın bir zihne sahip olabilen öğrencileri yetiştirmek amacına hizmet edilmektedir. Bunu gerçekleştirmek için, eğitim öğretim esnasında derslerin yapı, içerik ve hedeflerine uygun olan farklı türde malzemeler ve cihazlar kullanılmaktadır. İlk etapta devreye kitap girmez. Önce beyine dış dünya ile temas etmesi sağlanır ve ancak olayı gördükten sonra kitaba geçme yoluna gidilir. Öğrenciler evlerinden okullarına kullandıkları elektronik cihazları getirirler. Bu cihazları açıp, inceler ve bozup yaparlar. Bu yöntem sayesinde deneyimleme yoluyla yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmiş olur (akt. Davaslıgil, 2004a).

Akarsu (2001) göre, İtalya’da üstün yetenekli çocukların tespiti ve araştırmasıyla ilgili programlar 1970’li yıllardan bu yana geliştirilme çabasına girilmiştir. Üstün yetenekli çocukların tespit edilmesinde geliştirilmiş iki test vardır. Bunlar yetenek faktörü için bir test, sözel ve matematik kabiliyetler için iki test olmak üzeredir. 11-14 yaş düzeyindeki çocuklara uygulanmaktadır. Bu testler yoluyla sonuç olarak üç grup testinin ikisinden 90’nın üzerinde puan alanlar belirlenmektedir. İtalya, bu çalışmaların dışında çocuklar için geniş kapsamlı örnekler yoluyla zenginleştirilmiş programlar hazırlamaktadırlar. Bu şekilde normal

okullarda normal zekâ düzeyindeki çocukları da içine alarak, uygulamayı yaygınlaştırma yoluna gitmektedir (akt. Davaslıgil, 2004a).

Urban ve Sekowski (1993) göre, Hollanda 'da Nijmegen Üniversitesi'nde üstün zekâlılara özel Üstün Zekâlılar Merkezi (Center for Gifted), bünyesinde etkin çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca 1987'den beri merkezi Bonn kentinde bulunan ve büyük derecede Alman Federal Hükümeti'nin desteğini alan European Council for High Ability ECHA (Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi) bu amaca hizmet eden etkin çalışmalar yürütmektedir (akt. Akarsu, 2001).

İngiltere'de üstün yetenekli bireylerin eğitimi gündem olarak hem tüm okulların hem de hükümetin gündeminde ve önemsedığı bir konudur. Bu amaçla İngiltere'deki her okulda bir kordinatör görev almaktadır. İngiltere'de ünlü ve geleneksel ekolü takip eden okullarda öğrenciler seçilerek alınmakta ve bu üstün yeteneklilerin eğitiminde hızlandırma ve farklılaştırma konusunda uygulamalar yapma yoluna gidilmektedir. Bu okullar arasında Kraliyet Balo Okulu, Yehudi Menuhin Müzik Okulu gibi okullar genel müfredata eşgüdümlü olarak üstün yetenekliler için müzik ve güzel sanatlarla ilgili eğitim programlarını uygulamaktadırlar. İskandinav ülkelerine paralel şekilde üstün bireylerin eğitimi kaynaştırma eğitimi yönünde esnek ve erişilebilir olmasına önem verilen bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Yine İngiltere'de bu alanda etkin faaliyetlerde bulunan Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Derneği (NACE), Middlesex, Westminster Eğitim Enstitüsü Worcester ve Brunel bu alanda danışmanlık hizmeti veren merkezlerdendir Öğretmenler de çeşitli projelerle bu alanda çalışmalar yürütmektedirler (Levent, 2011).

Evans (2000) göre, Avustralya'da okul öncesi dönemde olan 4- 6 yaş arasındaki üstünler eğitime başlayınca bir derecelendirilme yapılmaktadır. Bu sayede bireysel yetenekleri belirlenmiş üstünlerin 2 yıl süresince dört kişiden oluşan sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmaktadır. Ardından 6 yaşla birlikte 3 yıl sürecek olan ikincil öğretim zamanı başlamaktadır. Bireysel eğitimin temel olarak alındığı bu eğitim programında üstünler yetenek ile yeterliliklerine göre eğitim ve meslek açısından yönlendirilmektedir (akt. Aydın, 1994).

2.5 Cumhuriyet Öncesi Eğitim Kurumları

Enderun, Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethettikten sonra kurduğu ve II. Murat zamanına kadar devam eden askeri bir akademidir. Enderunu Nizamiye Medreseleri olarak ele almak doğru değildir. Enderun sadece devletin sivil ve askeri kişilerini yetiştirmekle kalmamış aynı zamanda çeşitli bilim ve sanat alanlarında da kişiler yetiştirmiştir. Aynı zamanda müzik, beden eğitimi, uygulama ve el becerileri konusunda gerekli programlarda dengeli bir şekilde yer verilmiştir (Enç, 1979).

Enderun Mektebi Hristiyan tebaadan alınan çocukların devlet adamı ve askeri hizmet amaçlı yetiştirilmek üzere yetenek sahibi olanlarının arasından titizlikle seçilirdi. Zekâ yönünden üstün özelliklere sahip çocukların yetiştirilmesi yönüyle özel bir eğitim kurumu niteliği taşımaktadır. Geçmiş II. Murat'a kadar dayansa da Fatih Sultan Mehmet zamanı gelişim ve düzenleme bakımında önemlidir. Özellikle Osmanlılar yükselme döneminde yetenekli insanlara ırk ve din ayırımı gözetmeksizin büyük önem ve değer vermiş olmaları önemli bir noktadır.

Enderun'un insan kaynağı Acemi Oğlanlar Ocağı'dır. I. Mehmet ve II. Murat'a dayanan devşirme usulü hem asker hem de devlet adamı ihtiyacı karşılanması için sürekli bir kaynak özelliği taşıyordu. Bu usulde padişah tarafından görevlendirilen memurlar tarafından 8-20 yaş aralığındaki hristiyan tebaa mensubu çocuklardan güçlü, sağlıklı, eli yüzü düzgün, boylu poslu ve yakışıklı olanları seçilirlerdi (Akkutay, 1984).

2.6 Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Üstün bireyler ile zihinsel engelli bireylerin seçimi ve eğitimleri için öncelikli olarak zeka testlerinin dilimize tercümesi yapılmıştır. Testlerle ilgili yazılı materyallerin basımı, geçici normların alınması ve adapte edilmesi büyük bir ciddiyetle ortaya konmuştur. Ülkemizde yapılan bu çalışma rehberlik hizmetleri ile tanılama açısından ilk ciddi çalışmadır (Bilgili, 2004).

1962 senesinde VII. Milli Eğitim Şurası toplanmış ve alınan kararlar yönünde 1963-1964 eğitim-öğretim yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır. Burada fen ve matematik alanında üstün yetenek gösteren öğrencilerin eğitim görmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Buraya ortaokulu bitiren öğrenciler sınavla üstün yetenekli olanlar

seçilmiştir. Bu okulda Ford Vakfı'nın finansal desteği ve New York'taki Bronx Fen Lisesi'nin bilgi yönünden desteği ile ABD ve ODTÜ'de öğretmenler yetiştirilmiştir. Bu öğrencilere özel nitelikli bir eğitim imkanı böylece sunulmuştur. Bu uygulama 4 yıl kadar sürmüş Ford Vakfı'nın ekonomik desteği sürdürmemesi ile özelliğini kaybetmiştir. Bu gün ise fen liseleri fen ve matematikte tek düze bir eğitin sunan okullar olarak eğitim hayatlarını devam ettirmektedirler (Akarsu, 2004).

1992 yılında bu dönemde görevde bulunan Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan özel eğitime ihtiyaç duyan muhtaç durumdaki çocukların eğitimleri için Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nü kurmuştur. Teşkilat yapısında idari, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere üç daire başkanlığı ve 25 şube yer almaktadır. Üstün yetenekliler ve yine özel eğitime gereksinim duyan engel gruplarına dair şubeler kurulmuş ve çalışmalara başlanmıştır (Dönmez, 2004).

2.7 Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilere İlişkin Kanunlar

2.7.1 3803 sayılı kanun. 3803 sayılı kanun ile Cumhuriyet Dönemi'nde yaparak yaşayarak öğrenme modelini hayata geçirmek, bilgi ve yeteneğin somut sonucu olarak ortaya çıkan ürüne dönüştürülerek geliştirilmesini ve ülke kalkınmasını sağlamak amacıyla köylerden başlangıcı yapılmak üzere, diğer öğrencilere nispeten daha yetenekli oldukları tespiti yapılan öğrencilerin yetiştirilmeleri için 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri ise politik sebeplerle 1950 yılında kapatılmıştır (akt. Davaslıgil, 2004a).

2.7.2 6660 sayılı kanun. Devletin himayesindeki üstünlerin eğitilmesi için Cumhuriyet döneminde 1948 yılında çıkartılan İdil Biret ve Suna Kan yasası 1956 yılında kapsamı genişletilip 6660 sayılı kanun yürürlüğe girmiştir. Kanun hala yürürlükt olup 1978 yılından sonra herhangi bir kişi yasa kapsamına alınmamıştır. Bu yasa sayesinde 17 ünlü sanatçının devlet tarafından yetiştirilmesi sağlanmıştır (Enç, 1979).

2.7.3 1416 sayılı kanun. Bu kanun üstünlerin yurt dışında devlet himayesinde eğitim alabilmesi için yürütülen çalışmalar arasındadır. Ayrıca Devlet Parasız Yatılı Sınavı, Yüksek Öğrenim ve TÜBİTAK Burslarıyla da öğrencilere yardımda bulunulmuştur (Yıldız, 2010).

2.7.4 573 sayılı kanun hükmünde kararname. Engellilere dair özel eğitim esaslarının düzenlenmesini sağlamak amacı ile 03.12.1996 tarihli ve 4216 sayılı yasanın verdiği yetki dayanağıyla Bakanlar Kurulunca 30.05.1997 tarihinde 573 sayılı kanun hükmünde kararname kabul edilmiştir. Bu kanun hükmünde kararname; özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan ya da dolaylı olarak sağlanacak eğitim hizmetlerini ve bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar (akt. Davaslıgil, 2004a).

2.8 Üstün Yetenekliler İçin Açılan Okullar

Fen Liseleri. 1957 yılında Sovyetler Birliği ilk defa uzaya “Sputnik 1” adını verdiği uyduyu yollamış ve bunun üzerine, Batı ülkeleri ve A.B.D, Sovyetlerin bu başarılı atılımında nelerin rol oynadığını araştırmış veyapılan araştırmanın neticesinde Sovyetler Birliği’nin üstün yetenekli çocukları erken yaşlarda tespit edip yeteneklerinin olduğu alanlarda onları yetiştirdiklerini anlamışlardır. Bunun üzerine hızlı bir şekilde Batı ülkeleri ve A.B.D’de de modern nitelikteki fen programları geliştirme çalışmalarının içine girmiş ve bu programların, üstün yetenekli çocuklara uygulanmasına çaba sarf edilmiştir. Bu gelişmelerden Türkiye de etkilenmiş ve modern fen programları geliştirmeyi hedeflemiştir. Böylece fen liselerinin açılması planlanmıştır. Bu liselerle programları uygulamak için laboratuvar çalışmalarını yürütebilecek ve ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim insanlarını yetiştirmek amaçlanmıştır. İlk fen lisesi Ankara’da 1964 yılında açılmış, fen ve matematik dallarında üstün yetenekli öğrencileri yetiştirerek Türkiye’nin bilim insanı ihtiyacı karşılanmak istenmiştir (Ataman, 2004; Akkanat, 2004).

Özel Sınıflar ve Türdeş Yetenek Sınıfları Uygulamaları. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin denemelerden biri de özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları olmuştur. 1959 yılında Türdeş Yetenek Sınıfları için ilk etepta grup yetenek ölçekleri baz alınarak sınıflar “A, B, C” gibi adlandırmalarla bölümlere ayrılmıştır. Yine 1956 yılında Ankara Sarar İlkokulu ve Ankara Ergenekon İlkokulu’nda da türdeş yetenek sınıfları uygulaması denemesine girişilmiştir. 1964-1965 eğitim-öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 3918 sayılı emri ile Ankara, İstanbul, Bursa ve Eskişehir’de üst özel sınıf uygulamasına geçilmiştir (Ataman, 1998).

Üst düzey bürokratlar tarafından kendilerinin üstün yeteneklilik özelliği olmayan çocuklarını açılan bu sınıflara yerleştirmek amacıyla baskı yapmaya çalışmaları sebebiyle Özel sınıf uygulamasına son verilmiştir. 1966 yılında bu iki uygulama da Talim Terbiye Kurulu tarafından herhangi bir değerlendirme yapılmadan durdurulmuş, fakat eğitim alan öğrenciler mezun oluncaya kadar uygulama sürdürülmüştür. Daha sonra mezun olan öğrenciler Ankara Maarif Koleji'ne alınmıştır (Levent, 2011).

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK).

- Bilim insanlarının, araştırmacıların yetişmeleri ve gelişmeleri adına olanaklar sunmak, öğrenme ve öğretme teknolojileri konusunda çalışmalar yürütmek
- Bu konuyla ilgili olan kuruluşlara önerilerde bulunmak
- Öğrenim ve öğrenim sonrasında üstün yetenek ve başarıyla kendini gösteren gençleri takip ederek onların yetişmeleri ve gelişmelerine yardımcı olmak
- Yurt içi ve dışında burslar sağlamak
- Yarışmalar düzenlemek veyayınlar yapmak görevleridir.

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu), ortaöğretimde ve üniversitede fen eğitimini desteklemek, bu alanda yetenekli olan öğrencileri araştırmaya yönlendirmek ve böylece gençlerin gelecekte bilim insanı olarak yetişmelerini teşvik etmeyi kurum olarak amaçlamıştır.

Ortaokullar arası matematik yarışması, liseler arası fizik, kimya, biyoloji matematik yarışmaları, lise öğrencileri arasında ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler arasında araştırma projeleri yarışması yapmaktadır. Kurum olarak üç ayrı öğrenim kademesini de kapsayan dört farklı türde yarışma tertiplemektedir ve bu yarışmalarda başarı gösterip derece alanları ödüllendirmektedir. Burs ve ödül vermek üstün yetenekliler için bir teşvik ögesidir (Davaslıgil, 2004a).

TEVİTÖL. TEVİTÖL, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere, gereksinimleri olan özel eğitimi lise seviyesindeki yaş grubuna vermektedir. Okul karma veyatılı eğitim sunan tek kurumdur. Kurucusu Sezai Türkeş'tir. Okul 1993 yılında kurulmuştur. Türk Eğitim Vakfı bünyesinde 2001 yılından beri eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir.

TEVİTÖL'deki öğrenciler, yatılı, burslu ve kısmi burslu olarak eğitim - öğretim görmektedir. Öğrenciler bu okula her yıl özel değerlendirme sınavı ile

seçilmektedir. Türk ve yabancı öğretmenlerin rehberliğinde eğitim ve öğretimlerini devam ettirmektedirler. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı programının yanında Uluslararası Bakalorya programı da uygulanmaktadır. Eğitim anlayışları özel yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirmek, uluslar arası platformlara taşımak, ülkemizin ve yeryüzünün geleceğini belirleyecek öncü kişiler konumuna getirmektir.

Öğrencilerin, yetenek, ilgi ve zekâ açısından farklılıklar gösterdiğinin bilinciyle hareket edilerek öğrenci sayısının belirli sınırlarda tutulduğu ve imkanların geniş olduğu bir eğitim imkanı sunulmaktadır. Okulda her öğrenciye kişiye özel farklılaştırılmış programlar oluşturulmaktadır. Bu yolla, öğrencilere, çok geniş bir yetenek ve beceri yelpazesıyla eğitimleri ve gelişimleri sağlanmaktadır (TEVİTÖL, 2018).

Ford Otosan İlkokulu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi arasında 30.06.2002 tarihinde bir protokol imzalanmıştır. Bu protokol gereğince Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı'nın da katkısıyla, Beyazıt İlköğretim Okulu'nda T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında 30.06.2002 tarihinde bu protokolle üstün zekâlı çocukların eğitimine başlanmıştır. Bu protokol gereğince, okul 2002-2003 eğitim öğretim yılından itibaren üstün zekâlı öğrencilere eğitim sunan Türkiye'de tek İlköğretim kurumu olarak eğitim vermeye başlamıştır. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı ile birlikte yürütülen çalışmalar 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile durdurularak. Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile okulda devam eden "Üstün Zekâlıların Eğitimi" projesi kaldırılmıştır (Beyazıt Ford Otosan İlkokulu, 2018).

ÖYÇAM. Üstün Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi 2001 yılında kurulmuş (ÜYÇAM); Eylül 2015 tarihi itibarıyla Özel Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi'ne (ÖYÇAM) adını almıştır.

Özel Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi (ÖYÇAM)

"Çocuğun temel yararı ve gelişim hakkı doğrultusunda; üstün zekâlı/yetenekli çocukların uyumu, bireysel yeteneklilerin fark ettirilmesi, özel yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli olan farklılaştırılmış, kaynaştırılmış, zenginleştirilmiş ve esnek programların geliştirilmesi; örgün ve yaygın eğitime yönelik eğitim modeli

hazırlama, tanılama ve izleme, ölçme ve değerlendirme, eğitim materyali ve mevzuat geliştirme, insan kaynakları, istihdam ve beyin göçünü önleme konularında bilimsel temele dayalı çalışmaları desteklemek ve gerçekleştirmek; çocuğa, anne-babaya, öğretmen ve araştırmacılara yönelik seminer, atölye çalışmaları, kongreler düzenlemek, yayın yapmak, danışmanlık hizmetleri vermek amacıyla kurulmuştur” (Çocuk Vakfı, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM). Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara Türkiye'nin genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir şekilde 47 Bilim ve Sanat Merkezi tarafından hizmet sunulmaktadır. BİLSEM'ler; özel eğitim etkinlikleri vasıtası ile, okul öncesi bireyler ve ilköğretim/ortaöğretim düzeyindeki bireylerin üstün yeteneklerini geliştirip, bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerlerini birleştirip bütünleştiren, üreten ve problem çözen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim zamanına gelmiş olan üstün yetenekli öğrencilerin kendi bireysel yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak; onların potansiyelleri geliştirmek ve en üst seviyede kullanmalarını imkan vermek amacıyla kurulmuştur (MEB 2007).

BİLSEM'in bazı amaçları arasında;

- Yetenek alanı veya alanlarının bir yandan geliştirilmesi sağlanırken, sosyal ve duygusal olarak da eş zamanlı bir gelişim içinde olmaları için gelişimlerini bütün olarak değerlendirilmesini,
- Yetenek ve yaratıcılık özelliklerinin mümkün olduğunca erken yaşlarda fark edilip geliştirilmesini,
- Kendi yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak; var olan potansiyellerini geliştirerek olabildiğince ileri seviyede kullanmalarını,
- Bilimsel düşünce ve davranışlarını estetik değerlerle bütünleştiren, üreten, sorunlarını çözme becerisi kazanmış kendini gerçekleştiren kişiler olarak yetişmelerini,
- İşlerinin gerektirdiği yeni fikirler üretmeleri, teknik alanlarda buluşlar gerçekleştirmeleri ve çağdaş araçlar geliştirmelerini,
- Üstün yetenekleri yönünde bilimsel çalışma disiplini kazanmalarına olanak sağlayan durumların ortam ve imkanlarını oluşturmak, disiplinler arası

kazanımlar yoluyla problemleri çözmeye ya da ihtiyaçları karşılamak yönünde farklı projeler gerçekleştirmelerini,

- Yaşam projelerini gerçekleştirme olanak ve fırsatlarının verilmesini sağlamaktadır (MEB 2007).

2.9 Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin Özellikleri

Gelişmiş toplumlar hukukun bir parçası olarak kişinin yeteneklerini sonuna kadar geliştirmek için desteklemektedir. Günümüzde toplumların insanlığı daha ileriye götürecek bireylere gereksinim duyduğu bilinmektedir. Bu durum üstünlerin ayrı bir grup olarak incelenmesini mecburi hale gelmesine neden olmaktadır. Üstünlerin ihtiyaçlarının karşılanması konusundaki görev üstünlerin ailelerinden sonra öğretmenlerine düşmektedir (Metin ve Dağlıoğlu, 2004).

Öğretmenlerin üstünler ile normal zekâyâ sahip örgün eğitim alan öğrencilere göre daha keyif alarak çalıştıkları bilinen bir gerçek olmaktadır. Fakat üstünlerin eğitimi için kullanılan eğitim modelleri öğrenci merkezli olsada öğretmenin sahip olduğu sorumluluk oldukça fazla olmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2003).

Başarılı olan öğretmenlerin üstün zekâ ile yaratıcılık arasında ilişkiler kurabildikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılık konusunda gelişmelerine yardımcı oldukları dikkat çeken özellikleridir. Bu öğretmenler yaratıcı üretkenliği çokça önemsedikleri görülmektedir. Diğer taraftan bu öğretmenlerin yaratıcı özelliklere sahip oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmekte olan öğretmenlerin genel olarak gösterdiği özellikler şu şekilde sıralanabilir :

Öğrencileri açısından yaratıcı bir davranış modeli oluşturmaktadırlar.

Öğrencilerin yaratıcı olan davranışlarını pekiştirmeye önem vermektedirler.

Cesareti ödüllendirmektedirler.

Öğrencilerin sordukları sorulara önem vermektedirler.

Yanışlara karşı tolerans göstermektedirler.

Alan bilgisi ile ilgili öğrenimine önem vermektedirler.

Eleştiri yaptıkları zaman önyargılı davranmamaktadırlar.

Farklı bir şekilde düşünme konusunda öğrencinin cesaretini attırmaktadırlar.

Öğrencilerin ortaya koymaya çalıştıkları fikirleri peşin hükümlü bir şekilde yargılamamaktadırlar.

Sınıf atmosferini oluştururken yaratıcı davranışı destekler nitelikte bir ortam oluşturmaktadırlar.

Öğrencilerin kendilerine dönük değerlendirme yapabilmelerini ve özdeşleşmeyi teşvik etmektedirler.

Öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışma yapmalarını destekleyici tutum sergilerler.

Değişik ortamlarda farklı olan materyaller ile çalışma imkanları tanımaktadırlar.

Yaratıcı öğrencilerin konformist yapıdaki öğrencilerin olumsuz baskılarına maruz kalmalarına karşı korumaktadırlar (Sak, 2014).

2.10 Empati

2.10.1 Empatinin tanımı. Harold (1978) ve Wispe (1990) göre, kavram olarak empati sözcüğünün kökleriyle felsefe ve estetik alanlarında karşılaşılmaktadır. 19. yüzyılda Almanca *Einfühlung* terimi estetikçiler tarafından kullanılmıştır. İngilizceye ise empati olarak çevirisi yapılmıştır. Robert Vischer *Einfühlung* terimini 1873 yılında estetik değerlendirme ile ilgili bir tartışma esnasında ortaya koymuştur. *Einfühlung* kişinin güzel obje (nesne) içerisine kendisinin yansıması şeklinde ifade etmiştir. Bu kelime güzel sanatlarda estetik yaşantıyı dile getirmek için ilk defa kullanılmıştır. Örnek olarak, Bach'ın güzel bir parçasını dinlerken insanın gözlerin dolması veya Michelangelo'nun bir yapıtına bakarken duygusal anlamda etkilenmek *Einfühlung* olarak ifade ediliyordu (akt. Gültaş, 2007).

Sheler (1954) göre, diğer kişinin yaşantısının yeniden üretilmesi olmayacağı gibi duygusal olarak verilen tepkinin tonunun, gözlemcinin kişiliği ile kişiler arası ilişki etkeni ile renklenmektedir. Yani empati kuran kişinin tepkisi net olarak diğer kişinin duygularına uygun olan bir tepki olmasına karşın tamamen o kişinin duygularının aynısı değildir. Her kişi kendi öğrenme ortamı ile yaşadıklarına bağlı bir şekilde dağarcığında var olan uygun duygusal tepkileri vermektedir. Bundan dolayı empati sürecinde ortaya konan duygusal tepkinin şiddeti ve miktarı kişiden kişiye göre değişmektedir (akt. Duru, 2002).

Empatinin en önemli özelliği bireyin yaşadığı tecrübeyi diğer bireyin anlamasıdır. Aynı zamanda empatiyi diğer kişinin duygularını ve bu duyguların etkisinin ne anlama geldiğinin ifade edilmesi yeteneği olarak açıklamaktadır (Acar,2000).

Wiseman (1996) göre, empatiyi başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme olarak tanımlamaktadır.

Empati, diğer kişilerin duygu ile düşüncelerini ve bunların olası anlamlarının objektif olarak farkında olmak ve temsili olarak yaşama şeklinde tanımlamaktadır (Budak, 2003).

2.10.2 Empatik eğilim. Çok boyutlu bir kavram olan empati, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Empatik beceri, karşıdaki bireye duygusunun anlaşıldığının ve hissedildiğinin iletilmesidir. Empatik eğilim ise diğer bireyin yaşantılarını, duygularını anlamak ve hissetmektir (Kaya ve Siyez,2010).

Empatik eğilim kişinin günlük hayatta empati kurma becerisini ifade etmektedir. Empatik duyarlılık günlük hayatta empati kurma eğiliminde olmayı ve empatik iletişim kurmayı ortaya koyan bir temel beceri olarak belirtilmektedir. Empatik eğilim çoğunlukla duygusal öğeleri barındırmaktadır (Akkoyun, 1987).

Lovecky (1993) göre, üstün zekâlı / yetenekli bireyler genel olarak diğer bireylerin bakış açılarını net bir şekilde anlamaktadır. Empatik eğilim yalnızca başkalarının ne hissettiğini anlamak değildir. Ayrıca zamanda diğer bireylerin ne hissettiğini hissedebilmektir (akt. Oğurlu ve Yaman, 2010).

2.11 Empatiyi Oluşturan Bileşenler

2.11.1 Bilişsel empati. Empatiyi, bilişsel açıdan değerlendirdiğinde empatiyi diğer bir kişinin şartlarını, duygusal halini kavrayışı hayali veya anlık olarak sahip olma/anlama kabiliyeti şeklinde tanımlamıştır (Hogan,1969).

Bilişsel empati; diğer kişinin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini anlamak şeklinde yorumlanmaktadır. Kişinin duygu ve düşüncelerinin nedeninin bilinmesi duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı anlamına gelmemektedir. Kişinin karşıdaki kişinin duygularını yaşamadan kişinin duygularını anlayabilmektir (Yıldırım, 2003).

2.11.2 Duyusal empati. Bilişsel empatide var olduğu gibi duygusal empatide de farklı bir kullanım şekli olarak empatik duygular kavramı önerilmektedir. Bu kullanım şekli ile duygusal empatinin diğer kişilerin duygularını hissetme olarak düşünülmekte ve diğer kişinin duygularına o anda verilen anlık tepkiler olarak değerlendirilmektedir (Duan ve Hill, 1996).

2.11.3 Algısal empati. Empatinin algısal bileşeni kişinin karşısındaki diğer kişinin duygularıyla alakalı tecrübesindeki birinci adımdır. Empati kuran kişi karşısında olan diğer kişiye dikkat etmeli, kişinin ifade ettiği hareket, jest, mimik, yüz şekli, ses tonu ve içerik ile alakalı tüm bilgileri dikkatli bir şekilde algılamalıdır. Fakat bu adımdan sonra empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri bu sezdirme üzerine çalışmaktadır (Karabağ, 2003) .

2.12 Dökmen'nin Empati Sınıflandırma Basamakları

Dökmen (1988) çalışmasında empatiyi aşamalı bir şekilde sınıflanmaktadır. Aşamalı empati sınıflaması, onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakların her biri kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır. Aşamalı empati sınıflamasında kişiler arası ilişkilerde kişilerin birbirlerine gösterdikleri tepkiler etkisi en az olandan en çok olana doğru sıralanmıştır.

Onlar Basamağı: Bu basamakta empatik tepkiyi ortaya koyan kişi, karşısındaki kişinin kendisine ifade ettiği sorunun üzerinde yoğunlaşmaz, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat göstermez, bu soruna ilişkin kendine ait duygu ve düşüncelerden de bahsetmez. O ortamda bulunmayan üçüncü şahısların bir başka deyişle toplumun görüşlerini dile getirir.

Ben Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren birey benmerkezcidir. Kendisine sorununu anlatan bireyin duygu ve düşüncelerine eğilmez, sorununu anlatan kişiyi eleştirir, ona akıl verir, bazen de kişiyi yaşadığı sorunuyla başbaşa bırakıp kendinden söz etmeye başlar.

Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi kendisine sorunu dile getiren kişinin rolüne girer, olaylara onun bakış açısıyla, gözüyle bakar. Yani kendisine anlatılan sorun karşısında, ne toplumun ne de kendisinin düşüncelerini dile

getirmez, direkt olarak sıkıntı yaşayan bireyin duygu ve düşüncelerine odaklanarak o kişinin ne düşündüğünü hislerinin ne olduğunu anlamaya başlar. Sayılan bu üç temel empati basamağı, psikiyatristlerden ve klinik psikologlardan oluşan otuz kişilik bir uzman grubun görüşleri alınarak, Dökmen (1988, 2004) tarafından, en kalitesiz olan tepkiden en kaliteli olan tepkiye doğru on altı basamağa ayrılarak sıralanmıştır.

Bu basamaklardan 1. basamak onlar basamağına; 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar ben basamağına; 6. basamak duygu düzeyine; 7., 8., 9. ve 10. basamaklar sen basamağına ilişkindir. Bu basamaklardan, birincisinin kalitesi en düşük empatik tepki, sonuncusunun ise kalitesi en yüksek empatik tepki olarak ileri sürülebilir. Gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamak yani sen basamağına ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Baştaki altı basamak, asıl empatik tepkilere giden yolda bir hazırlık safhası olarak kabul edilebilir. İlk altı basamakta tepki veren bireyler, çatışmasız bir iletişim sürdürebildikleri gibi, iletişim çatışmasına da yol açabilirler (Dökmen, 2004).

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Tepkiler genellemeler, toplum görüşleri, atasözleri ve değer yargıları doğrultusunda verilir.

2. Eleştiri: Sorununu anlatan kişi dinleyen kişi tarafından kendi görüşleri açısından eleştirilir, yargılanır.

3. Akıl verme: Sorununu dile getiren kişiye akıl verilir, ona ne yapması gerektiği söylenir.

4. Teşhis: İfade edilen soruna ya da sorunu ifade eden kişiye teşhis koyar.

5. Bende de var: Kendisine dile getirilen sorunun bir benzerinin kendisinde de olduğunu söyleyip kendi sorununu anlatmaya başlar.

6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözleriyle veya davranışları ile ifade eder; örneğin “üzüldüm” ya da “sevindim” şeklinde söyler.

7. Destekleme: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlama yoluna gitmeden, onu anladığını ve de onu desteklediğini belirtir.

8. Soruna eğilme: Kendisine sorun sahibi tarafından anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler ve konuyla ilgili çeşitli sorular sorar.

9. Tekrarlama: Kendisine anlatılan sorunu, gerek duyulursa sorun sahibinin kullandığı bazı kelimeleri de kullanarak özetler; yani dinlediği sorunu mesajın kaynağına bu yolla yansıtmış olur.

10. Derin duyguları anlama: Empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu bireyin yerine koyarak, onun açık bir şekilde dile getirdiği ya da dile getiremediği tüm duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark ederek bu durumu ona ifade eder. Bu basamaklardan 1. basamak onlar basamağına; 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar ben basamağına; 6. basamak duygu düzeyine; 7., 8., 9. ve 10. basamaklar sen basamağına ilişkindir. Bu basamaklardan, birinci basamak kalite olarak en düşük empatik tepki iken sonuncusu ise kalite bakımından en yüksek empatik tepki olarak ileri sürülebilir. Gerçek anlamda empati sadece son dört basamakta diğer bir ifade ile sen basamağına ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Başta yer alan altı basamak, asıl empatik tepkilere giden yolda bir hazırlık aşaması olarak kabul edilebilir. İlk altı basamakta tepki veren bireyler, çatışmasız bir iletişim sürdürebildikleri gibi, iletişim çatışmasına da yol açabilirler (Dökmen, 2004).

2.13 Empati Becerisinin Çocuklardaki Gelişimi

Eisenberg (1982) göre, empati gelişimi aniden olmaz yıllar geçtikçe empati gelişmeye devam eder. Empatinin ilk temelleri psikoanalitik kurama göre erken çocukluk olarak belirtilen bu dönemde ebeveyn çocuk ilişkisiyle atılmaktadır. Ayrıca bazı sosyal öğrenme kuramcılarına göre empati koşullar sonucunda kazanılmaktadır. Bu görüş doğrultusunda bireyin geçmiş yaşantısı empatisinin gelişim ve hızına etki etmektedir (akt. Körükçü, 2004).

Çocukların gelişimi açısından önemli olan empati genellikle doğuştan gelerek sosyal becerilerin temel taşı oluşturulmaktadır. Diğer bireylerin duygu, düşüncelerini onların bakış açılarına göre anlamaya çalışan ve onlarla empati kurabilen çocukların arkadaş ve öğretmenleriyle kurdukları sosyal ilişkiler konusunda daha yetenekli oldukları görülmektedir. Empatik tepkinin ilk olarak hangi yaşta ortaya çıktığı tam olarak bilinmemekle birlikte yeni doğan bebeklerin diğerinin sorununa tepki veriyor gibi gözüktüğü görülmektedir. Ancak bebeğin bu sıkıntı karşısında gösterdiği ağlama tepkisinin empatik sıkıntıdan mı yada doğumla gelen ağlama tepkisi mi olduğu bilinmemektedir. Çocuk iki yaşında iken empatinin gelişimi açısından duygusal ve bilişsel şartlar ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı iki yaşın ikinci yarısında empatik tepkide bireysel olarak farklar gözlenebilmektedir (Yüksel,2009).

Empati, diğ er bireyin duygularına karş ılık duyulan bir eş duyumdur. Empatinin geliş iminin en önemli noktası bireyin yaşad ığı biliş sel süreçte ben ve diğ er kavramını ortaya koymas ıdır. Birey ancak bu şekilde diğ er bireylerin bakış açısını kavrar. Böylece diğ er bireylerin duygu ve düş ünceleri olabileceğini fark eder. Kendi duygu ve düş üncelerinin diğ er bireylerden farklı olabileceğini anlar. Birey 6-9 yaş arasında her bireyin kendine has bir kiş iligi ve geç miş i olduğunu öğrenir ve bu sayede empati geliş imide baş lar. Bu durum bireyin olumlu davranış ları için bir zemin hazırlar. İ ş te yardımlaş ma paylaş ma gibi davranış ların empatik olmayı sağ laması bu biliş sel olgunluktan kaynaklanmaktadır (Aydın, 2005).

2.14 Empatinin Kiş iler Arası İ letiş imdeki Yeri

İ letiş im kurmaya ç alış an kiş iler ç atış malı bir tavır sergilerlerse yeterli bilgi edinemedikleri gibi yalnız kalmaktadır. Aynı zamanda kiş iler birbirlerine gerekli olan bilgiyi ç atış masız bir şekilde aktarsalar bile yine de yalnız kalmaktadır. Empati becerisi iletişimde yeterli bilginin aktarılmasına yardımcı olur iken, diğ er taraftan ise kiş iler tek baş na kalmasının da önüne geç mektedir (Dökmen, 2000).

Kiş iler arası iletişimi ve kiş iler arası iletişim ç atış malarını etkileyen bir baş ka fetken de duygular olmaktadır. Duygular hayatımızda büyük bir yer tutmaktadır. Dış dünyayı algılamamızı ve ona ne şekilde tepkide bulunmamız gerektiğini belirlemektedir. Ç oğ u araşt ırmacı, bu ç alış maya konu olan ergenlik döneminde yüksek bir şekilde duygusallığın görüldüğü fikrinde bir araya gelmektedir. Bu aş amada duyguların ş iddetinin arttığı ve ergenin tüm hayatında etkili olduğu görülmektedir. Ufak bir kırgınlık dahi ergenin çevresiyle olan ilişkilerini yakından etkilemektedir (Yavuzer, 1993).

Goleman (1995), özbilinç empatinin kökenidir. Kiş i kendi duygularına ne kadar açık olursa karş ındaki kiş ininde duygularını okumayı o kadar iyi anlamaktadır. Kiş inin kendi hakkında ne hissettiği konusunda hakkında herhangi bir fikrinin olmaması, kendisinin çevresindeki diğ er kiş iler ne hissettiğini anlayamamasına neden olmaktadır. Kiş iler nadir olarak duygularını kelimelere dökebilirler; ç oğ u kez diğ er kiş iler ne hissettiğini anlayabilmenin anahtarı ise jestler, mimikler, yüz ifadesi, ses tonu, ve benzer sözsüz ifadeleri okuyabilmeden geç mektedir (akt. İ kiz, 2006).

2.15 Empatiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Üstün yetenekli olan 6-8. sınıfta eğitim alan öğrencilerin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları durumları karşılaştırdığında, kabul gören statüdekilerin bilişsel empatilerinin diğerlerinden yüksek olduğuna ulaşmıştır (Akkan, 2012).

Anne babaların empatik eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Babaları kendi aralarında karşılaştırdığında ve anneleri de kendi aralarında karşılaştırdığında ekonomik düzey olarak yüksek olanların düşük olanlara, anne babaların kendi aralarındaki ilişkileri iyi olanların kötü olanlara, sağlıklarından memnun olanların olmayanlara, gelirlerini yeterli bulanların bulmayanlara, kendisini rahat ve güvende hissedenenlerin hissetmeyenlere, çevresiyle bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerileri yeterli olanların olmayanlara göre empatik eğilimlerini daha yüksek bulmuştur. Aynı zamanda annelerin empatik eğilim düzeyi babaların empatik eğilim düzeyine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Ceyhan, 1993).

Öğrencilerin empati becerilerinin aile içi değişkenlere göre incelendiği çalışmada; öğrencilerin empatik becerilerinin anne baba eğitim durumu, algıladıkları anne baba tutumu, ekonomik durum, yaşanan yerleşim yeri ve kardeş sayısı değişkenleri yönünden bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır (Ercoşkun, Dilekmen ve Nalçacı, 2006).

İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesiyle yapılan çalışma sonucu sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve iletişim eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir (Balcı, 2012).

VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilus ve Kulieke (1994), üstünler konusunda yapılan empati becerisinin araştırılması ile alakalı olan çalışmaların sonuçlarına bakmaya çalışıldığında bazen bu çalışmaların kendi içinde çeliştiği ortaya çıkmaktadır. Yapılan bir çalışmaya bakıldığında üstün yetenekli çocukların düşük empati yeteneğine sahip oldukları belirtilmiştir (akt. Küçük, 2017).

Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında elde ettiği

sonuçlar doğrultusunda özellikle küçük yaş gruplarında takım içerisindeki bütün sporculara eşit (uzun) süre vermenin empatik gelişim ve takım birlikteliği yönünden oldukça önemli olduğu ve empatik becerileri geliştirmek için uygulanan empati eğitiminin sporcuların takım birlikteliği ve empati yetenekleri üzerine olumlu Şekilde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sortullu, 2011).



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve katılımcılara, araştırma için kullanılan veri toplama araçlarına, veriler için uygulanan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinin temel alındığı betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte veya hala varlığını sürdüren bir durumu varlığını sürdürdüğü haliyle betimlemeyi hedef edinen bir araştırma yaklaşımı olarak ortaya konmaktadır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2012).

3.2 Evren ve Katılımcılar

Araştırmanın hedef evreni üstün zekâlı ve üstün yetenekli tüm öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Kartal ilçesi Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ilkokulda eğitim görmekte olan öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 158 kız, 119 erkek olmak üzere toplam 277 öğrenciden oluşturmaktadır. Örneklem grubunun tanıtıcı bulguları ise Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Sosyo-Demografik Özellikler

		n	%
Cinsiyet	Kız	158	57,0
	Erkek	119	43,0
Yaş grup	7 yaş	35	13,0
	8 yaş	105	38,0
	9 yaş	117	42,0
	10 yaş	20	7,0
Sınıf	2. sınıf	41	15,0
	3. sınıf	124	45,0
	4. sınıf	112	40,0
BİLSEM’de süre	1 yıl	91	33,0
	2 yıl	167	60,0
	3 yıl ve üzeri	19	7,0
Aile tanımı	Çekirdek aile	243	88,0
	Geniş aile	25	9,0
	Ayrılmış-eşlerden anne yanında	9	3,0
BİLSEM’de program	Destek	265	95,7
	Bireysel yetenekleri keşif	10	3,6
	Özel yetenek	2	,7
Anne eğitimi	Lise ve altı	91	33,0
	Lisans	161	58,0
	Yüksek Lisans/Doktora	25	9,0
Baba eğitimi	Lise ve altı	77	28,0
	Lisans	170	61,0
	Yüksek Lisans/Doktora	30	11,0
Ekonomik durum	Orta ve altı	63	23,0
	İyi	126	45,0
	Çok iyi	88	32,0
Duygusal durum	Genellikle mutsuz	119	43,0
	Oldukça mutlu	62	22,0
	Çok mutlu	96	35,0
Toplam		277	100,0

Araştırmada BİLSEM'e devam eden öğrencilerin %57'si kız ve %43'ü ise erkek öğrencilerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı 8-9 yaş arasında (%80), 3. ve 4.sınıfta eğitim görmekte (%85) ve BİLSEM'e ise 2 yıldır (%60) devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin aile yapısı çekirdek aile yapısına (%88) sahip olup BİLSEM'de destek (%95,7) programında yer almaktadır. Öğrencilerin anne (%58) ve babaları (%61) genel olarak lisans düzeyinde eğitim almış olup ekonomik düzeyleri iyi (%77) seviyededir. Öğrencilerin duygusal durumları değerlendirildiğinde genel olarak mutsuz (%43) olduklarını belirtmektedirler.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak veri toplama araçları hazırlandı. Araştırma İstanbul ili Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ilkokul düzeyinde eğitim gören öğrenciler ile yüz yüze yapılmıştır. Yapılan uygulama çalışmasıyla ilgili olarak gerekli tüm açıklamalar araştırmacı tarafından yapılarak form, test ve ölçekler öğretmen gözetiminde dağıtılarak sınıf içinde uygulanarak cevaplandırılmıştır. Bir ders saati boyunca araştırmada öncelikle Çocuklar İçin Empati Ölçeği, ardından Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ve son olarak da Kişisel Bilgi Formu öğrenciler tarafından sağlıklı bir şekilde cevaplandırılmıştır.

3.3.1 Veri toplama araçları.

Kişisel Bilgi Formu. Örneklemenin sosyo-demografik verilerini elde etmek amacıyla Baykal tarafından düzenlenen 14 başlıktan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır (bkz. Ek B).

Çocuklar İçin Empati Ölçeği. 1982 yılında Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Bryant tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 1972 yılında Mehrabian ve Epstein tarafından geliştirilmiş olan Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinden uyarlanmıştır. Bu ölçekte toplam olarak 20 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin alt boyutları bulunmamaktadır. Öğrenci ölçeği cevaplarırken, her bir ifade için "doğru" veya "yanlış" cevaplarından birini seçerek ölçeği tamamlar. Ölçeğin 10 maddesi tersine değerlendirilmektedir (2, 3, 8, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20). Her doğru için 1 puan, ters maddede ise her yanlış için 1 puan verilmektedir. Ölçekten alınan en

yüksek puan 20 iken, alınan en düşük puan ise 0'dır. Ölçek toplamından alınan yüksek puan yüksek empatiyi ortaya koymaktadır (Ek A) (Yılmaz, 2003).

Bryant'ın, uyarlamış olduğu bu ölçeğin iç tutarlılığı birinci sınıflarda, .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda .79 olarak bulunmuştur. Bu ölçek ile iki hafta ara ile yapılan test- tekrar test güvenilirlik katsayıları ise birinci sınıflarda ($n = 53$) $r = .54$, dördüncü sınıflarda ($n = 108$) $r = .81$, yedinci sınıflarda ise ($n = 80$) $r = .83$ olarak bulunmuştur. Bundan dolayı güvenirliliğin yeterli olduğu ortaya konmuştur. Geçerlik ile ilgili yaptığı çalışmada ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feshbach ve Roe'nun (1968) empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmış ve .05 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunarak ortaya konmuştur. Yedinci sınıflarda ise ölçekten aldıkları puanlarla da Mehrabian ve Epstein'in ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak .001 düzeyinde anlamlı korelasyon böylece bulunmuştur (akt. Yılmaz, 2003).

Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi. Örneklemenin yakınsak bilişsel yetenek testi verilerini elde etmek amacıyla Baykal tarafından düzenlenen 36 sorudan oluşan yetenek testi kullanılmıştır.

Bu yetenek testinde hazırlanan sorular tangram, tetris ve kaleidoskopik şekillerden seçilerek hazırlanmış sorulardır. Bu soruların oluşturulmasıyla genel yetenek ölçümlenmesi amaçlanmıştır. Eski Çin oyunlarından biri de Tangramdır. Elffers (1976) göre, oyuncu olan kişiye her biri birbirinden farklı olan koştkenar, kare ve üçgenden ibaret düzlem şekiller verilmektedir. Oyuncunun burada amaçladığı şey elindeki tüm parçalardan hareketle diğer kişi tarafından hazırlanan kapalı tek bütün olan şekli aynı biçimde tekrardan oluşturmaktır. Tangramın, sonsuz sayıda bağlı olan bileşimlerden ve daha önce tanımlanmış bir tanesinin çözümlenmesi mantığına dayanmaktadır (Baykal, 1992).

Tetris oyununu ise Rus Bilgisayar Mühendisi olan Alexey Pajitnov bulmuştur. 1985 yılında Dmitri Pavlovski ve Vadim Gerasimov'un katkı vermesi ile Moskova Bilimler Akademisi bünyesinde ilk tetris oyunu şekillenmiştir (<https://shiftdelete.net/bilinmeyen-mucitler-3-71942>).

Tetris her biri dört küçük karenin biraraya gelmesi suretiyle türlü şekiller arasında boşluk olmaması gözetilerek bütün hale getirilmesi düşüncesine dayanmaktadır. Süresi kısa sayılabilecek bir zaman aralığında şekillerden içerisinden birisi gelişigüzel bir biçimde bilgisayar ekranının üstünde belirlemektedir. Oyuncu bu

şekli klavye veya oyun çubuğu aracılığıyla evrilip çevirmek suretiyle daha önceki şekiller arasında boşluk kalmaması gözetilerek bir bütün haline getirmektedir. Burada puanlama hız ve etkinlik durumuna göre kazanılmaktadır (Baykal, 1992).

Kaleidoskop ise, bir ucu buzlu olan bir cam ile kapatılmış, metalden veya mukavvadan yapılmış bir boru içine yerleştirilmiş aynalar aracılığıyla, boru içine yerleştirilmiş küçük renkli cisimler ile görüntülerin oluşturduğu çeşitli şekiller ortaya çıkaran bir alettir. Çiçek dürbünü adıyla da bilinmektedir (<https://kelimeler.net/Kaleydoskop-kelimesinin-anlami-nedir>).

3.3.2 Veri toplama işlemleri. Konuyla ilgili çeşitli çalışmalar dikkate alınarak gereken literatür taraması yapılmıştır. Verilerin toplanması için veri toplama araçları olan Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği, Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ile Kişisel Bilgi Formlarının kullanılmasına karar verilip uygulamada kullanılmak üzere çoğaltılmıştır. Araştırma için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler ile birlikte Kartal BİLSEM’de araştırma yapmaya başlanmıştır. Kartal BİLSEM’e devam eden 277 ilkokul öğrencisine dağıtılan test, ölçek ve formlar bir ders saati içinde öğretmen gözetiminde gerekli olan yönergeler verilerek uygulanmıştır. Kodlanmış test, ölçek ve formlardan sağlanan veriler özenli olarak kontrol edilmiş ve sonrasında geçerli olan veriler araştırmanın hedefi doğrultusunda çözümlenmiştir. Daha sonra ise araştırma sorularına yönelik sağlanan verilerin istatistiksel çözümleri için SPSS21. V22.0 versiyonu (Statistical Packet for Social Sciences) kullanılmıştır.

3.3.3 Veri analiz araçları. Araştırma için kullanılan veri toplama araçları toplanmıştır. Verilerin kodlanmasından önce tüm veriler tek tek özenle kontrol edilmiştir. Geçerli olan ölçeklerdeki yanıtlar, bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan araştırma sorularına yönelik Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS21. V22.0 versiyonu (Statistical Packet for Social Sciences) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden

faydalanılmıştır. Bağımsız 2 grubun ortalamaları karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t Testi, 2’den fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi Testi sonucu; Tek Yönlü Varyans Analizi Testinde varyans homojenliği testinde p değeri 0,05 ve üzerinde ise Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Ölçeklerin ilişki analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Her iki ölçek için güvenilirlik analizinde Cronbach’s Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için ise Kuder Richardson(KR- 20) ve Split-Half Güvenilirlik Analizleri kullanılmıştır.

3.3.4 Geçerlik ve güvenilirlik.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik. Yüksel tarafından 2003 yılında Bryant’ın Çocuklar İçin Empati Ölçeği Türkçe’ye uyarlanmış olup, araştırmacı ile İngilizce’yi kullanma tecrübesi olan iki kişi tarafından ayrı ayrı olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkiye’de yapılan güvenilirlik çalışmaları ise iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test tekniğiyle hesaplanmıştır. Üç ilköğretim okulunda 237 öğrenciye uygulanan testlerden elde edilen puanlar ile hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Ardından test-tekrar test yöntemi 89 öğrenciye 15 gün arayla iki kez uygulanarak ve güvenilirlik katsayısı $r = .69$ olarak elde edilmiştir (Yılmaz, 2003).

Empati ölçeği için güvenilirlik analizi uyguladığımızda; Cronbach’s Alfa Katsayısı 0,661 olarak bulunmuştur. Sonuç Tablo 2’de yer almaktadır. Dolayısıyla geliştirilen bu ölçek ölçmek istediğimiz olguyu iyi bir şekilde ölçmektedir. Kısaca uygulayacağımız bu ölçek güvenilirirdir.

Tablo 2

Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach’s Alpha	Madde sayısı
Empati	,661	20

Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Geçerlik ve Güvenirlik. Yakınsak bilişsel yetenek testi için güvenilirlik analizi uyguladığımızda; Cronbach’s Alfa Katsayısı 0,650 olarak bulunmuştur. Sonuç tablo 3’te yer almaktadır. Geliştirilen bu ölçek ölçmek istediğimiz olguyu iyi bir şekilde ölçmektedir. Kısaca uyguladığımız bu ölçek de güvenilirirdir.

Tablo 3

Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
YBYT ¹	,650	36
¹ Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi		

Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için Kuder Richardson 20 ve Split-Half Güvenirlik Analizleri sonuçları da aşağıda yer almaktadır.

Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için Kuder Richardson 20 Güvenirlik Analizi.

İç tutarlılık anlamında güvenirliliğin hesaplanabilmesi için birden fazla formül bulunmaktadır. Bu formüller testi oluşturan maddelerin niteliğine göre değişir. Doğru cevaplandırılan maddelere (1) ve yanlış veya boş bırakılan maddelere (0) puan verilerek puanlanan testlerde KR-20 Katsayısı adı verilen formüller kullanılır. Formülü,

$$KR_{20} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S_x^2}\right)$$

Burada;

k = testteki soru sayısı,

p = test maddesinin güçlük derecesi, (Doğru cevap sayısı/Toplam öğrenci sayısı)

q = Test maddesinin zorluk derecesi (q=1-p)

S_x^2 = Testin varyansıdır.

k = 36, $\sum pq = 7,57$ ve $S_x^2 = 20,64$ olarak hesaplanmıştır. Formülde yerine eklendiğinde

$KR_{20} = 0,636$ olarak elde edilmektedir.

Tablo 4

Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için Split-Half Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alpha	1.kısım	Değer	,632
		Madde sayısı	18 ^a
	2.kısım	Değer	,482
		Madde sayısı	18 ^b
Toplam madde sayısı			36
Formlar arası korelasyon			,260
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		,412
	Eşit olmayan uzunluk		,412
Guttman Split-Half Katsayısı			,407
a. Maddeler: YBYT.1, YBYT.2, YBYT.3, YBYT.4, YBYT.5, YBYT.6, YBYT.7, YBYT.8, YBYT.9, YBYT.10, YBYT.11, YBYT.12, YBYT.13, YBYT.14, YBYT.15, YBYT.16, YBYT.17, YBYT.18.			
b. Maddeler: YBYT.19, YBYT.20, YBYT.21, YBYT.22, YBYT.23, YBYT.24, YBYT.25, YBYT.26, YBYT.27, YBYT.28, YBYT.29, YBYT.30, YBYT.31, YBYT.32, YBYT.33, YBYT.34, YBYT.35, YBYT.36.			

Yetenek testinin 1. ve 18. maddelerinden oluşan 1. yarının α değeri $\alpha = 0,632$ iken 19-36. sorulardan oluşan 2. yarının α değeri $\alpha = 0,482$ olarak gerçekleşmiştir. Bu durum ilk yarımın 2. yarımından daha güvenilir olduğunu göstermektedir. İlk 18 sorudaki güvenilirlik ve homojen dağılım oldukça yüksektir. 2. yarımında ise bu durum biraz düşüş göstermiştir.

Formlar arasında yani ilk ve son 18 sorudaki korelasyon değeri ise 0,260 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown Katsayısı 0,412 ve Guttman Split-Half Katsayısı ise 0,407 olarak hesaplanmıştır.

Stumpf (1992) göre, tangram, tetris ve kaleidoskopik şekillerin faktör analizine ait sonuçlarında geleneksel faktörlerden bağımsız olmasına rağmen onlar ile de tutarlı olan yeni boyutlar olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Maddelerin yordam geçerliliğini saptamak için çeşitli araştırmalara gerek duyulur (akt. Baykal, 1992).

3.4 Sınırlamalar

Yapılan araştırmada bazı sınırlılık söz konusudur. Bu nedenle, araştırmanın en önemli sınırlılığı verilerin uygun örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiş olmasındandır. Bu araştırmanın verileri, Kartal Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM'e) devam eden ilkokul öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmanın örneklemi, Kartal Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM'e) devam eden ilkokul öğrencileridir.

Sayıtlılar. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan empati ölçeği, yakınsak bilişsel yetenek testi ve kişisel bilgi formunu yönergeyi dikkate alarak uygun bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır. Öğrencilerin, psikometrik ölçeklerde bulunan ifadeleri yanıtlarken içten oldukları ve doğru yanıtlar verdikleri, kendilerine ait bilgilerin gerçek durumlarını ortaya koydukları varsayılmaktadır. Çalışmada veri toplamak için sorulan sorulara öğrenciler tarafından doğru, içten ve samimi cevaplar verildiği varsayılmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın hedefine yönelik oluşturulan sorulara yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen analiz bulgularına yer verilmektedir.

Burada öğrencilerin yetenek alanları, ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler, ölçeklerin normallik dağılımı testi, öğrencilerin empati ve yakınsak yetenek testi ölçeği puanlarının cinsiyete göre Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve yakınsak yetenek testi puanlarının sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve yakınsak yetenek testi puanlarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve yakınsak yetenek testi puanlarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve yakınsak yetenek testi puanlarının ekonomik düzeye göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, empati ölçeği ve yakınsak yetenek testinin Pearson Korelasyon Analizi yer almaktadır.

Araştırmada Tablo 5'te BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin yetenek alanları değerlendirildiğinde; zihinsel yetenek (%94), resim (%5) ve müzik (%4,7) olarak görülmektedir.

Tablo 5

BİLSEM'e Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Yetenek Alanları

Yetenek alanları	Cevap sayısı (n)	%
Zihinsel yetenek	258	94,0
Resim	14	5,0
Müzik	13	4,7
Toplam	285	104,0

Araştırmada Tablo 6'da BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerin empati ölçeği ve yetenek testine ait tanımlayıcı istatistikleri değerlendirildiğinde; öğrencilerin ortalama empati puanı 13,67 ve ortalama yakınsak yetenek testi puanı ise 17,90'dır.

Tablo 6

Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekle	N	Ort.	S.S.	Minimum	Maksimum
Empati	277	13,67	3,08	5,0	20,0
YBYT ¹	277	17,90	4,54	7,0	29,0

¹Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi,

Araştırmada Tablo 7’de BİLSEM’e devam eden ilkokul öğrencilerine uygulanan empati ölçeği ve yakınsak bilişsel yetenek testi puanına yönelik normallik dağılımına göre değerlendirildiğinde; duygularını yönetme alt boyutu dışında veriler normal dağılım göstermemiştir ($p \leq .05$). Ancak puanların normal dağılım göstermemesine rağmen normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olması ve örneklem hacminin merkezi limit teoremi gereği 30 ve üzerinde olduğundan empati ve yakınsak bilişsel yetenek testi puanlarına ait verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Tablo 7

Ölçeklerin Normallik Dağılımı Testi

Test değeri	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	S.d.	p		
0,976	277	0,000	-0,368	-0,262
0,987	277	0,016	-0,091	-0,588

¹Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi,

Araştırmanın 1.3.1 alt problem sorusu BİLSEM’e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarıyla Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları arasında anlamlı bir istatistiksel ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Pearson Korelasyon ile elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği ve Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Korelasyon Analizi

		Empati
YBYT ¹	r	,037
	p	,542

Pearson Korelasyon, ¹Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ilkököl öğrencilerinin empati becerileri ile yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.2 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkököl öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Sınıf						F	p
	2.sınıf (n=41)		3.sınıf (n=124)		4.sınıf (n=112)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT ²	14,85	4,66	17,60	4,19	19,33	4,30	16,740	0,000*

¹ Tek Yönlü Varyans Analizi, ²Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, * $p\leq.05$

BİLSEM'e devam eden ilkököl öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p\leq0.05$). Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; 4. sınıfta olan öğrencilerin bilişsel yakınsak yetenek testi ortalama puanı anlamlı olarak 2. ve 3. sınıftaki öğrencilerin ortalama puanından daha yüksektir.

1.3.3 BİLSEM'e devam eden ilkököl öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Sınıf						F	p
	2.sınıf (n=41)		3.sınıf (n=124)		4.sınıf (n=112)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,49	2,64	13,56	3,16	13,86	3,17	0,360	0,698

¹ Tek Yönlü Varyans Analizi

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.4 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet ¹				t	p
	Kız (n=158)		Erkek (n=119)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT ²	17,92	4,44	17,87	4,69	0,094	0,925

¹Bağımsız Örneklem t Testi, ²Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.5 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Ekonomik durum ¹						F	p
	Orta ve altı (n=63)		İyi (n=126)		Çok iyi (n=88)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT ²	17,62	4,79	18,29	4,79	17,52	3,97	0,896	0,409

¹Tek Yönlü Varyans Analizi, ²Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.6 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Anne eğitimi ¹						F	p
	Lise ve altı (n=91)		Lisans (n=161)		Yüksek lisans/ Doktora (n=25)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT ²	18,25	4,62	17,68	4,52	17,96	4,50	0,458	0,633

¹Tek Yönlü Varyans Analizi, ²Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.7 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları babaların eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Baba eğitimi ¹						F	p
	Lise ve altı (n=77)		Lisans (n=177)		Yüksek Lisans / Doktora (n=30)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT ²	18,45	4,58	17,54	4,40	18,50	5,16	1,386	0,252

¹Tek Yönlü Varyans Analizi, ²Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları baba eğitim düzeyine farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.8 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Duygusal Durum Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Duygusal durum ¹						F	p
	Bazen mutlu bazen mutsuz (n=119)		Oldukça mutlu (n=62)		Çok mutlu (n=96)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT ²	17,96	4,40	18,84	4,76	17,21	4,51	2,471	0,086

¹ Tek Yönlü Varyans Analizi, ²Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.9 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları BİLSEM'deki etkinlik alanına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

Araştırmanın 1.3.10 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları aile tanımına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

Araştırmanın 1.3.11 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet ¹				t	p
	Kız (n=158)		Erkek (n=119)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	14,07	2,82	13,13	3,34	2,522	0,012*

¹Bağımsız örneklem t testi, * $p \leq 0.05$

BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır ($p \leq 0.05$). Bu fark anlamlı olarak kız öğrencilerin lehinedir.

Araştırmanın 1.3.12 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Ekonomik durum ¹						F	p
	Orta ve altı (n=63)		İyi (n=126)		Çok iyi (n=88)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	14,16	2,59	13,36	3,46	13,76	2,81	1,483	0,229

¹Tek Yönlü Varyans Analizi

BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.13 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Anne eğitimi ¹						F	p
	Lise ve altı (n=91)		Lisans (n=161)		Yüksek Lisans/ Doktora (n=25)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,34	2,93	13,70	3,11	14,64	3,34	1,774	0,172

¹Tek Yönlü Varyans Analizi

BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.14 alt problem sorusu BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları babaların eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Baba eğitimi ¹						F	p
	Lise ve altı (n=77)		Lisans (n=177)		Yüksek Lisans / Doktora (n=30)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,64	2,79	13,56	3,17	14,33	3,33	0,796	0,452

¹Tek Yönlü Varyans Analizi

BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.15 BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Duygusal Durum Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Duygusal durum ¹						F	p
	Bazen mutlu bazen mutsuz (n=119)		Oldukça mutlu (n=62)		Çok mutlu (n=96)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,54	2,96	13,84	3,58	13,72	2,92	0,213	0,808

¹ Tek Yönlü Varyans Analizi,

BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın 1.3.16 BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları BİLSEM'deki etkinlik alanına göre farklılaşmakta mıdır?

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

Araştırmanın 1.3.17 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları aile tanımına göre farklılaşmakta mıdır?

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.



Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati becerileri ile yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır.

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Tüm grup için empati ve sınıf düzeyi yönünden anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer bulgulara ulaşan bir çalışma olan Rehber (2007), sınıf düzeyinin empati düzeyini etkilemediğini ortaya koymuştur. Çalışmada öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi yönünden Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda BİLSEM'e devam eden öğrencilerin bilişsel yetenek testi ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark vardır. Buna karşın Özince (2018) ise, BİLSEM öğrencilerinin yakınsak becerilerinin buldukları sınıfa göre bir fark ortaya koymadığını ifade etmektedir. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin bilişsel yetenek testi ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Literatüre bakıldığında Camcı (2011), yetenekli kızların erkeklere göre yaşadıkları toplumla uyum içinde olduğu ifade edilmektedir. Fakat kızlar yaşadıkları toplum tarafından kabul görebilmek için yeteneklerini hem gizlemekte hem de yaşadıkları topluma ait olmak için mücadele etmeleri gerektiği gibi gruba da uyum göstermek zorunda kalmaktadırlar. Erkekler ise kişiselliklerini korumaya çalışarak sosyal ortamlarda bazı üstün özellikleriyle yine de bu gruplar tarafından kabul edilmektedirler.

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır. BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları baba eğitim düzeyine farklılaşmamaktadır. Literatür incelendiğinde Eroğlu (2001), çalışmasında baba öğrenim durumunun çocukların yeteneklerini doğrudan etkilediğini aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya

koymaktadır. Ayrıca ailenin ekonomik gelir düzeyinin de çocukların yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. BİLSEM'e devam eden ilkökul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Bu durum bize duygusal durumun yeteneği etkilemediğini anlatmaktadır.

Tüm grup için cinsiyet ve empati düzeyi arasındaki fark kızların lehine sonuçlanmıştır. Cinsiyet ile empati kurma becerisi arasında fark olup olmadığının araştırıldığı çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Çoğu kez kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde empati kurma becerisine sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Literatüre bakıldığında yapılan bazı çalışmaların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Eisenberg, Spinrad ve Sadovsky (2006), kızların erkeklere kıyasla daha empatik olduklarını ifade ederlerken aynı zamanda orta çocukluk ile ergenlik arasında cinsiyet açısından bu farklılığın yaş ile birlikte arttığı sonucunu elde etmişlerdir. Küçükkaragöz, Akay ve Canbulut (2011) göre, 4. ve 5. sınıfa giden öğrencilerle yapılan araştırmanın bulguları dikkate alındığında kızların empati beceri düzeyi puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Harrod ve Scheer (2005), öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu yapmış oldukları çalışma ile ortaya koymuşlardır. Cotton (1992), erkeklerin tüm yaş düzeyindeki kadınlara oranla daha düşük empati gösterdiklerini belirtmektedir. Bu durum duygusal empati alanında yoğunlukla görülmektedir. Bu konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırma olmasına karşın son zamanlarda yapılan birkaç çalışmada ise model alınan ebeveyne bağlı olarak empati beceri düzeyi değiştiği ifade edilmektedir. Kızların erkeklere kıyasla daha empatik olmaları annelerin model alınmasından kaynaklandığı düşüncesiyle açıklanmaktadır. Bunun nedeni olarak araştırmalardaki sonuçlara bakıldığında annelerin empati becerilerinin babalardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Özbaş (2010), yaptığı araştırmada üstün ve normal zekâ düzeyine sahip olan çocukların empati düzeyinin bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini incelediğinde tüm grup açısından sonucun kızlar lehine olduğu ortaya koymaktadır. Küçük (2017) ise, özel yeteneğe sahip olan ve olmayan 4. ve 5. sınıfa giden öğrencilerin empati düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelediği araştırmasında bunun için gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulgularının her iki grup için de, kızların empati düzeyinin, erkeklerin empati

düzeyine kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Literatürde yer alan bir diğer çalışma olan Yakmacı (2002) baktığımızda ise, üstünlerin empati düzeyinin normallere göre daha düşük olduğu bulgusunu ortaya koymaktadır. Yine bazı çalışmalara da bakıldığında ise empati becerileri yönünden kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Aydın ve Açar (2013), yaptıkları çalışmada cinsiyet ile empati arasında herhangi bir farklılık olmadığını belirterek bu durumu desteklemişlerdir.

Tüm grup için empati ve ekonomik durum açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Empatiyle ekonomik durum arasındaki ilişkinde yer aldığı çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya konmaktadır. Derman (2013), yaptığı araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu buna rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmaktadır. Madsen (1971) ve DePalma (1974), orta sosyal sınıftaki çocukların, alt sosyal sınıftakiler ile kıyasladığında daha fazla empatik davrandıklarını ortaya koymuşlardır (akt. Dökmen, 1987). Ayrıca Kalliopuska (1984) ise, farklı sosyal sınıftan gelmiş olan annelerin empati becerileri arasında herhangi bir farklılık bulmamış olup, orta sınıftan gelmekte olan babaların ise diğerlerine göre daha fazla empati becerisine sahip olduklarını ve alt sosyal sınıftakilerin ise üst sosyal sınıfa göre daha fazla empatik davranma eğiliminde olduğunu bulmuştur (akt. Dökmen, 1987).

Tüm grup için empati ve anne baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark yoktur. Empati ve ailesel etmenler arasındaki ilişki konulu çeşitli çalışmalarda ise farklı sonuçlar ortaya konmaktadır. Mete (2005), empatiye annenin öğrenim durumunun etkili olmadığını, buna karşın babanın öğrenim durumunun ise etkili olduğunu belirtmektedir. Ekinci ve Ayberk (2010), öğretmen adaylarının empatik becerilerini araştırdıkları çalışmalarında anne baba eğitim düzeyi ile empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bundan dolayı empati eğitimin artmasıyla birlikte artmaktadır. Aynı zamanda daha iyi eğitilmiş ailelerin çocuklarını daha da duyarlı yetiştirdikleri kanısına böylece varmışlardır. Kuru (2017), anne eğitim durumları ile empati ölçeği ve alt boyutlarının incelendiği araştırmada ölçeğin toplam puanı duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu çalışma farkın annesi lisans mezunu olanların lehine olduğunu göstermiştir. Çetin (2008) göre, empati ile annenin öğrenim durumları

arasında anlamlı bir farkın olduğu buna karşın baba öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmektedir.

BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Literatür incelendiğinde öğrencilere verilen empati beceri eğitiminin empatiyi geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Buna göre Kahraman (2007), okul öncesi öğrencileriyle yaptığı empatik eğitim çalışmasında bu yaş grubunda yer alan çocuklarda empati becerisini arttırdığını saptamıştır. Bu programla durumdan duyguyu çıkarabilme, yüz ifadelerini tanıyabilme, dinleyebilme, çeşitli durumlarda karşısındakine uygun olan tepkiyi verebilme, kendi duygularının fark edebilme gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma da yapılan diğer çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Yılmaz (2003), Türkiye ve yurt dışında yapılan yetişkinlerin empati becerisini geliştirmeyi hedef edinen çalışmalara baktığımızda; rol oynama, model alma, yaşantısal yaklaşım, didaktik bilgi verme, sosyal teşvikler, doğrudan sosyal sorumluluk yükleme ve pekiştireç gibi çeşitli teknikleri birlikte kullanmanın, empati eğitimi aşamasında çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Yetişkinlerde, empati becerisini geliştirmek için kullanılan bu yöntemler çocuklarında empati becerisi kazanma çalışmalarında benzer bir şekilde kullanılmaktadır. Şahin (2007), 4. ve 5. sınıfta eğitim gören zorba davranışlar yapan öğrencilere uyguladığı empati eğitim programında didaktik anlatım, rol oynama, model alma, sosyal teşvik, yaşantısal yaklaşım tekniklerini kullanmıştır. Sonucunda öğrencilerin empatilerinin arttığını görmüştür. Bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise her hangi bir şekilde manidar bir değişiklik gözlenmemiştir.

5.2 Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucu elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1.3.1 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati becerileri ile yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır.

1.3.2 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi ile gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; 4. sınıfta

olan öğrencilerin bilişsel yakınsak yetenek testi ortalama puanı anlamlı olarak 2. ve 3. sınıftaki öğrencilerin ortalama puanından daha yüksektir.

1.3.3 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.4 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerin bilişsel yetenek testi ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

1.3.5 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır.

1.3.6 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.7 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları baba eğitim düzeyine farklılaşmamaktadır.

1.3.8 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.9 Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

1.3.10 Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

1.3.11 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu fark anlamlı olarak kız öğrencilerin lehinedir.

1.3.12 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır.

1.3.13 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.14 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.15 BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.16 Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

1.3.17 Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğu için etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

5.3 Öneriler

Kız öğrencilerin empati becerisi erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Sonuçtan hareketle sonucu etkileyebileceği düşünülen psiko-sosyal etkenlerin araştırılması yararlı olacaktır.

Bu çalışma Kartal BİLSEM'de yapılmıştır. Farklı il ve ilçelerde tekrar yapılabilir.

BİLSEM'lerde öğrencilerin empati ve yetenek ölçümlerini içeren araştırmaların sonuçlarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

Üstün zekâlı öğrenciler ile kardeşlerinin empati ve yetenek ölçümlerinin karşılaştırılacağı araştırmalar yapılabilir.

Üstün zekâlı öğrenciler ile anne ve babalarının empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

Aynı sınıf düzeyinde olup farklı yetenek alanlarında eğitim gören üstün zekâlı öğrencilerin empatik eğilimleri ile ilgili araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

Empati becerilerinin gelişimini destekleyici müfredat geliştirme çalışmalarının yapılması faydalı olacaktır.

Empati becerisi konusunda desteklenmesi gereken öğrenci ve ailelerine ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik çalışmaları yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2000). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ağrasoy, M. (2003). *4-5 yaş çocukların zihinsel gelişimlerinin değerlendirilmesinde renkli raven progressive matrislerinin kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. İstanbul: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* (ss.132-133). İstanbul: İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. Şirin, Mustafa Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet Emre. (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* (ss.169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15(1), 63-69.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi*. 6(21), 91-97.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlilik düzeyleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler, özel eğitim*. S. Eripek (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş: Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Açar, K. (2013). Normal ve zihin engelli ergenlerin empati becerileri ile annelerinin empati becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (2.Basım). Ankara: Nobel Basımevi.
- Aydın, S. (1994). *Eğitime farklı bir bakış*. İzmir: Nil Yayınları.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakır, B. (2005). *Üstün zekalı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Balcı, E. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, A. (1992). XV. 1992-1993 yetenek ölçümünde tangram, tetris ve kaleidoskopik biçimler. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi Eğitim Bilimleri*, 77-93.
- Baykoç, N. (Ed.). (2012). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Ankara.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün yetenekli çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.

- Bildiren, A. ve Metin, U. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik Bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 2(22).
- Bilgili, A. E. (2004). Bir Türk eğitim gelenemi olarak Enderun'un yeniden inşası. A., Kulaksızoğlu, A. E., Bilgili, ve M. R., Şirin (Eds.), *1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi. Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bora, E. ve Baysan, L. (2009). Empati ölçeği Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*. 19(1), 39-47.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Camcı, S. (2011). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde cinsiyet farklılığı. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-117.
- Ceyhan, A. A. (1993). *Anne- babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (8th ed.). Ohio: Pearson
- Cotton, K. (1992). "Developing Empathy in Children and Youth," *The Schooling Practices That Matter Most*, McCollough.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2004). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (2004a). 1953-1963 yılları arasında üstün zekalı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. A. Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili ve M.R. Şirin (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004b). Üstün zekalı öğrencilerin özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (2004b). Üstün çocuklar. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı* (ss.211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. vd. (2004a). Üstün yetenekli çocukların eğitiminin ülkemiz açısından önemi ve istihdamı. *Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Durum Tespiti Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed). Allyn & Bacon: A Viacom Company
- Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-76.
- Dereli, E. ve Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (Kuyeb)*, Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı, 12(2), 1249-1270.
- Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (1). 1365-1382.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *A.Ü.E. B. F. 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*, 21(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dönmez, N. (2004). Bilim sanat merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eisenberg, N., Spinrad T., L. & Sadovsky, A. (2006). *Empathy-related responding in children*. Handbook of moral development, 517, 549.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi No:83.
- Ercoskun, M. H., Dilekmen, M. ve Nalçacı, A. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin aile içi değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 177-197.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS): Beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi. 78-79. İstanbul.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel eğitim*. İstanbul.
- Gökdere, M. (2004). Bireysel dosyama tekniği (potfolio) ve üstün yeteneklilerin eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.). *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). *Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi*. Tojet. Cilt: 2 Sayı: 3

Güldağ, S. (2007). *Düzce çakırlar ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerinin ailelerin sosyo-ekonomik yapılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). *An expolariton of adolecent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. Adolescence, 40(159), 503.*

Hızlı, E. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 307-316.*

http://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/741966/icerikle/icerikler/tarihcemiz_2202226.html?CHK=af8e62bbfe1ec2828fe7657292c57f2b. adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekallaraltayblsemmodeliraporu2009.pdf. (tarih yok). adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.cocukvakfi.org.tr/icerik.aspx?id=78>. adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.tevitol.k12.tr/about.php>. adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

<https://Kelimeler.Net/Kaleydoskop-Kelimesinin-Anlami-Nedir> Erişim Tarihi: 07.02.2019.

<https://shiftdelete.net/bilinmeyen-mucitler-3-71942> Erişim Tarihi: 07.02.2019.

İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kabapınar, Y. (Ed). (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati*. Ankara: Pegem.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Karabağ, S. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karamuk, A. (2015). *10-13 yaş grubu çocuklarının empati düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel.
- 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, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74 DOI: 10.15390/EB.2015.2885.
- Koç, İ. (2015). Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 39-53.
- Kontaş, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Konyalıoğlu, P. A. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, M. S. ve Boran, A. İ. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının anne-baba eğitimi ve aile geliri değişkenleri açısından karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 109-121.
- Körükçü, S. Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuru, A. (2017). *10-14 Yaş arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, H. D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulut, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün zekâlı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyonlar: Londra kulesi testi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 14. İstanbul.

- Leana-Taşçılar, Z., Özyaprak, M., Güçyeter, M., Kanlı, Ş., ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 31-45.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı* (1. Baskı). Ankara: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak- üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- MEB. (2001). *Bilim sanat yönergesi*. Ankara
- MEB. (2007). *Bilim ve sanat merkezi yönergesi*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/adresinden) adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara.
- MEB. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi). (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar modülü*. 13.
- 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*. 17. Ankara.
- Metin, N. ve Dağhoğlu E. H. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. M. R. Şirin, A.Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 179-186.
- Oğurlu, Ö. ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı / yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28),213-223.

- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, N. (2006). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı*. Bogaziçi Üniversitesi.
- Özbaş, E. (2010). *Üstün ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin evebeyn kabul red düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuklar ve ergenlerin psikososyal özellikler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (10. Baskı). Cilt 1, Ankara.
- Özince, Ş. (2018). *BİLSEM'e devam eden 3-4-5. sınıf öğrencileri ile bir özel okuldaki 3-4-5. sınıf öğrencilerinin yakınsak becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Raven, J. ve Summers, B. (1990). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Research Supplement*, No 3 (2. Ed). Oxford: Oxford Psychological Press.
- 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.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? Atwenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.

- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (pp.246-279). New York: Cambridge University Press.
- Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1998). *Wecshler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R)*. Ankara: M.E.B Basım Evi.
- Sayı, A. K. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne – baba tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme - eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zeka uygulamaları*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling gifted & talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Sortullu, C. (2011). *Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sternberg, R. J. (2005). *Dr. Jekyll meets Mr. Hyde: Two faces of research on intelligence and cognition*. Intelligence ve Cognition Chapter 6 Retrieved.

- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorba davranışın azalmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şener, Ş., Dereboy, Ç., Dereboy, İ. ve Sertcan, Y. (1995). Connors Öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(3), 131-141.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). *Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar*. (2006). 34. Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Gücyeter, Ş., Kanlı, E. ve Erdoğan, S. C. (2014). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 31-45.
- Türk Dil Kurumu*. (2018, Haziran 22). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&kategori=veritbn&kelimesec=112291. adresinden 22.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Zekâ Vakfı*. (2018, Haziran 17). http://tzv.org.tr/#/zeka/zeka_testleri adresinden 17.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Uçar, A. (2015). Üstün yetenekli bireylerin görsel yeti ve farkındalığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 1-8.
- Uzun, M. (2004). Üstün veya özel yeteneklilik nedir? *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Üstün Yetenekliler/ Zekâlılar Çalıştayı*. (2018, 07 17). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekallaraltayblsemmodeliraporu2009.pdf adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Voltan, N. ve Baltaş, A. (2018). *Yeniden terapotik iletişim* (14 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wechsler, D. (1981). *Manual for the wechsler adult intelligence scale-revised*. New York: Psychological Corporation.

- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.
- Yakmacı, Güzel B. (2002). *Üstün yeteneklilik belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalaz, K. ve Epir, S. (1982). *Denver gelişimsel tarama testi el kitabı. Türk çocuklarına uygulanması ve standardizasyonu*. Ankara: Hacettepe Çocuk Sağlığı Enstitüsü Vakfı.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk ve suç* (7.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaydırgan, İ. (2008). *Grup rehberliği yoluyla empatik beceri geliştirmede edebi eserlerin kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatısma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz-Bingöl, T. ve Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*, 14(2), 430-437, 2015. <http://ilkogretim-online.org.tr> <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.90489> Erişim Tarihi: 07.02.2019.
- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2016). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların yaratıcılıklarını desteklemede öğretmene düşen görevler ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), s. 39-61 DOI:10.20.489/intjecse.239575.

Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 153.



EKLER

A. Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Cinsiyeti: Kız() Erkek ()

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “D” kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “Y” kutucuğunun altına “X” işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuğu gördüğümde içimden ağlamak gelir.		

13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşı olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

B. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda kişisel özelliklerinizle ilgili bazı sorular vardır.

Vereceğiniz bilgiler sadece genel karşılaştırmalar için kullanılacak, kişiye özgü değerlendirmeler yapılmayacaktır.

Sizi yansıtıcı bilgileri boşluklara işaretleyerek veriniz.

Doğum Tarihiniz: / /

Kaçıncı sınıftasınız? []

Cinsiyetiniz: Kadın [] Erkek []

BİLSEM’de kaçınıcı yılınız? []

BİLSEM’deki Yetenek Alanınız: Zihinsel Yetenek [] Resim [] Müzik: []

Doğduğunuz il:
Doğduğunuz ilçe:
Şu anda oturmakta olduğunuz yer:

Birlikte yaşadığınız aileyi nasıl tanımlarsınız:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A) Çekirdek Aile (Anne-Baba-Çocuk(lar)) |
| <input type="checkbox"/> | B) Geniş Aile (Çekirdek Aile ve Akrabalar) |
| <input type="checkbox"/> | C) Ayrılmış eşlerden anne yanında |
| <input type="checkbox"/> | D) Ayrılmış eşlerden baba yanında |
| <input type="checkbox"/> | E) Akarabaların yanında |
| <input type="checkbox"/> | F) Diğer: |

Annenizin eğitim durumu

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | A) Yüksek lisans/Doktora |
| <input type="checkbox"/> | B) Lisans (Üniversite mezunu) |
| <input type="checkbox"/> | C) Lise |
| <input type="checkbox"/> | D) Ortaokul |
| <input type="checkbox"/> | E) İlkokul |

BİLSEM’de hangi programdasınız?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | A) Uyum |
| <input type="checkbox"/> | B) Destek |
| <input type="checkbox"/> | C) Bireysel yetenekleri keşif |
| <input type="checkbox"/> | D) Proje aşaması |
| <input type="checkbox"/> | E) Özel Yetenek |
| <input type="checkbox"/> | F) Diğer: |

Babanızın eğitim durumu

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | A) Yüksek lisans/Doktora |
| <input type="checkbox"/> | B) Lisans (Üniversite mezunu) |
| <input type="checkbox"/> | C) Lise |
| <input type="checkbox"/> | D) Ortaokul |
| <input type="checkbox"/> | E) İlkokul |

F) Diğer:

F) Diğer:

Ekonomik durumunuz nasıldır?

Duygusal durumunuz nasıldır?

- A) Çok iyi
 B) İyi
 C) Orta
 D) Ortanın altı
 E) Sıkıntılı

- A) Çok mutlu
 B) Oldukça Mutlu
 C) Bazen mutlu bazen mutsuz
 D) Genellikle mutsuz
 E) Çok mutsuz



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : Demirok, Ümmühan
Uyruk : Türk (T.C.)
Doğum Tarihi : 27 Temmuz 1978, Berlin
Medeni Durum : Bekar
Telefon : + 90 05536097990
E-mail : ummuhandemirok5@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Mimar Sinan Üniversitesi	2000
Lise	Semiha Şakir Lisesi	1995

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2002-Halen	Atatürk İlkokulu	Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİL

Almanca (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

- Tüzder Dahiler Dahildir /2016 İstanbul/ TÜRKİYE
- IV.Zekâ ve Yetenek Kongresi/2016 Ankara/ TÜRKİYE
- Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Kursu/2016 İstanbul/ TÜRKİYE
- İlk Yardım İlk Müdahale Semineri/2012 İstanbul/ TÜRKİYE
- Flash Kursu/2011 İstanbul/ TÜRKİYE
- Dreamweaver Kursu/2011 İstanbul/ TÜRKİYE

- Özel eğitim Semineri/2009 İstanbul/ TÜRKİYE
- Etkili Tak. Çal. Stres Çatışma Yön. Ölçme Değ. Özel Eğt. Rehberlik Semineri/2005 İstanbul/ TÜRKİYE
- İntel Gelecek İçin Eğitim Semineri/2004 İstanbul/ TÜRKİYE
- İlk ve Orta Öğretimde Araş.Teknikleri ve Proje Semineri/2003 İstanbul/ TÜRKİYE
- Marmara Üniversitesi Bilgisayar Sertifika Programı/2000 İstanbul/ TÜRKİYE

HOBİLER

Kitap, Tasarım, Sergi, Gezi ve Seyahat

