

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

**İsmihan DEMİROK**

**HAZİRAN 2019**

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

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

**İSMİHAN DEMİROK**

**ÜSTÜN ZEKALILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR**

**HAZİRAN 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 Ayşin 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 Ayşin KAPLAN SAYI (BAU, EB)

Dr. Öğr. Üyesi Adviye Pınar KONYALIOĞLU (IMU, OE)



**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: İsmihan DEMİROK

İmza: 

## ÖZ

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

Demirok, İsmihan

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Ali BAYKAL

Haziran 2019, 89 Sayfa

Bu çalışmada, BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı bir inceleme yapmak amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul ili, Kartal ilçesindeki BİLSEM'e devam eden 131 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 57'si kız, 74'ü ise erkektir. Çalışmada veriler Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Burada öğrencilerin yetenek ve empati ölçüm sonuçlarının ilişkilendirilmesi ve karşılaştırılmasıyla elde edilen analiz bulguları paylaşılmıştır. Bağımsız Örneklem t Testiyle öğrencilerin empatiyle yetenek testi puanlarının ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırılması amaçlanmış ve kızların empati puanları ortalamaları erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Yetenek testi ortalamaları açısından ise cinsiyetler arasındaysa anlamlı bir fark görülmemiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi öğrencilerin empatiyle yetenek testi puanları ortalamalarının; sınıf, anne - baba eğitimi, ekonomik düzeyi karşılaştırılması için kullanılmıştır. Öğrencilerin empati ve yetenek testi ortalamalarıyla sınıf, anne-baba eğitimi, ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İlişki için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış; empatiyle yetenek arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Empati, Üstün Zekâ, Yetenek, BİLSEM

## ABSTRACT

### PHATIC AND COMPARATIVE RESEARCH BETWEEN TALENT AND EMPATHY MEASUREMENTS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN SCIENTIFIC AND ART CENTRES

Demirok, İsmihan

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

Supervisor: Prof. Dr. Ali Baykal

June 2019, 89 pages

In this research, phatic and comparative research between talent and empathy measurements of secondary school students in scientific and art centres, is purposed. 131 secondary school students, who study at Science and Art Centre (BİLSEM) in Kartal/İstanbul, participated into the study. The number of female and male students were 57, and 74 respectively. To collect data Empathy Scale for Children, Convergent Cognitive Ability Test and Personal Information Form were used. Here, the findings of the analysis of the students' ability and empathy measurement results were analysed. To compare students' empathy and average ability test scale points by gender, The Unpaired t Test was used. The results showed that the empathy ratio averages of the female students was significantly higher than male ones. However, there was no noteworthy difference in ability test scores between genders. One-Way Analysis of variance was used to compare the students' average scores of the empathy and ability tests by age, class, duration, education level of parent's, and economic level and emotional states. The results indicated that age has no valuable impact on empathy test score averages, but it has an impact on ability tests. In addition, the parents' education level and economic situation had no meaningful correlation on the students' empathy and ability test score average and class. Noteworthy relations were not seen between the ability test results and emotional state, on the other hand, with the empathy test score average it was not the case. The contrast between student's empathy score average and duration were notable, yet when it comes to the ability

test the difference was not meaningful. The results of the Pearson Correlation Analysis applied to the analyse of the scale relations, indicated that the relations between empathy and ability tests were not relevant. No applicable connections have found between empathy and ability tests and class, economic situation, duration, parent's education level, and age; yet the study has found that being very happy impacts slightly, and positively on empathy and ability test results.

Keywords: Empathy, Giftedness, Ability, Science and Art Centre (BİLSEM)



## TEŞEKKÜR

Yapmıő olduğum bu tez çalıőmasında bana rehberlik eden tez danıőmanım değerli hocam Prof. Dr. Ali BAYKAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ayšın KAPLAN SAYI 'ya sonsuz desteğinden dolayı teőekkür eder, saygılarımı sunarım.

Beni yüksek lisans yapmaya teşvik eden kız kardeőim Ümmühan Demirok'a, tezin hemen hemen her aşamasında fikir aldığım arkadaőım Hakan Kaygusuz 'a, maddi ve manevi desteklerini ortaya koyan baőta annem Güller Demirok ve babam Düzgün Demirok'a ve BİLSEM'deki araştırma çalışmalarına destek olan arkadaőlarım Belkis Yüce, Duygu Aydemir, Fidan Gökkaya, Nihal Aytaő, Olcay Aydemir ve Ravza Kocabaő'a teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ .....	iv
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırma Soruları .....	4
1.4 Çalışmanın Önemi.....	6
1.5 Tanımlar .....	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	7
2.1 Zekâ Tanımları ve Kuramları.....	7
2.1.1 Zekâ, Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneğe İlişkin Tanımlar. ....	7
2.1.2 Zekâ ile İlgili Bazı Kuramlar. ....	9
2.2 Zekâ Testleri.....	12
2.2.1 Bireysel Olarak Uygulanan Zekâ Testleri. ....	12
2.2.1.1 Stanford-Binet Zekâ Testi. ....	12
2.2.1.2 Wecshler Zekâ Ölçeği (WISC-R).....	12
2.2.1.3 Kaufmann'nın Değerlendirme Bataryası (K-ABC).....	12
2.2.1.4 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS).....	12
2.2.2 Grup Olarak Uygulanan Zekâ Testleri. ....	13
2.2.2.1 Cattell Zekâ Testi. ....	13
2.2.2.2 Raven'in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT).....	13
2.3 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri .....	14
2.3.1 Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri Nelerdir?.....	14

2.3.2	Üstün Yetenekli Çocukların Kişilik Özellikleri Nelerdir? .....	14
2.3.3	Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal ve Sosyal Özellikleri Nelerdir? .....	15
2.4	Üstün Yeteneklilerin Yabancı Ülkelerdeki Eğitimleri .....	15
2.5	Cumhuriyet Öncesi Üstün Yeteneklilerin Eğitimi .....	17
2.6	Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....	18
2.7	Cumhuriyet Döneminde Ortaya Konan Bazı Kanunlar .....	18
2.8	Üstün Yetenekli Bireyler İçin Eğitim Modelleri.....	19
2.9	Öğretim Stratejileri.....	24
2.9.1	Hızlandırma.....	24
2.9.2	Gruplama.....	25
2.9.3	Zenginleştirme.....	25
2.10	Empati .....	26
2.10.1	Empatinin Tarihçesi ve Tanımı.....	26
2.10.2	Empatinin Bileşenleri.....	27
2.11	Empati ile İlişkili Kavramlar.....	28
2.11.1	Empati ve Sempati.....	28
2.11.2	Empati ve Özdeşim.....	28
2.11.3	Empati ve İçtenlik.....	29
2.11.4	Empati ve Sezgisel Tanı.....	29
2.12	Empatinin Sınıflandırılması .....	29
2.13	Empati Eğitimi .....	31
2.14	Çocuklarda Empati Gelişimi .....	32
2.15	Empatinin İletişimdeki Yeri.....	33
2.16	Empati İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	34
Bölüm 3:	Yöntem.....	36
3.1	Araştırma Modeli .....	36
3.2	Evren ve Katılımcılar .....	36
3.3	Verilerin Toplanması.....	38
3.3.1	Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.2	Veri Toplama İşlemleri.....	40
3.3.3	Veri Analiz Araçları.....	40
3.3.4	Geçerlik ve Güvenirlik.....	41

3.4 Sınırlamalar .....	44
Bölüm 4: Bulgular.....	45
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar .....	54
5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması .....	54
5.2 Sonuçlar.....	57
5.3 Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	72
A. Çocuklar İçin Empati Ölçeği.....	72
B. Kişisel Bilgi Formu .....	74
Özgeçmiş.....	76



## TABLULAR LİSTESİ

### TABLULAR

Tablo 1	Sosyo-Demografik Özellikler .....	37
Tablo 2	Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinin Güvenirlik Analizi .....	42
Tablo 3	Yakınsak Bilişsel Yetenek Testinin Güvenirlik Analizi .....	42
Tablo 4	Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için Split-Half Güvenilirlik Analizi .....	43
Tablo 5	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yetenek Alanları.....	45
Tablo 6	Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	46
Tablo 7	Ölçeklerin Normallik Dağılımı Testi .....	46
Tablo 8	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği ve Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Korelasyon Analizi .....	47
Tablo 9	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği ile Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	47
Tablo 10	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 11	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılması .....	48
Tablo 12	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	49
Tablo 13	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	49
Tablo 14	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Duygusal Durum Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	50
Tablo 15	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	51
Tablo 16	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılması.....	51

Tablo 17	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	52
Tablo 18	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	52
Tablo 19	BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği Puanlarının Duygusal Durum Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	53



## 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 tanımları içermektedir.

#### **1.1 Problem Durumu**

Devletlerin en büyük güç kaynağı, nitelikli yetişmiş insan gücüdür. Nitelikli insan gücü üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerde potansiyel olarak bulunmaktadır. Eğitim bu potansiyelin liderlik, üreticilik ve verimlilik özelliklerinin ortaya çıkıp değerlendirilmesini sağlamaktadır. Devletlerin ileriye doğru yükselmelerinde dünyada söz sahibi olabilmeleri, toplumların ortalama %2'sini teşkil eden üstün zekâlı/yetenekli bireylerin tanınması, eğitimleri ve istihdamları ile mümkün olmaktadır.

Bu bireylerin toplumun ihtiyaçlarını fark etmesi , anlaması ve çözüm yolları geliştirebilmesi için yüksek empati becerisine sahip olması gerekmektedir.Yapılan araştırma ve çalışmalarda empati olgusunun doğuştan var olduğu yaygın bir kavram olmakla birlikte eğitim yolu ile geliştirilebildiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmaktadır. Ülkemizde ise üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin 1996 yılında kurulan BİLSEM'lerde ihtiyaçları olan becerilerin kazanılması için müfredatlarında empati eğitimine yer verilmesi önemli bir konudur. Bu sebeple yüzyılın en önemli becerisi olarak da kabul edilen empati olgusunun BİLSEM'lerde çok yönlü olarak araştırılması ve eğitim yoluyla zamanında müdahale edilmesi de önemlidir. Bundan dolayı BİLSEM'e devam eden öğrencilerin empati becerilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyleri ile ekonomik düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmadaki temel problemi oluşturmaktadır. Problemdeki temel kavramlar olan üstün zekâ ve yetenek ile empati olup bu kavramların literatürdeki yeri aşağıda ele alınmıştır.

Buradan yola çıkarak zekâ olgusuna ilişkin ilk tarihi izler antik Yunan ve Çin kaynaklarında temellerini bulmaktadır. Günümüzden 2000-2500 yıl öncesine gidilirse kişilerin zihinsel, kişisel ve fiziksel farklılıklarını ölçmek üzere girişimlerde

bulunulduğu görölür. Bu konudaki sistematik ve bilimsel çalışmalara 19. yüzyılın son dönemlerine doğru başlanılmıştır (Türkiye Zekâ Vakfı, 2018).

Gardner (1999) göre , zekâ kişinin kalıtımının etkisinin yanında kişinin kültürel ve ekolojik çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle biçimlenir. Bundan hareketle müziksel-ritmik, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, sözel-dil, bedensel-kinestetik, bireyler arası, birey içi, doğacı ve son zamanlarda da eklenen var oluşçu ve ruhsal zekâ da bu zekâ çeşitleri içerisinde gösterilmektedir (akt. Taşçılar, Özyaprak, Gücyeter, Kanlı ve Erdoğan, 2014).

Sousa (2003) ise zekâ ile ilgili tanımların birbirinden farklı olması ve araştırmacıların ortak bir tanımda buluşamamaları gibi üstün zekâlı çocukların tanımında da araştırmacılar arasında ortak bir tanıma ulaşılamamaktadır. Ortak bir tanımın oluşmama sebebi, araştırmacıların yetenek ve üstünlük alanlarına olan farklı bakış açılarından kaynaklandığı gibi, kültürlerin ortaya koyduğu farklı özelliklerin var olmasından kaynaklandığı düşünölebilir (akt. Köksal, 2007).

Bilimin tüm sahalarında olabileceği gibi üstün yetenekliliğin ifadesi ve bununla birlikte üstün yetenekliliğin araştırılmasında zaman dahilinde farklılığa doğru gidildiği görölmektedir. Öncelikle çok kolay bir şekilde tanımlı yapılabilen üstün yetenek gittikçe fazla sayıda boyutu içeren, esnek ve devimsel bir tanım haline dönüşmüştür (Akarsu, 2004).

Üstün yetenekliler, akranlarına göre öğrenme hızı yüksek olan; sanat, yaratıcılık, liderlik kapasitesi açısından ilk sırada olan; akademik olarak da özel bir yeteneğe sahip olan; soyut düşünceleri anlayabilen, ilgi alanlarında özgür hareket etmeyi seven ve üst düzeyde efor gösteren çocuklar olarak ifade edilmektedir (MEB, 2016).

Üstün zekâyâ dair araştırmalar yapan önemli psikologlardan biri olan Lewis M. Terman 20. asrın başlarında yaptığı bu çalışmalarda IQ'sü 140 ya da üstü çıkan çocukları deha olarak sınıflandırmıştır. Terman'a göre standart zekâ testlerinde %1'lik üst dilim üstün zekâ olarak ifade edilmektedir (akt. Sak, 2014).

Öncelikle parlakların sayısı üstün yeteneklilerin sayısından daha fazladır. Yani; her çocuğun bir yeteneği vardır, her çocuk bir alanda öteki yaşıtlarına göre daha üst durumda olabilmektedir. Fakat üstün zekâlıların oranı azdır. Üstün zekâlıların içinde yaşıtlarına göre 5-6 yaş daha ilerde olanlarda var olabilmektedir (Ataman, 2012).



Türkçedeki karşılığı “ruh” veya “duygudaşlık” olarak belirtilen ve Türk Dil Kurumu’nun kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilme becerisi şeklinde olarak tanımlanan empatinin, insan davranışlarını açıklamada ve sosyal davranışları anlamada önemli bir tesire sahip olduğu konusunda bir çok uzman görüşü olup bu uzmanlar aynı zamanda görüş birliği içerisinde olmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018).

Moller (2000) göre, empatik bir bireyin karşısındakinin duygularına duyarlı davranarak onun bu duygularını tanıma, anlama, yorumlama becerisi göstermesi gerekmektedir. Empatinin temelini bireylerin ifade etmeden onların duygularını anlayabilme durumu oluşturur. Duygusal anlamda başkasının duygularını okuyabilmek empatik olmaktır (akt. Yüksel, 2009).

Tüm canlılar yaşamlarını devam ettirebilmeleri açısından öncelikli ihtiyaçlarından birisi de diğerleriyle kurmak istediği iletişimidir. Sosyal bir canlı olan insan açısından, iletişimin kalitesi ve iletişimin ardından aldığı dönüt, kişinin kendine olan algısını da etkilemektedir. İletişimin niteliğini çoğaltan en önemli öğelerden birisi de empati yeteneğidir. İnsanlar iletişim içinde olduğu diğer kişiler açısından bir şekilde anlaşılma istemektedirler. Böylece empati insanların karşısındakini anlama kapasitesi olarak tanımlanabilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010).

Kişilerin sosyal hayatlarında empati becerisi büyük bir öneme sahip olmaktadır. Özellikle çocukların empati becerisine sahip olmaları arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmalarına, iş birliği içinde olmalarına, kendilerini pozitif bir şekilde algılamalarına ve kabul görmelerinde önemli bir etkidir. Yüksek empati becerisi olan çocukların sosyal ortamlarındaki kişiler ve kendi dünyaları ile ahenk içinde olduklarını, saldırganlık düzeyi yüksek çocukların ise empati becerilerinin düşük olduğunu, verilen empati eğitiminin antisosyal davranışları ile saldırganlığı çocuklarda azalttığını, empati becerisi yüksek olan çocukların arkadaşları ile daha fazla iş birliği içinde olduğunu, yüksek empati becerisine sahip olan çocukların yine özsayıgıların, düşük empati becerisine sahip olan çocukların özsayıgıları açısından daha yüksek olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2003).

Üstün yetenekliler, toplumla olan bütün olma sürecini okullarında, ilgi ile yetenekleri konusunda çalışma ve üretme imkanlarına ise Bilim ve Sanat Merkezlerinde bulacaklardır. Böylelikle toplumla bütün olmak ve böylece de

farklılığın idrakinde olan bu üstün yetenekliler, farklılıklarını toplumsal fayda adına geliştirerek yetiştirileceklerdir. Üstün yeteneklilerin kendi okullarında sayıca tek veya çok az olmaları kimi zaman onları rahatsız hissettirecekken, bu rahatsızlığı Bilim ve Sanat Merkezlerinde kendileri gibi üstün yeteneklilerle birlikte olarak zihinsel, toplumsal ve hissi alanlarda yaptıkları paylaşımlar sonucunda mutluluğa ulaşacaklardır (Dönmez, 2004).

Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesinden itibaren ortaöğretim seviyesindeki üstün yetenekli bireyler dahil olmak üzere sahip oldukları yeteneklerini fark etmelerini ve potansiyellerini geliştirip en ileri derecede kullanmalarına katkı sağlamak için kurulan yapısı bağımsız özel eğitim kurumudur (MEB, 2007).

## **1.2 Çalışmanın Amacı**

Bu bilgiler doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM'e) devam eden ortaokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişki ve karşılaştırmalı bir inceleme yapmak amaçlanmıştır.

Her ülkenin gelişmesinde büyük katkılar sunabilecek olan üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin potansiyelleri göz ardı edilmemelidir. Bundan dolayı eğitim gereksinimlerinin yerinde ve zamanında giderilmesi önem taşımaktadır. Üstün zekâlı ve yeteneklilerin beklenen bilişsel ve duyuşsal donanıma sahip olarak yetişmiş olması ülkelerinin geleceği için önemlidir. Bu araştırma hedefe eğitim aracılığıyla ulaşılması bakımından üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitim gereksinimlerine katkı sunmak amacı ile yapılmıştır.

## **1.3 Araştırma Soruları**

Bu çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmaktadır.

1.3.1 BİLSEM'e devam eden ortaokul 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 ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ile Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

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

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

1.3.5 BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

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

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

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

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

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

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

1.3.12 BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

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

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

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

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

#### **1.4 Çalışmanın Önemi**

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM'e) devam eden ortaokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişki ve karşılaştırmalı bir inceleme çalışması olması bakımından önemlidir. Ülkelerinin geleceklerinde belirleyici rol üstlenecek olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin empati becerilerini incelemek bu becerilerin hangi dinamiklerden etkilendiği; bu noktadan hareketle müfredatlarının geliştirilmesi yönünden önem taşımaktadır.

#### **1.5 Tanımlar**

**Empati:** Bir bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak hadiselere o bireyin perspektifiyle bakması, o bireyin hislerini ve görüşlerini doğru bir şekilde anlaması, farkına varması ve bunu o bireye aktarması sürecidir (Dökmen, 2004).

**Üstün Zekâ:** Bakış açısı geleneksel olan görüşlere göre ise üstün zekâ, zekâ testlerinde IQ puanı olarak 130 puan alıp bu belirlenen sınır kriterini sağlayanlar üstün zekâlı olarak değerlendirilir (Sak, 2014).

## Bölüm 2

### Alan Yazın Taraması

#### 2.1 Zekâ Tanımları ve Kuramları

**2.1.1 Zekâ, Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneğe İlişkin Tanımlar.** Sir Francis Galton, zekâyla ilgili olarak ilk bilimsel araştırmayı yapan birey olarak bilinmektedir. Galton bireylerin genel olarak bir zihinsel yeteneği olduğuna, bilgilerin ise duyu organlarınca beyne iletildiğine ve bununla birlikte algı olayında farkların ortaya çıktığını söyleyerek, çevrenin zekâ üzerindeki etkisinin pek de az olduğunu söylemektedir (akt. Levent, 2014).

Zekânın bir çok tanımı olmasına rağmen zekâ ile ilgili ilişkin fikirlerin bütünü zekânın kapasite veya potansiyel açıdan geliştirilir olduğunu ve biyolojik alt yapısının da olduğu bir noktada birleştiği görülmektedir. Bundan dolayı zekâ, kişinin doğarken var olan ve kalıtım ile nesilden nesile aktarılan ve merkezi sinir sisteminin çalışmalarını içeren; tecrübe, öğrenme ve ortamdan kaynaklanan nedenlerle şekillenen bir bileşim olarak ifade edilmektedir (Uzun, 2004).

Thorndike 1920 yılında zekânın farklı faktörlerden oluştuğunu ve bu faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve bir problemin çözümünde çok sayıda etmenin rolü olduğunu ortaya koymuştur. Sözü edilen faktörler sosyal zekâ, mekanik zekâ ve soyut zekâ olarak sınıflandırma yoluna gitmiştir. Aynı zamanda zekânın üç boyutunu seviye, kapsam ve hız olduğunu ileri sürmüştür (akt. Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

Zekâyı, kişinin tam anlamıyla amacına uygun olarak hareket etme, mantıklı düşünme ve bulunduğu ortamına etki edebilme konularında genel bir kapasiteye sahip olabilmesi olarak tanımlamaktadır (Wechsler, 1981).

Zekânın doğası konusu eski Yunan'da ehemmiyet kazanarak psikolojinin asıl konularından biri olarak günümüze kadar değerini sürdürmüştür (Sternberg, 2005).

Galton, zekânın kalıtsal bir özellik olduğuna, kalıtımsal farkların türler ve aileler arasında olduğu gibi yeteneklerde de bu kalıtımsal farkların olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte, zihinsel potansiyel olarak zirvede olan kişilerin daha kuvvetli bir ayırt etme yeterliliğine sahip olduklarını belirtmiş ve beynin büyük

olması ile zekâ arasındaki bağı böylece ilk sorgulayan bilim insanlarından biri olmuştur (Deary & Smith, 2004).

Üstün/özel yetenekliler; zekâ, sanat, liderlik, yaratıcılık, potansiyeli ya da akademik sahalarda akranlarına kıyasla yüksek seviyede başarı gösterdiği konu ve alan bilirkişileri aracılığıyla tarif edilenlerdir. Üstün/özel yetenekliler, yeteneklerini geliştirebilmek açısından özel eğitim ve faaliyetlere ihtiyacı olanlar şeklinde tanımlanmıştır (MEGEP, 2009).

Üstün yetenekli birey, bir veya daha fazla yetenek alanında olduğu gibi yine zekâ açısından yaşlılarından oldukça üstün çaba ortaya koyan ve aynı zaman da gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde niteliklere sahip olan çocuktur (Akkanat, 2004).

Renzulli (1986) göre, üstün zekâ ve yetenek; yetenek seviyesi, yaratıcılık ve motivasyon bileşenlerinden oluşmaktadır. Genel yetenekler arasında, sözcüklerin akıcı olması, sözel, sayısal ve soyut düşünebilme, bilgilerin seri, sağlıklı ve ayırt edici şekilde hatırlanmasıdır. Özel yeteneklere gelince; dans, tiyatro, müzik, resim gibi, sanat ile fen, kimya, matematik gibi teknik sahalardaki yetenekler olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık, yeni fikirler oluşturarak yeni sorunların çözülmesinde kullanabilmektir. Motivasyona gelince, üstün bir şekilde iş, sorumluluk alabilme kabiliyetidir. Yaratıcılık ve motivasyon bileşenlerindeki özellikler değişken olup gereken eğitimle geliştirilir, fakat normalin üstündeki yetenek bileşeni ise kalıcı olabilmektedir. Kişinin üstün olarak ifade edilebilmesi için doğumla getirmiş olduğu yeteneklerin önemli olabildiği gibi gerekli eğitimle, çevreyle ve kişilik özelliklerine de bağlı olduğu söylenebilir (akt. Davaslıgil, 2004b).

Marland Raporuna göre, üstün zekâlı ve yetenekliler, özel yetenekleri ve iş yapabilme becerileri bakımından ileri seviyededirler. Göze çarpan bu özellikleri sayesinde, bu konuda çalışan alan uzmanları tarafından tanılananlar üstün zekâlı ve yetenekliler olarak ifade edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekliler, hem kendilerine hem de toplumlarına gereken faydalı katkılarda bulunabilmeleri için, normal okul programlarından oldukça farklı bir eğitim programlarına ve bununla birlikte hizmetlere ihtiyaç duymaktadırlar (Marland, 1972).

Sağlık yönünden değerlendirildiklerinde normal kişilerden sağlıkları daha iyidir. Aynı zamanda nitelik bakımından gelişmiş nörolojik bir sisteme sahiptirler.

Bundan dolayı uyarıcıların ortaya koyduğu etkilere karşı neden bu denli duyarlı oldukları böylece daha iyi anlaşılacaktır (Davaslıgil, 2004b).

Üstün zekâlılar geleceğimizin bilim insanları, liderleri ve sanatçıları olacaklardır. Bundan dolayı üstün zekâlıların eğitimleri oldukça önem arz etmektedir. Bununla birlikte üstün zekâlıların özellikleri yönünden bir bütün halinde gelişimlerine devam edebilmeleri için küçük yaşlardan itibaren kendi seviyelerine uygun olan öğrenme yaşantılarından geçmeleri gerekmektedir (Karakuş, 2010).

**2.1.2 Zekâ İle İlgili Bazı Kuramlar.** Gardner ortaya atmış olduğu Çoklu Zekâ Kuramına göre zekânın yalnızca matematik ve dil yeteneklerini ölçen testler ile ölçülmesine karşı çıkmış ve sekiz zekâ alanı olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda üstün yetenekliliğin bir yada birden fazla zekâ alanında olabileceği gibi aynı kişinin bir başka alanda üstün yetenekli olamayacağını da ileri sürmüştür. Çoklu Zekâ Kuramına göre sekiz zekâ alanı müzikal, sözel, mantıksal - matematiksel, uzamsal, bedensel - kinestetik, kişilerler arası, içe dönük, doğacı zekâ alanları olarak ortaya konmuştur (Gardner, 1983).

Sternberg (1999) göre, zekâ analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Analitik zekâ; mantıksal düşünme, okuduğunu anlama ve akıl yürütme gibi yetenekleri geleneksel zekâ testleri ile ölçülebilen zekâ olarak ifade edilir. Yaratıcı ve pratik zekâ türlerine gelirsek yeni ve sıradan olmayan durumlar ortaya çıktığında uyum gösterme yeteneklerini, günlük yaşamda meydana gelen sorunlara karşı yaratıcı ve üretken çözüm yolları bulma konusunu içermektedir. Bu iki zekâ çeşidinin de geleneksel zekâ testleri ile ölçülmesi kolay değildir. Sternberg, bundan dolayı hayatın farklı olan alanlarında başarı gösteren birçok üstün yetenekli kişinin okul yıllarındaki tanılama süreçlerinde gözden kaçırıldığını söylemektedir (akt. Altun, 2015).

Renzulli hayatları süresince üstün başarı göstermiş olan kişiler konusunda araştırmalar yapmıştır. Renzulli (1986) göre, bu üstün çabanın içinde iç içe geçen üç belirgin özellikten bahsetmektedir: Normalin üzerinde yetenek (bu genel yetenek olabileceği gibi belli bir alana özel yetenek de olabilir), yaratıcılık ve işe bağlanma. Kişinin davranışının bir ön koşulu olarak bu alanlardan birine sahip olduğunu göstermiş olması kişinin üstün yeteneklilere sunulan imkanlardan yararlanabilmesi açısından yeterli olmaktadır. Çocuk bu imkanlardan hazır olduğu şekilde ve süreçte

yararlanabilmektedir. Böylelikle çocuklar üstün yetenekli olarak “yaftalanmadan” çeşitli olanaklardan yararlanmaktadır. Ayrıca tanım bununla birlikte daha geniş bir alan kapsayarak fazla sayıda çocuğa ulaşmak da mümkün olabilmektedir (akt. Akarsu, 2004).

Beş faktöre bağlı olan üstün zekâ ile alakalı beş bir model ortaya koymaktadır. Tannenbaum, bir bireyin gerçekten üstün zekâlı olabilmesi için beş faktöründe aynı anda olması gerekmektedir. Bu faktörler genel yetenek, özel yetenek, zihinsel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörüdür. Bunların her biri, üstün zekâyı oluşturmaz fakat yine de gereklidir. Bundan dolayı dört faktörün bir araya gelmesi beşinci faktör olmadan herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Tannenbaum, genel yeteneği genel zekâ olarak ifade etmektedir. Özel yetenek ise matematik, dil ve sanat gibi alanlardaki özel becerilerin kümesi olarak söylenmektedir. Üstün zekânın oluşabilmesi için ego kontrolü, göreve adanmışlık, azim, başarılı olma arzusu gibi zihinsel olmayan etkenlerde gerekmektedir. Çevresel etkenler, yeteneğin ortaya çıkması açısından önem içermektedir. Çevrenin iki şekilde etkisi var olmaktadır. Çevre, yeteneği geliştirir veya köreltebilir. Yeteneklerin ortaya çıkmasında doğru zamanda ve doğru yerde olmakta büyük önem taşımaktadır. Şans faktörüne gelince, başarıya ulaşmayı sağlayan bir faktördür (Tannenbaum, 1986).

Spearman, 1904 yılında ilk kez “g” (general ability/genel yetenek) olarak isimlendirmiş olduğu genel zekâdan söz etmektedir. Spearman faktör analizi yöntemini ilk kullanan kişi olup aynı zamanda zekânın faktörlerini ilk ortaya koyan kişidir. Cattle ve Galton gibi Spearman, insan zekâsının kaynağının biyolojik bir alt yapısının olduğunu ve tekli olduğu fikrini de çekici bulmaktadır. Spearman; doğrulanmamış ilişki katsayılarının, değişken gruplar arasındaki gerçek ilişki değerlerini düşük hesaplama yolunu da ortaya koymaktadır. Bu düşük hesaplama durumu sınırlı değer aralıkları kullanılan testlerde oldukça fazla olmaktadır. Düşük olan bu hesaplamayı düzelterek istatistiksel bir formül geliştirmiştir. Spearman bulduğu düzeltme prosedürünü Cattle’in verilerine uyguladığında, zekâ testlerinin ölçtüğü değişkenler arasında oldukça güçlü bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Aynı ilişkinin zekâ testleri ve zekâ testleri aracılığıyla ölçüldüğü kabul edilen öteki değişkenlerde de bulunduğu; genişletilmiş formülle, değişkenlerin genel kaynağını tüm zekâ testleri arasında düzeltme yapmak için raporlayarak buna Genel Faktör “g” demektedir. Spearman 1927 yılında yaptığı çalışmalarda, çeşitli



test kombinasyonlarının büyük bir oranda aynı şeyi ölçtüğünü tespit etmiştir. Yani; bütün testler arasında pozitif korelasyonlar bulunduğunu söylemektedir. Korelasyon basamakları değişmiştir. Ama Spearman bunu “g” nin farklı testlerdeki eşit olmayan katsayısına bağlamaktadır (akt. Aydın, 1999).

Piaget, zihin gelişimi kuramını ortaya koymadan ilk önce zekâ konusundaki fikrini ortaya koyarak zekânın anlaşılmasına dikkat etmiştir. Bundan dolayı ilk iş olarak zekânın tanımını yapmış, ardından ise zekânın işlevini ve zekâyı etkileyen faktörlerin neler olduğu konusu üzerinde durmuştur. Piaget, zekâyı ortama olan uyum yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Yine Piaget’e göre, bu uyum başa çıkabilme şeklinde algılanmaya çalışılmalıdır; çünkü birey ortamına uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda ortamlarda başa çıkmaya çalışmaktadır. Bu esnada birey içinde olduğu ortama ne kadar çabuk uyum sağlarsa o kadar zekidir, denilebilmektedir (akt. Bacanlı, 2001).

Thurston ise zihinsel yetenek kuramı olarak ifade ettiği kuramda yedi ana zihinsel yetenekten bahsetmektedir. Buna göre, sözel anlama, kelime akıcılığı, görsel yetenek, sayısal yetenek, algısal hız, bellek, akıl yürütme (tümevarım-tümdengelim) olduğunu ifade ederek temel zihinsel yetenek testlerinin temelini de böylece atmaktadır. Guilford, zekâ yapısı kuramı ile zekânın çeşitli türlerde ve farklı biçimlerde bilginin işlenmesi açısından işlev ve yeteneklerin düzenli bir bütün olduğunu ortaya koymaktadır. Yeteneklerin bireysel farklılıklardan, işlevlerin ise bireysel davranışlardan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Cattell ise akıcı zekâ ve kristalize zekâ kuramı ile zekâyı ikiye ayırmaktadır. Akıcı zekâ bireyin kültüründen ve çevresinden bağımsız olarak problem çözebilme yeteneği olarak tanımlanırken kristalize zekâ ise semantik bellek ile alakalı olduğunu söylemektedir. Akıcı zekâ ardı ardına tamamlama veya biçimsel matris gibi soyut sorgulama problemlerini çözebilmek için gerekli olan becerilerle alakalı iken, kristalize zekâ ise bireyin sahip olduğu genel bilgiye dayanmaktadır (akt. Bakır, 2015).

## 2.2 Zekâ Testleri

### 2.2.1 Bireysel Olarak Uygulanan Zekâ Testleri.

**2.2.1.1 Stanford-Binet Zekâ Testi.** Bu zekâ testi sözel ve performans maddelerine sahip alt testlerden oluşmaktadır. 2-18 yaş arasında olan tüm kişilere uygulanmaktadır. Bu zekâ testinin bazı materyalleri arasında test kitabı, çeşitli resim ve şekiller, soru ve cevap anahtarı, boncuklar ve küp bloklardan oluşmaktadır. Testin uygulanması sonucu elde edilen puanlar ile belirlenmiş olan zihin yaşı takvim yaşına göre oluşturulmuş norm tablolarından yararlanılarak kişinin standart zekâ bölümü böylece bulunmaktadır. Bu testin dilimize uyarlanan en son halinin çalışması Uğurel-Şermin (1972) tarafından yapılmıştır. Dilimize uyarlanan bu çalışma çok sayıda bilimsel çalışmada kullanılmaktadır (akt. Öner, 2006).

**2.2.1.2 Wecshler Zekâ Ölçeği (WISC-R).** Bireylerin bilişsel gelişim açısından değerlendirilmeleri için, 6-16 yaş arasındaki bireylere yapılmaktadır. Yapılan test sonucu değerlendirildiğinde performans, sözel ve toplam olmak üzere üç farklı zekâ puanı elde edilmektedir. Sözel test bireyin; sözel algı, dikkat ve bellek durumlarını ölçmeyi amaçlarken, performans testi ise çocuğun; dikkat, görsel algı ve bellek durumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır (akt. Savaşır ve Şahin, 1998).

**2.2.1.3 Kaufmann'nın Değerlendirme Bataryası (K-ABC).** Zeidner, Matthews ve Roberts (2004) göre, bu test saf teorik ve deneysel bir yapıdan temelini alarak bireylerin zihinsel yeteneklerini ölçmektedir. Ayrıca asıl bilgi (başarı) ile problem çözme kabiliyetini (bilişsel süreç) karşılaştırarak farklılaştırma yapabilmeyi de hedeflemektedir. 3-12 yaş aralığındaki bireylerin zekâ seviyelerini ölçmektedir. Bilişsel süreçler ve başarıma kabiliyetlerini ölçmek açısından 16 alt testten meydana gelmektedir (akt. Leana, 2005).

**2.2.1.4 Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS).** Naglieri ve Das (1997) göre, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi), 5-17 yaş aralığındaki bireylerin bilişsel işlemlerini değerlendirmek üzere PASS Teorisi esas alınarak geliştirilmiş olan bir batarya olarak ifade edilmektedir. Bilişsel

Değerlendirme Sistemi (CAS), teoriye ismini veren dört işlem alanını kapsamaktadır. Bu işlem alanlarına gelirse bunlar; Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eşzamanlı, Successive-Ardıl bilişsel işlemlerinden oluşmaktadır. Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS) Standart ve Temel Batarya olmak üzere iki forma sahip olarak, bireysel olup ve aynı zamanda her birey açısından aynı deneysel koşulların ortaya konmasına önem verilerek yapılması gerekmektedir. Böylelikle bireylerin kendi aralarındaki objektif karşılaştırma yapılması sağlanmaktadır. Bu bataryalardan “Standart Batarya” 12 ve “Temel Batarya” ise 8 alt testten meydana gelmektedir. Her iki bataryadan elde edilen alt test ölçek puanlarının toplanmasından “Tam Ölçek Standart Puanı” elde edilmektedir (akt. Ergin, 2003).

## **2.2.2 Grup Olarak Uygulanan Zekâ Testleri.**

**2.2.2.1 Cattell Zekâ Testi.** Cattell zekâ testi, üç ölçek olmak üzere hazırlanmıştır. Birincisi, 4-8 yaş aralığındaki bireylere ve zihinsel açıdan geri olan yetişkin kişilere uygulanmaktadır. İkincisi ise, 8-13 yaş aralığındaki bireylere ve zihinsel açıdan orta olan yetişkin kişilere uygulanmaktadır. Üçüncüsü ise, 10. sınıf ve daha yüksek sınıflarda okuyan bireylere ve zekâ seviyeleri yüksek olan kişilere uygulanmaktadır. Her bir ölçek iki ayrı formdan oluşmaktadır. Bunlar A ve B formları olmaktadır. Bu testin, uygulama süresi 25 dakika olarak belirlenmiştir. Her alt test süresi ile yönergeleri ise farklı olmaktadır. Açıklamalar sözel bir şekilde ifade edilmektedir (akt. Ağrasoy, 2003).

**2.2.2.2 Raven’in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT).** Raven ve Summers (1990) göre, Raven’in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT) analitik sorgulama, problem çözme, düzenli düşünme ve soyutlama ile zihinsel çalışma hızını ölçebilmektedir. Farklı çalışmalarda RSPMT’nin analitik zekâ için çok uygun bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmaktadır. Bundan dolayı RSPMT’nin zekânın çok iyi yordayıcılar içinde var olduğu, aynı zamanda Spearman’ın “g faktörünü” de ölçebilen testlerden birisi olarak kabul gördüğü dile getirilmektedir (akt. Leana, 2005).

## 2.3 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin genel özellikleri bu bölümde zihinsel, sosyal-duygusal ve kişilik özellikleri olarak farklı alt bölümler olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda okul öncesi süreçte olan üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin genel özelliklerine aşağıda yer verilmektedir (Levent, 2013).

### 2.3.1 Üstün Yetenekli Çocukların Zihinsel Özellikleri Nelerdir?

- Geniş bir ilgi alanları vardır.
- Hayal güçleri çok gelişmiştir.
- Oldukça iyi bir hafızaya sahiptirler.
- Süratli ve kolay bir şekilde öğrenirler.
- Yaratıcılıkları çok ileri bir seviyededir.
- Akranlarına kıyasla okumayı erken bir yaşta öğrenirler.
- Kelime hazineleri çok geniştir.
- İlgiilerini çeken konularda uzun dikkat ve adapte olma süreleri vardır.
- Hızlı bir dil gelişimi gösterirler.
- Sözel olarak ifade etme yetenekleri çok daha iyidir.
- İlginç fikirler ortaya koyarlar.
- Problemlere ilginç çözümler bulurlar.
- Problem çözme ve sorgulama yetenekleri yüksektir (Levent, 2013).

### 2.3.2 Üstün Yetenekli Çocukların Kişilik Özellikleri Nelerdir?

- Kitap okumayı çok sevmektedirler.
- Liderlik yapma yetenekleri yaşlılarına kıyasla çok daha iyidir.
- Otoriteyi sorgulama eğilimi gösterirler.
- Mükemmeliyetçi ve meraklı bir yapıya sahiptirler.
- Kendilerine olan özgüvenleri ileri seviyededir.
- Rekabet etmeyi ve risk almayı severler (Levent, 2013).
- Mükemmeliyetçilik özelliklerinden dolayı kaygı yaşayabilmektedirler (Konyalıoğlu, 2013).

### 2.3.3 Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal ve Sosyal Özellikleri Nelerdir?

- Akranlarından daha olgun olabilirler.
- Hisleri kuvvetlidir.
- Duygusal yönden hassastırlar.
- Adalet duyguları gelişmiştir.
- Mizah kabiliyetleri kuvvetlidir.
- Kuvvetli etik ve ahlaki değerleri vardır.
- Çoğunlukla kendilerinden yaşça büyük olan kişilerle vakit geçirmeyi sevmektedirler (Levent, 2013).

### 2.4 Üstün Yeteneklilerin Yabancı Ülkelerdeki Eğitimleri

Avrupa'da Aydınlanma Çağı'nda kurulan zengin ailelerinin çocuklarının gittiği okullar bu düşüncelerin tesirinde kalmaktadır. Fransa ve Almanya'da "Lyceom, Gymnasium" gibi isimlerle anılan bu okullar bir şekilde üstün yeteneklilerin eğitimlerinin yapıldığı yerler olmaktadır. Üstünlerin eğitimi ile ilgili temel çalışmalar ise 20. yy başından itibaren yapılan denemelerle başlamaktadır. Almanya ve ABD üstün zekâlı/yetenekli kişilerin eğitimi konusunda önderlik yapmaktadır. 1913 yılında Almanya'da üstün yeteneklilere özel sınıf uygulamaları konusu denenmiş, 1917'de bu bireylerin eğitimi üzerine üstün yetenekliler okulu harekete geçirilmiştir (Enç, 1979).

Üstün yetenekli olan bireylerin eğitimlerinin örgün eğitim ile en uyumlu şekilde kaynaştırılıp, bilimsel çıktılarla iyi bir şekilde uygulamaların yapıldığı eğitim kuramlarının olduğu ülkelerden birisi Kanada olmaktadır. Özellikle Ontario Eyaletinde eğitim hayatları kapsam, derinlik, hız ve çeşitlilik yönünden farklılaştırılarak bireylere aktarılmaktadır. Aynı zamanda okullarda programın okula uyumunu kolaylaştıran bir koordinatörlükte kurulmuştur. Bununla birlikte çalışan bir grup öğretmen ve öğrenciler bir taraftan bu özel programdan faydalanmakta bir diğer yandan ise üstün yetenek sergilemedikleri sahalarda yaşıt oldukları ile normal öğretimlerini sürdürmektedirler. Öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanarak programların okul seviyesinde olması sağlanmaktadır. Üniversitelere bağlı enstitüler öğretmenlere lisansüstü seviyede eğitim sunmakta olup üstün yetenekliler konusunda kuramsal ve uygulamalı çalışmalar ortaya konmaktadır. Üniversitede bu konuda

çalışan akademisyenler ile yerel eğitim otoriteleri ve okullar uyum içinde çalışmaktadır. Eyalet bütçesinde üstün yeteneklilerin eğitimine ciddi bir bütçe ayıran ülkelerin başında gelmektedir (Bilgili, 2004).

Özellikle ABD ile Kanada öncelikle Avrupa ülkelerinde, Güneydoğu Asya'da, Güney Afrika'da ve Avustralya'da üstün yeteneklilerin eğitimi 1960'lardan günümüze kadar bir hız kazanmaktadır. Ülkelerin farklı olan eğitim sistemleri veya eğitim ile üstün yetenek konusundaki felsefik yapıları ve yaklaşımları neticesinde son derece çeşitli uygulamaların ortaya çıkması böylece sağlanmıştır (Akarsu, 2001).

İngiltere'deki özel okullarda yapılan eğitim en az devlet okullarında olduğu kadar yaygındır. Yedi yaşla birlikte eğitime başlayan bireyler, liseyi bitirinceye kadar yatılı olarak bu okullarda kalmaktadırlar. Mezun olanlar ise ülkesini yönetmektedir. İngiltere'deki yöneticilerin %80' i bu okullardan mezun olmaktadır (Aydın, 1994).

Finlandiya eğitimin bireyselleştirilmesi açısından dikkate değer bir yol almakla birlikte aynı zamanda bu yönde sistemli bir şekilde devam eden bir ülke olmaktadır. Bu yapılan çalışmalar ile okulların bireysel müfredatlar oluşturmak için cesaret kazanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca müfredat programları okullardaki öğretimin biraz daha farklılaşmasına neden olmaktadır. Böylece eğitimde bireysel farklılıkların önemsinmesi bütün bireyler için bir genel siyasi düşünce olarak ortaya konmaktadır. Bu anlayış tarzı üstünler için bir avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bazı okulların öğrencilerin yetenekli oldukları yönlerinin geliştirilmesi için gönüllü gruplar meydana getirmektedirler. Bu gruplar arasında; sanat öğretimi, düşünme becerileri, matematik, bilgisayar, proje merkezli çalışmalar örnek olarak verilmektedir. Finlandiya'daki müfredat içeriği eğitimdeki özerklik ile serbestlik kolaylıklarını ortaya koyması yönünden, diğer ülkelere kıyasla farklılık sergilemektedir (Levent, 2011).

Hollanda da resmi ve zorunlu eğitim 5 yaşından başlayıp 16 yaşında sona ermektedir. İlköğretime 4 yaşında başlamakta mümkün olmaktadır. Genellikle ailelerin %95'inden fazlası çocuklarını 4 yaşında okula vermektedirler. Okullarda kanuni olarak zorunlu bir müfredat uygulaması gerekmemektedir. Onun yerine müfredatta hedef ve başarıya götürecek bir eğitim politikası izlenmektedir (Levent, 2011).

## 2.5 Cumhuriyet Öncesi Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Topkapı Sarayı içinde bulunan Enderun Mektebi oldukça önemli olan bir eğitim kurumu olarak bulunmaktadır. Bu mektebin görevleri sarayda ve orduda çeşitli makamlarda görev alacak olan kişilerin yetişmesini sağlamaktır. Bu mektebe alınacak kişiler yani; devşirmeler, hazırlık sarayları arasında olan; Galata Sarayı, Edirne Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı gibi saraylarda çeşitli eğitimlerle yetişmiş olan Acemi Oğlanlar arasından dikkatle seçilmektedir. Aynı zamanda Enderun Mektebi üstün zekâlı ve nitelikli çocukları seçip yetiştirmesi bakımından özel bir eğitim kurumu da sayılmaktadır. Seçilen bu kişiler daha sonra Enderun Mektebinde Büyük ve Küçük Oda, Doğancı Koğuşu, Seferli Koğuşu, Kiler Koğuşu, Hazine Odası ve Has Odası olmak üzere altı kademedeki yetiştirilmektedir. II. Murat zamanında kurulan Enderun Mektebi gerçek değerine Fatih Sultan Mehmet zamanında kavuşmaktadır. Enderun Mektebi sadece bir devşirme mektebi olmaktan çıkarak devletin gereken idari ve mülki konumlarında görev alacak olan kadroların eğitimini de üstlenmektedir. Devlet teşkilatı ve ordunun en önemli görevlerini üstlenen Enderun Mektebi 1909 yılında kapatılmaktadır (Akkutay, 1984).

Tarihe bakınca üstün yeteneklilerin en iyi değerlendirildiği dönem Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Enderun Mektepleri olduğu görülmektedir. Enderun günümüzde birçok gelişmiş ülkedeki üstün yeteneklilerin eğitimine temel olan asıl kaynak olmaktadır. Enderun, 600 yıllık bir imparatorluğun sivil ve askeri yönetim, bilim ve sanat kadroları burada yetiştirilmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimi Osmanlı İmparatorluğuna kadar gelmektedir. Osmanlı İmparatorluğunun askeri, yönetici, eğitimci ve sanatçı kadrosu Enderun'da öğrenim gören üstün yetenekli bireyler olmaktadır (Baykoç, 2012).

Osmanlı devlet adamları Enderun Mektebi eğitimine seçilecek kişilerin seçiminde oldukça hassas davranmaktadırlar. Çünkü seçilen kişilerin sadece bir bölgeden seçilmemesi konusunda dikkatli davranarak, seçilen bölgenin ekonomik olarak herhangi bir zarar görmemesi böylece sağlanmaktadır. Aynı zamanda Osmanlı askeri sınıftan olanlar kişilerin seçiminde gelişmiş güzel seçmek yerine, kişilerde belli özelliklerin olmasına dikkat ederek bu seçimleri yapmaktadır. Bu seçimlerin yapılması daha önceden belirlenmiş olan kriterler dikkat edilerek yapılmaktadır. Özellikle hazırlanmış devşirme kanundan dolayı öğrenci seçimleri daha kolay

yapılmaktadır. Divandan çıkan kararlar doğrultusunda devşirme toplanması için öncelikle beylerbeyine ardından sancak beylerine ferman gönderilerek gerekli olan hazırlıkların yapılması için emirler verilmektedir. Başkentten gönderilen fermanda belirtilen kriterlere dikkat edilerek 8-20 yaş arasında olan kişilerden durumu daha iyi olanlar devşirilmektedir (Koç, 2013).

## **2.6 Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi**

Dünya'daki ülkelerin tarihi gelişimine baktığımızda 1957 yılının üstünlerin eğitimi açısından önemli bir başlangıç noktası olduğu görülmektedir. Batılı devletler Sovyetler Birliği'nin ilk uzay aracını uzaya gönderme nedeninin üstün yeteneklilere verilmiş olan eğitimin olduğunu görmektedirler. Bundan dolayı batılı devletler de üstün yeteneklilerin eğitimine böylece önem vermeye başlamıştır (Ataman, 1998).

Özel eğitim şubesi Gazi Eğitim Enstitüsünde 1952-1953 eğitim yılında bir bölüm olarak açılmıştır. Prof. Dr. Dalton Beier 1953 - 1960 yılları arasında Stanford-Binet L- M Formlarının, Wechsler Zekâ Testlerinin, Porteüs, Alexander Performance Testlerinin Türkiye şartlarına göre uyumu yapılarak ve en yeni hali de ortaya konarak Gazi-Beier Testi olarak bir test hazırlanıp, bu test özel uygulayıcılar ile Türkiye'nin belli bölgelerinde uygulanarak, yeni bir bireysel zekâ testi olarak ortaya çıkmaktadır (Çağlar, 2004).

Türkiye, üstün yeteneklilerin eğitimi açısından dünyanın en orijinal ve tecrübeleri geçmişe kadar giden bir ülkedir. Enderun Mektepleri, Osmanlı İmparatorluğu zamanında özellikle devletin yönetiminde görev alacakların seçimi ve eğitimi alanında uluslararası bir üne sahip olduğu da bilinmektedir. Bu konuda 1960'larda başlayan ve yetersiz olan bu çabalar, 1990'larda tekrar kendini yine ortaya çıkarmaktadır. Fakat dünyadaki gelişmelerin aksine velilerin çabaları, vakıf ve kişilerin girişimleri, yine de Milli Eğitim Bakanlığında gözlenen bu tutucu tavrı kıramamaktadır (Akarsu, 2001).

## **2.7 Cumhuriyet Döneminde Ortaya Konan Bazı Kanunlar**

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamak, bilgi ile kabiliyetin ürüne dönüştürüp geliştirilmesi, ülkenin kalkınmasını köylerden başlatılması ve diğerlerine göre daha yetenekli olanlarını tespit edilmesi için 3803



sayılı kanun ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri daha sonra siyasi sebeplerden ötürü 1950 yılında kapatılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde yine üstün yetenekliler için çok eski önlemlerden birisi de 6660 sayılı kanun ve onun uygulamalarıdır. 1948 yılında ilk kez 5245 sayılı kanunla İdil BİRET ve Suna KAN'ın devlet adına dış ülkelerde öğrenim görmeleri sağlanmaktadır. 1956 yılında ise bu kanun yerini daha geniş olan 6660 sayılı kanuna bırakmaktadır. Bu kanun ise “resim, müzik ve plastik sanatlarda” sıradışı özel yetenek gösteren bireylerin devlet adına yurt içinde veya yurt dışında eğitim görmelerini sağlamaktadır.

1416 sayılı ecnebi memleketlere gönderilecek talebeler hakkındaki kanun ise; 1929 yılında çıkan bu kanuna göre her sene Milli Eğitim Bakanlığı tarafından lise mezunları ile yüksek öğrenimin çeşitli bölümlerini bitirmiş kişiler için batı ülkelerinde Devlet ya da İktisadi Devlet Teşekkülleri hesabına ihtisas öğrenimini görmek isteyenler seçilmektedir.

573 sayılı kanun hükmünde kararname ise özürlü kişilerle alakalı olan özel eğitim esaslarının düzenlenmesi için 03.12.1996 tarihli ve 4216 sayılı kanunun verdiği yetkiye dayanılarak Bakanlar Kurulunca 30.05.1997 tarihinde 573 sayılı kanun hükmünde kararname kabul edilmiştir. Bu kanun hükmünde kararname; özel eğitim gerektiren kişilerle onlara direkt ya da endirekt olarak sunulacak eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsamaktadır (Davaslıgil, Ü. vd, 2004a).

## 2.8 Üstün Yetenekli Bireyler İçin Eğitim Modelleri

**Fen Liseleri.** 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin “Sputnik 1” adlı uyduyu uzaya ilk olarak göndermesiyle birlikte, Batılılar ile A.B.D; Sovyetler Birliği'nin bu önemli başarının neden kaynaklandığını ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmalar neticesinde, Sovyetler Birliğinin üstün yeteneklileri erken yaşta tespit ederek onları yetenekleri yönünde yetiştirdiklerini tespit etmektedirler. Bunun sonucunda Batılar ve A.B.D de süratli bir şekilde modern fen programları geliştirme girişimlerine böylece başlamaktadır. Daha sonra bu programların üstün yeteneklilere uygulanması için gereken çaba ortaya konmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler Türkiye'ye de tesir etmiş olup, modern fen programları geliştirme çalışmalarına başlanılmıştır.

Programları uygulamak için laboratuvar çalışmaları yapacak, ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim insanlarını yetiştirecek olan fen liselerinin açılması konusunda planlar yapılmaya başlanılmıştır. Üstün yeteneklileri fen ve matematik alanında yetiştirerek Türkiye'nin bilim insanı ihtiyacını ortadan kaldırmak için ilk fen lisesi Ankara'da 1964 yılında açılmaktadır (Ataman, 2004; Akkanat, 2004).

Ankara Fen Lisesi MEB, ODTÜ, Ford Vakfı ve AID (Milletlerarası Kalkınma Teşkilatı) ortaklıkları aracılığıyla fen lisesi projesi olarak kurulmaktadır. Bu okula, öncelikle fen alanından 30 öğretmen Ankara Fen Lisesi MEB'deki Türk bilim insanları ile eğitimcilerinden oluşturulan "Fen Lisesi Projesi Danışma Kurulu" tarafından seçilip, ardından yapılan bir sınavla belirlenmeye çalışılmıştır. Seçilmiş olan öğretmenler Amerika'ya gönderilerek alan konusundaki gelişmeleri izlemeleri ve bu duruma uygun olan ders programlarını yapmaları sağlanmıştır. Atatürk Fen Lisesi MEB tarafından yapılmış olan iki kademeli bir sınavla 96 öğrenci seçilmiştir. Ardından 1964 Ekiminde eğitim-öğretime başlanılmıştır. Fen liselerinin süreçle birlikte kurulma amacı olan, seçilmiş olanlara bireysel hale getirilen, hızına, ilgisine ve öğrenme şekline göre eğitim vermek yerine, fen ve matematikte tek yönde eğitim veren kurumlar haline gelmiş olması sonucunda amacına hizmet verip vermediği tartışmalı bir hale böylece gelmiştir (Ataman, 1998; Akarsu, 2004).

**Özel Sınıflar ve Türdeş Yetenek Sınıfları Uygulamaları.** Cumhuriyetle birlikte üstünlerin eğitimi konusundaki deneyimlerden birisi de özel ve türdeş yetenek sınıfları olmaktadır. Türdeş yetenek sınıfları için ilk önce 1959 yılında grup yetenek ölçeklerine göre sınıflar "A, B, C" şeklinde kısımlara ayrılmaktadır. Türdeş yetenek sınıfları aynı yıl içinde Ankara Sarar İlkokulunda, 1960 yılında ise Ankara Ergenekon İlkokulunda denenmeye başlanılmıştır. Üst özel sınıf uygulaması ise Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 3918 sayılı emri ile 1964-1965 eğitim-öğretim yılında Ankara, İstanbul, Bursa ve Eskişehir illerinde başlanılmıştır (Ataman, 1998).

Türdeş ilkokul sınıfları denemesi öncelikli olarak Sarar İlkokulunda olmakla birlikte onu takiben kentin diğer üç ilkokulunda bu girişimler gerçekleştirilmiştir. 1959 yılında bu okullara müracat etmiş olan öğrencilere grup yetenek ölçekleri uygulanmış ve bunun neticesinde sınıflar "A, B, C" olarak bölümlere ayrılmıştır. Bu uygulamada yaklaşık olarak beş yıllık bir çalışmadan sonra herhangi bir değerlendirme ihtiyacı duyulmadan sona erdirilmiştir (Enç, 1979).

**Özel Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi (ÖYÇAM).** ÖYÇAM Merkezi, Ocak 2001 yılında Üstün Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi olarak kurulmuş (ÜYÇAM); Eylül 2015 tarihinden itibaren adı Özel Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi (ÖYÇAM) olarak değiştirilmiştir.

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).

**Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK).** Kuruluş hedefine uygun bir şekilde bilim insanları, araştırmacıları yetiştirmek ve gelişmelerine olanak sağlamak üzere, öğrenme ile öğretme teknolojisinde çalışmalar yapmak ve alakalı kurumlara öneride bulunmak, öğrenim sırasında ve ardında üstün yetenek ve başarıları ile kendini ortaya koyan kişileri gözlemleyerek onların yetişme ve gelişmelerini sağlamak, bu hedef açısından yurt içinde ve yurt dışında burslar sağlamak, yarışmalar düzenlemek ve yayınlar yapmak için görev verilmiştir. Bu görevler gereğince; Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu, ortaokullar arası matematik yarışması, liseler arası matematik, fizik, kimya, biyoloji yarışmaları, liseler arası ve üniversiteler arasında araştırma projeleri yarışması yaparak ortaöğretimde ve üniversitede fen eğitimine destek vermek, bu alanda yeteneklilerin araştırmaya sevk ederek öğrencilerin geleceğin bilim insanı olarak yetişmesine ön ayak olmaktadır. Ayrıca üç ayrı öğrenim aşamasında dört tür yarışma düzenleyerek, bu yarışmalarda dereceye giren öğrencilere çeşitli ödüllendirmeye gidilmektedir. Verilen burs ve ödüller, üstün yetenekliler açısından teşvik edici bir etken olmaktadır (Davaslıgil, 2004).

**Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL).** TEVİTÖL, ülkemizde bulunan üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklara, ihtiyacı olan özel eğitimi lise seviyesindeki yaş grubuna, karma ve yatılı olarak vermekte olan tek

kurumdur. Sezai Türkeş, 1993 yılında bu kurumu kurmuştur. 2001 yılından bu tarafa, okul eğitim-öğretim etkinliklerini Türk Eğitim Vakfı dahilinde devam ettirmektedir.

TEVİTÖL'deki tüm öğrenciler, yatılı, burslu ve kısmi burslu olarak eğitim - öğretim görmektedir. Her yıl özel değerlendirme sınavıyla seçilen öğrenciler, Türk ve yabancı öğretmenlerin gözetiminde eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. TEVİTÖL'de Milli Eğitim Bakanlığı programıyla birlikte Uluslararası Bakalorya programı da uygulanmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları özel yeteneklerini meydana çıkararak gelişmesini sağlamak, onları uluslar arası platformlara taşımak, ülkenin ve yeryüzünün geleceğini belirleyecek liderler durumuna getirmek eğitim anlayışlarının temel prensibi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, yetenek, ilgi ve zekâ açısından farklılıklar ortaya koyduğu bir gerçek olarak görülmektedir. Ayrıca öğrenci sayısının belli bir kontenjanının olması, imkanların geniş olması okulda her öğrenciye ait kişiye özel farklılaştırılmış programlar oluşturulup uygulanmasını sağlamaktadır. Burada öğrencilere, çok geniş bir yetenek ve beceri seçenekleri sunarak eğitim verilerek gelişmeleri sağlanmaktadır (TEVİTÖL, 2018).

**Beyazıt Ford Otosan İlkokulu.** İstanbul'un Şehzadebaşın'da yapılan ilk okullarından birisi Beyazıt Sultan Mektebidir. Okulun binası harap olunca 1910 yılında tadilat edilerek adı Beyazıt Numune Mektebi olarak değiştirilmiştir. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra ilk yapılan ilkokul yine Beyazıt Okuludur. Eski okul binası bugün İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi olarak bilinen binadır.

Cumhuriyetle birlikte 20 Eylül 1923 yılında şimdiki Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi binasının temeli atılarak Beyazıt Zükür İptidai Mektebi adı ile öğretime başlamıştır. Okullara numara verilince 5. okul ismini almıştır. 1949 yılında adı Beyazıt İlkokulu olarak değiştirilmiştir.

1973 yılında İstanbul Üniversitesine devredilen okul arka bahçesine İstanbul Üniversitesince 1974 yılında bir okul binası yapılmıştır. 15 Eylül 1975'de Beyazıt İlkokulu olarak öğretime açılmıştır.

2004 yılının Ağustos ayında Yıldız Teknik Üniversitesi tarafından yapılan bina denetiminde depreme dayanıksız tespiti yapıldığından 22 Eylül 2004'te Eminönü Büyük Reşitpaşa İlköğretim Okulu'na taşınmıştır. 2006 Nisan ayında 1975 yılından beri eğitim görülen Vezneciler Beyazıt İlköğretim Okulu binası yıkılmıştır. İstanbul Valiliği ile Koç Vakfı arasında yapılan protokol gereği aynı yerde Beyazıt İlköğretim Okulu yeni binası Ford-Otosan A.Ş. tarafından Beyazıt Ford-Otosan adıyla yeniden

yapılmıştır. 2006-2007 öğretim yılında açılışı yapılmıştır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi arasında 30.06.2002 tarihinde imzalanan protokol gereği Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı'nın katkısıyla, Beyazıt İlköğretim Okulunda üstün zekâlı çocukların eğitimine 2002-2003 öğretim yılında başlamıştır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında 30.06.2002 tarihinde bir protokol imzalanmıştır. Bu protokol gereği, okul 2002-2003 eğitim öğretim yılından itibaren üstün zekâlı öğrencilerin eğitim alabileceği Türkiye'de tek İlköğretim kurumu olarak eğitim vermeye başlamıştır. Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı ile birlikte yürütülen çalışmalar 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile durdurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile okulda sürdürülen "Üstün Zekâlıların Eğitimi" projesi kaldırılmıştır.

2013 - 2014 eğitim-öğretim yılında okul İlkokul olarak dönüşümü yapılmış olup, 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılında Büyük Reşit Paşa Ortaokulu ile öğrenci değişimi yapıldığında, Beyazıt Ford Otosan İlkokulu olarak dönüşümü yapılmıştır (Beyazıt Ford Otosan İlkokulu, 2018).

**Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM).** Üstün yetenekli ve zekâlıların eğitimi konusu Türkiye'nin genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir şekilde 47 Bilim ve Sanat Merkezi tarafından hizmet vermektedir. BİLSEM'ler; özel eğitim etkinlikleri yolu ile, okul öncesi bireyler ve ilköğretim/ortaöğretim zamanındaki bireylerin üstün yeteneklerini geliştirip, bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerlerini birleştiren, üreten ve problem çözen bireyler olmalarını amaç edinmektedir (Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Çalıştayı, 2018).

BİLSEM'ler; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim zamanına gelmiş olan üstün yeteneklilerin bireysel yeteneklerinin farkına varmalarını ve sahip oldukları potansiyelleri geliştirip en üst seviyede kullanmalarını sağlamak için Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur (MEB, 2007).

BİLSEM'in bazı amaçları arasında;

- Yetenek alanı veya alanlarının geliştirilmesi sağlanırken, sosyal ve duygusal olarak da gelişmelerini sağlanıp bir bütün olarak değerlendirilmesini,
- Yetenek ve yaratıcılığın erken yaş itibari ile fark edilip geliştirilmesini,

- Kendi yeteneklerinin farkına varmalarını ve potansiyellerini geliştirip en ileri seviyede kullanmalarını,
- Bilimsel düşünce ve davranışlarını estetikle birleştiren, üreten, sorunları çözüp kendini gerçekleştiren kişiler olarak yetişmelerini,
- İş sahasındaki gerekli olan durumlara dair yeni fikirler ortaya koyabilmelerini, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirmelerini,
- Üstün yetenekleri yönünde bilimsel çalışma disiplini kazanmalarına olanak sağlayan durumların, çevre ve imkanlarını oluşturmak disiplinler arası çalışmalardaki kazanımlarla problemleri çözme ya da ihtiyaçları karşılamak yönünde çeşitli projeler gerçekleştirmelerini,
- Yaşam projelerini gerçekleştirme olanak ve fırsatlarının verilmesini sağlamaktadır (MEB, 2007).

## 2.9 Öğretim Stratejileri

**2.9.1 Hızlandırma.** Farklı olan adaptasyonlarla bir programın normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır. Hızlandırma programı; okula erken başlama, sınıf atlama, ileri olduğu derslerde sınıf atlama, birkaç sınıfı birleştirme, programı zamanından önce daha erken sürede tamamlama, kurslar alma ve seminerlere katılma gibi bir çok şekilde uygulanmaktadır. Hızlandırma programı çocuğun akranlarıyla iletişim kurma ihtiyaçlarına cevap verememekle birlikte, yine çocukların bağımsız çalışma yeteneklerinden yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Bunlara rağmen hızlandırmanın en avantajlı tarafı, çocukların sıkılmasına fırsat vermemesidir. Bundan dolayı çocuklar eğitim programına fazlaca istekli bir şekilde katılmaktadır. Sonuçta hızlandırma, özel yetenekli çocuğun gelişim açısından değerlendirilmesi yapılarak çocuğun eğitim gereksinimini karşılayacak şekilde kullanılmalıdır (MEGEP, 2006).

Mayer (2005), Cross ve Coleman yüksek seviyede gelişmenin olması için, hızlandırmanın zenginleştirmeden daha kuvvetli bir müdahale olduğunu izlemişlerdir. Ülkenin 23 bölgesinde sayısı binlere varan öğrenciye hizmet eden matematikte üstün yeteneklileri eğitmek için bir araya getirdikleri meşhur programı temel alarak, Brody ve Stanley ise hızlandırmanın kavramsal olarak doğru olduğuna inanmaktadır. Bunun nedeni her çocuk farklı bir hızda öğrenir ve öğretme

durumunun tesiri, çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi ile aktarılan bilgi seviyesi örtüşmelidir. Gordon ve Bridglall, anahtar kavram olarak hızlandırmayı ele alarak üstünler için hazırlanmış Meyerhoff Burs Programı'nı açıklamaktadır. Van Tassel-Baska, kullanılmakta olan materyalin yönergesi ve zorluğuna bağlı olarak, üstünlere verilen yönergelerin normallere verilen yönergelerden farklı nitelikte olması gerektiğini öne sürmektedir (akt. Duman, 2013).

**2.9.2 Gruplama.** Gruplama normal sınıflardaki üstün yetenekliler için küme gruplandırma, özel sınıf gruplandırma, kaynak odada gruplandırma, özel bir okulda gruplandırma ve özel seminerler, kaynak merkezlerinde gruplandırma, özel alan kursları, çeşitli çalışma merkezlerindeki (müze, üniversiteler, bilim gibi.) özel çalışmalar olarak uygulamaları bulunmaktadır. Bu şekildeki özel gruplandırmalar uygun bir şekilde düzenlendiğinde üstün yeteneklilerin yeteneklerini geliştirmede belirgin seviyede başarı sağladığı, üstün yeteneklilerin bu uygulamalar ile benlik kavramlarının geliştiği de görülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

**2.9.3 Zenginleştirme.** Normal sınıf programında üstün yeteneklilerin özellik ve ihtiyaçlarına göre uygulamalar yapılması asıl olanıdır. Bundan dolayı normal sınıf içinde farklılaştırılmış öğrenme tecrübelerinin planlanması yoluna gidilmesi gerekmektedir. Yatay ve dikey olacak şekilde iki çeşit zenginleştirme yapılmaktadır. Yatay zenginleştirmede etkinlik türünü arttırmak gerekirken, dikey zenginleştirmede ise, o konu ile ilgili derin çalışmalar yapılması gerekmektedir. Zenginleştirilmiş normal sınıf modelinde, üstün yetenekliler için akranlarıyla merak ilgi ve kabiliyetlerine cevap verecek şekilde hazırlanmış olan keşfetmeye dayanan aktiviteler, grup eğitim alıştırmaları bulunmaktadır. Sınıf programına, normalde olmayan fazlaca zor konular ve farklı materyaller, değişik öğrenme ortamları eklenmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Zenginleştirme bir kavram olarak programın ulaştırma hizmetine olduğu kadar müfredatı da gönderimde bulunmaktadır. Zenginleştirilmiş müfredat, daha zengin ve çeşitli eğitim tecrübeleriyle bir şekilde eklenmiş veya değiştirilmiş olan müfredatı da içine almaktadır. Değişiklikler ya da eklemeler içerikte veya öğretim stratejilerinde yapılabilir ve bu değişimler, ideal bir şekilde, tasarlandığı öğrencilerin özelliklerine göre şekillenmektedir (Maker, 2003).

Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretimin farklılaştırıldığı üst düzey düşünme yeteneklerinin de eklendiği sıradan olmayan çeşitli materyallerin, etkinliklerin, yöntemlerin ve tekniklerin kullanıldığı ilgi alanlarını önemseyen ve kişiliklerini de dikkate alan etkili programlara ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (Sayı, 2013).

## 2.10 Empati

**2.10.1 Empatinin Tarihçesi ve Tanımı.** Barrett-Lennard (1981) ve Wispe (1986) göre, güncel olarak yalnızca psikoloji alanının terimleri arasında olmayan ve günlük hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız empati terimi Antik Yunan'da kullanılan "empathia" ve Almanca "Einfühlung" kelimelerinden günümüze kadar gelmektedir. Empatia Antik Yunan'da şefkat ve ilgiyi ifade eden bir terim olarak kabul görülürken, Almanca'daki "Einfühlung" terimi ise Theodor Lipps tarafından bir kişinin kendi dışındaki bir nesne içinde yani; bir sanat eserinde kendini, özümseme süreci şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Dinç Altun, Değerli, Çıkrıkcı ve Kınık, 2018).

Tanımların farklı ve çok sayıda olması, empatinin hem duygusal hem de bilişsel olarak iki farklı boyutta ele alınmasından kaynaklanmaktadır (Moore, 1990).

Duygusal zekâ kavramını ilk kez kullanan bilim insanları, kişinin hem kendi hem de diğer kişilerin hislerini ve duygularını izleme aralarında ayırım yapmak bu bilginin düşünce ile eylemlerinde kullanma becerisini dahil eden sosyal zekânın bir alt kümesi olarak belirtmektedirler (Salovey ve Mayer, 1990).

Bireyler arası olumlu bir iletişim kurmak için kendini kontrol edebilmek empati gibi özellikleri içeren duygusal zekânın üstün yeteneklilik ile ilişkili olması olası bir durumdur (Koçak ve İçmenoğlu, 2012).

Pighin (2005) ise empatinin bir yetenek olduğunu ifade etmektedir. Yetenek, kişinin kendini başka birisinin yerine koyarak, o kişinin duygularına ortak olmak ve bunun sonucu o kişinin anlayış ve davranışını kavramaktır (akt. Atlı, 2008).

Goleman (1995) göre, empati başka bir kişinin duyguları ile ilgili alınan ince sinyallerin kişinin kendi duygusal beyninde taklit edebilmesi için, gerektiğinde sakın olarak algılamaya hazır durumda olmasını gerektirmektedir. Empati eş zamanlı bir



şekilde bedensel tepkilerle eş zamanlı olduğunda meydana gelmektedir (akt. İkiz, 2006).

Empati, bir yetenek olarak kişinin içsel duygularını nesne ya da hadiselere yansıtmak, kendini başka birinin yerine koymak, bu kişinin duygu, düşünce ve isteklerini anlayabilmek şeklinde ifade edilmektedir (Cevizci, 1996).

Wisper (1990) göre, gelişim psikolojisi alanında zamanımızda yapılan çalışmalarda çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili olan empati kavramına zamanla daha çok yer verildiği görülmektedir (akt. Gültaş, 2007).

Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyup o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, hissetmesi ve bu durumu o kişiye iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1995).

Kasatura (1998) göre, empati kavramının yerine, duygudaşlık kavramını kullanarak empatiyi diğerlerinin duygularını anlayarak, kendimizi o kişinin yerine koyma kabiliyeti olarak tanımlamaktadır (akt. Derman, 2013).

Empati, diğerlerinin duygu ve düşünceleri ile bunların olası manalarının objektif olarak farkında olma ve temsili olarak yaşama şeklinde tanımlanmaktadır (Budak, 2003).

**2.10.2 Empatinin Bileşenleri.** Goldstein ve Michaels (1985) göre, empati algısal, bilişsel ve duygusal olarak üç bileşenden oluştuğu ortaya konmaktadır. Algısal empati, kişinin karşısındakinin fiziksel olarak ortaya koyduğu tepkileri fark etmesi gerekmektedir. Bilişsel ve duygusal süreçler, hareketler, ses tonu, zamanlama gibi unsurlar algılandığında bunun üzerine çalışabilmektedir. Bilişsel empatiye gelirse diğer kişinin duygularını yaşamak yerine bilişsel seviyede bu duyguları anlamak söz konusu olmaktadır. Dikkatli gözlem ve düşünme gereğini ortaya koyan bu bileşen, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan ipuçlarını kullanıp anlama becerisini ifade etmektedir. Son bileşen olan duygusal empatide ise diğer kişinin duygularına duyarlı olma söz konusu olmaktadır (akt. Yılmaz-Bingöl ve Uysal, 2015).

## 2.11 Empati ile İlişkili Kavramlar

**2.11.1 Empati ve Sempati.** Wispe (1986) göre, empati karıştırılan bir kavram olup, özellikle de sempati kavramı ile karıştırılmaktadır. Buna neden olan her iki kavramında diğer kişilerin duygusal hayatları karşısında gösterilen tepki biçimlerinden olmaktadır. Sempatinin empati ile benzer yönlerinin var olduğu gibi farklı yönlerinin de var olmasından kaynaklanmaktadır. Sempati, bir kişi ile birlikte acı çekmek olarak ifade edilmektedir. Empati ile sempati kavramları kıyaslandığında ince bir ayırım noktası vardır. Empati kavramı kişiden bir şey kaybettirmediği gibi kişiyi aynı zamanda anlama aracı olarak ifade edilmektedir. Buna karşın sempati ise doğru bir şekilde anlamak yerine bir katılma durumu ortaya koyar ve benlik farkındalığı böylece azalmaktadır (akt. Gürtunca, 2013).

Kısaca empati ile sempati; ayrı süreçler olmasına rağmen aralarında bir iliğkide söz konusu olmaktadır. Bir bireye sempati duymak, o bireyin sevinç veya üzüntüsüne ortak olarak, onunla benzeğen duygular hissetmektir. Empati, sempatiye kıyasla karmağık bir süreci barındırmaktadır. Empati sürecinde karėıdakini dinleyip onun duygu ve dğncelerini anlamak ve bunu iletmek asıl önemli olanıdır. Sempati duyulan birey benzer eğilim ve amaçlara sahip olduğu için bir gruba ait olduğunu, empati de ise diğer insanlar tarafından anlağıldığını hissetmektedir. Bundan dolayı sempati sıklıkla sosyal olarak etkileğilen ortamlarda, empati ise yüz yüze ve birebir iliğki içinde olunduğu durumlarda daha yoğun yağanmaktadır (Duru, 2002).

**2.11.2 Empati ve zdeğim.** Goldstein ve Michaels (1985) göre, zdeğim bilinç dığı bir şekilde alığan ve bireyin kendini bağka birisine göre ėekillendirdiėi zihni bir mekanizma olarak ifade edilmektedir. zdeğim, empati olmayıp bireyle güçlü bir duygusal bağ kurarak diğer birey gibi olma isteği olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda bu iki süreç dahilinde yoğunluk, derinlik ve kalıcılık esaslarına dayanan farklılıklar içermektedir (akt. Yılmaz-Bingöl ve Uysal, 2015).

zet olarak, zdeğim olayında iki birey aynı benlik durumunu paylağılırken, empatide ise iki ayrı benlik durumu birlikte var olmaya alığılmaktadır (Akkoyun, 1982).

**2.11.3 Empati ve İçtenlik.** Empati ile içtenlik kavramları bakıldığında birbiriyle ilişkili olduğu hatta iç içe olduğu da ifade edilmekte olan kavramlardır. Empatik anlayış, empati kuran bireyin diğer kişinin iç dünyasına girerek bu durumu kendi içinde yaşaması içtenlik ise bunu yaparken aynı anda kendi yaşantısını algılamak içinde emek vermesi olarak belirtilmektedir. Kısaca söylemek gerekirse içtenlik ile empati, birbirlerini dışlamayıp aksine birbirlerini tamamlamaktadır (Akkoyun, 1982).

**2.11.4 Empati ve Sezgisel Tanı.** Empati ile sezgisel tanı tamamıyla birbirinin zıttı olan iki kavramdır. Sezgisel tanı, bir kişinin ihtiyaç ve yönelimlerini bulmak, çözümlenmeye çalışmak ve formüle edebilmek kabiliyeti ile ilgilidir. Sezgisel tanı bir başka kişinin hayatına bilerek katılma yer almamaktadır. O kişinin hayatını gözleme ve gözlen durumu yorumlama söz konusu olmaktadır. Empati ise gözleme bağlı bilgileri içermemektedir. Bundan dolayı empati olayında her çeşit yorum ve değerlendirme yapmaktan kaçınmak gerekmektedir. Sezgisel tanı ise direkt olarak bir değerlendirme amaçlanmaktadır (Akkoyun, 1982).

## 2.12 Empatinin Sınıflandırılması

Üstün Dökmen 1988 yılında yapmış olduğu çalışmasında kademeli bir şekilde empati sınıflamasını ortaya koymaktadır. Kademeli bu sınıflandırmada empati; onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı olmak üzere üç basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakların her biri kendi içerisinde düşünce ile duygu şeklinde iki alt basamaktan oluşmaktadır. Aşamalı empatide bireyler arası ilişkilerde bireylerin birbirlerine gösterdikleri tepkiler tesiri en az olandan en çok olana doğru sıralanmıştır. Sınıflamasında bireyler arası ilişkilerde bireylerin birbirlerine gösterdikleri tepkiler tesiri en az olandan en çok olana doğru sıralanmaktadır.

- ✓ Sen Basamağı
- ✓ Ben Basamağı
- ✓ Onlar Basamağı

Aşamalı Empati Sınıflaması

**Onlar Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren bir birey, karşısındaki bireyin kendisine anlattığı sorun üzerinde durmaz, sorun sahibi olan bireyin duygu ve

düşüncelerine dikkat etmez, bu sorunla ilgili kendi duygu ve düşüncelerini de bahis konusu etmez. O ortamda olmayan üçüncü bireylerin (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir.

**Ben Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren birey ben merkezcidir. Kendisine sorununu anlatan bireyin duygu ve düşüncelerine yönelmez, sorun sahibi bireyi eleştirir, ona akıl verir, ara sırada bireyi sorunu ile kendi başına bırakıp kendinden söz etmeye başlamaktadır.

**Sen Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren birey kendisine sorunu ileten bireyin rolüne girer, olaylara onun bakış açısıyla bakar. Yani kendisine aktarılan durum karşısında, toplumun veya kendisinin düşüncelerini dile getirmez, direkt olarak sıkıntılı bireyin duygu ve düşüncelerine odaklanarak o bireyin ne düşündüğünü ne hissettiğini anlamaya başlamaktadır. Sayılan bu üç temel empati basamağı, psikiyatristlerden ve klinik psikologlardan oluşan otuz kişilik bir uzman grubun görüşleri alınarak, Dökmen tarafından, en kalitesiz olan tepkiden en kaliteli olan tepkiye doğru on altı basamağa ayrılarak sıralanmıştır.

**1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder:** Empati kuran birey genellemeler yapar, toplum görüşlerinden, atasözlerinden, felsefi görüşlerden yararlanır ve o toplumun değer yargıları ile tepkiler verir.

**2. Eleştiri:** Dinleyen birey, sorununu anlatan bireyi kendi düşüncesi açısından eleştirir, yargılar.

**3. Akıl verme:** Karşıdaki bireye akıl verilerek, o bireye yapması gereken söylenir.

**4. Teşhis:** Anlatılan soruna veya sorunu anlatan bireye teşhis koyar.

**5. Bende de var:** Kendisine anlatılan sorunun bir benzerinin kendisinde de olduğunu söyleyerek kendi derdini anlatmaya başlar.

**6. Benim duygularım:** Dinlediği sorun karşısında kendi hislerini söz veya davranışla ifade eder üzuldüm veya sevindim demektedir.

**7. Destekleme:** Karşıdaki bireyin sözlerini tekrar etmeden, onu anladığını, onu desteklediğini ifade eder.

**8. Soruna eğilme:** Kendisine aktarılan soruna eğilir, sorunu irdeler ve konuya alakalı sorular sorar.

**9. Tekrarlama:** Kendisine aktarılan sorunu, gerektiğinde sorun sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler; yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtılmış olur.

**10. Derin duyguları anlama:** Empati kuran birey, kendisini empati kurduğu bireyin yerine koyarak, onun açık olarak ifade ettiği veya etmediği tüm duygularını ve onunla birlikte olan düşüncelerini fark eder ve 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 basamağıyla alakalıdır. Bu basamaklardan, birincisinin kalitesi en düşük empatik tepki, sonuncusunun ise kalitesi en yüksek empatik tepki olarak ifade edilebilir. Asıl anlamda empati sadece son dört basamak yani sen basamağına alakalı olarak ortaya çıkmaktadır. Baştaki 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 açabilir (Dökmen, 2004).

### 2.13 Empati Eğitimi

Pecukonis (1990) ve Kalliopuska (1992) göre, empati eğitimi yoluyla amaçlanan, bireylerde mevcut bulunan empati kurma yeteneğini geliştirebilmek, her yaş grubundan bireylerle olumlu ilişkiler kurulmasını aynı zamanda sağlamaya çalışabilmektir. Bireyin empati becerilerini geliştirmek açısından uygulanan eğitim, empati tepkisini içeren duygusal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi konusunda konsantre olmakta, empatik aşamada gereken duyguları tanıma, değerlendirme ve isimlendirme gibi bilişsel etkenleri de kapsamaktadır (akt. Gültaş, 2007).

Empati eğitiminde, didaktik eğitim yöntemi, modelden öğrenme yöntemi, yaşantısal eğitim yöntemi ve rol oynama yöntemi olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılmaktadır.

• **Didaktik eğitim yöntemi:** Bu yöntemde, konusunda uzman bir kişi aracılığıyla kişilere sağlıklı iletişim ve empati konusunda kuramsal bilgiler verilmektedir (Dökmen, 1988).

• **Yaşantısal eğitim yöntemi:** Bireylerin, bir diğer kişi ile gerçekleştirdiği iletişim, banttan, videodan ya da gözlem odasından eğitimi veren uzman kişilerce izlenerek geri bildirim verilmektedir (Dökmen, 1988).

• **Rol oynama yöntemi:** Empatik davranış bir tür rol almadır. Bu düşünceden yol olarak geliştirilen bu yöntemde birey, duruma göre ara sıra kendisi olarak ara sıra da diğer kişinin rolüne girerek iletişim kurar ve empati becerisini giderek geliştirmeye çalışmaktadır. Özellikle psikodrama yönteminde sıklıkla kullanılan bu yöntemde birey, diğer kişinin rolüne girerek, hadiselerle o bireyin bakış açısıyla bakmaya ve o bireyin hissettiklerini anlamaya çalışmaktadır. Önemli olan empati hassaslığını artırmada etkili olmaktadır. Rol oynama tekniği, empati eğitiminde oldukça etkili bir yaklaşım olarak gözükmektedir (Dökmen, 1988).

• **Modelden öğrenme yöntemi:** Bir uzman bireyin model olarak alındığı bu yöntemde birey, uzmanın diğer bir birey ile gerçekleştirmiş olduğu iletişimlerini, direkt ya da videodan gözlemleyerek empati kurmayı öğrenmektedir. Bu yöntemde birey, uzmanı model olarak dikkate almaktadır. Empati eğitim programlarında bu dört yöntemden yalnızca bir tanesi kullanılabilir gibi, birkaçı bir arada da kullanılabilir (Dökmen, 1988).

## 2.14 Çocuklarda Empati Gelişimi

Feshbach (1990) göre, Kohut empatiye parmak basan bir psikoanalist olarak bilinmektedir. Kohut, bireyin büyüülmesi anında annenin empatik yeteneklerinin önemli olduğundan bahsetmektedir. Annenin, empatik tepkilerinde olan eksikliğin bebeğin gereksinimlerinin giderilmesini etkileyebileceğinden bahsederek bireyde empatik yeteneklerin gelişmesinde anne ile babanın empatik olup olmadığının oldukça önem arz ettiğini ifade etmektedir. Empatik yeteneği düşük düzeyde olan bir ailenin yetiştirdiği bireylerde empatik yetenek düzeylerinin oldukça düşük olduğunu belirtmektedir (akt. Oğuz, 2006).

Barbera, Izard, Vietze ve Parisi (1976) göre, bireylerde empatik alanın ilk defa hangi yaş aralığında görüldüğü konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. Ama bununla birlikte yapılan çalışmalar, bebeklerin farklı yüz ifadelerini ayırt edebildiklerini ve aynı zamanda bunları duygusal ipuçları olarak da yorumlayabildikleri bir kabiliyete sahip olduklarını göstermektedir. Bebekler 2 aylık iken bir kişinin yüzünü gözden geçirmek ve 2-5 aylık arasında ise mutluluk, kızgınlık, şaşırma gibi duyguları o kişinin yüz ifadelerinden ayırt edebilme kabiliyetine sahip oldukları bulunmuştur (akt. Sortullu, 2011).

Piaget, bebeklerin ilk yıllarda benmerkezci düşünmeden ötürü empati kuramadıklarını belirtmektedir. Ama yapılan çok sayıdaki çalışma bunun tam tersi olarak çok küçük olan bireylerin gelişmiş empatik davranışlar gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bireylerin empati gelişimlerinin birbirinden önemli bireysel farklar göstermelerine karşın, yaklaşık iki yaş civarındaki bireylerin büyük bir kısmının bazı durumlarda tam olarak empatik davranış sergiledikleri gözlenmektedir. Mesela, iki yaşındaki bireylerin başkaları acı çektiğinde tedirginlik ve rahatsız hissettikleri gözlenmektedir. Dört yaşındaki bireylerin ağlayan bir yetişkin bireyi sakinleştirmek için oyuncaklarını ona vermeye çalıştığı bilinmektedir. Empati genellikle iki yaş gibi kazanılsa bile diğerlerini daha derin bir şekilde anlamak için uygun beceriyi kazanmanın, sonraki yıllarda ve tüm hayat boyu gelişmesi gerektiği söylenmektedir. Başka kişileri anlamak için gerekli olan empati becerisinin kazanılabilmesi için, kişilerin sadece kendilerine odaklanmak yerine, diğerlerinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını anlaması ve kabul etmesi gerekmektedir (akt. Kabapınar, 2015).

### **2.15 Empatinin İletişimdeki Yeri**

Shamusander (1999) göre, empati süreç olarak hareketlidir. Tabii ve kendiliğinden gelişmesine rağmen kişilerdeki farkında olma becerisinin derecesi de bu durumdan etkilenmektedir. Yansıtma ve özdeşleşmeyi de kapsayan empati, zihinsel hayatta birleşme ve bütünleşme sağlamaktadır. Empati süreci ise algılanıp elde edilen verinin aktarılma becerisi ile ilişkili olmaktadır (akt. İkiz, 2006).

İletişim, kaynak ile hedef arasında davranış değişikliği meydana getirmek için bilgi, tutum, duygu ve becerilerin manalarının ortak olması, paylaşılması için gerçekleştirilmiş olan etkileşim süreci olmaktadır (Çetinkanat, 1996).

Çatışmalı bir şekilde iletişim kurmaya çalışan kişiler yeteri kadar bilgi edinemedikleri gibi bunun sonucunda yalnız da kalmaktadır. Çatışmasız iletişimde olan kişiler ise birbirlerine gerekli olan bilgiyi aktardıkları gibi, buna rağmen yine de yalnız olmaktadır. Empatik iletişim hem yeterli bilginin aktarılmasını sağlarken hem de kişilerin yalnız kalmasını önlemektedir (Dökmen, 2000).

## 2.16 Empati İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Üstün yetenekli çocuklarda empati yeteneğinin araştırıldığı çalışmaların sonuçlarına bakıldığında bazen birbiriyle çeliştiği görülmektedir. Yapılmış olan bir çalışmaya baktığımızda üstün yetenekli çocukların düşük empati yeteneğine sahip oldukları ortaya konulmaktadır (VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilus & Kulieke, 1994).

Özbaş (2010), üstün yetenekli ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen tez çalışmasında üstün yeteneklilerin, normal zekâ düzeyine sahip olanlara göre düşük empati düzeyine sahip olduklarını sonucuna ulaşmıştır.

Uyaroğlu (2011), üstün yetenekli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların anne-baba tutumu, duygusal zekâ ve empati becerileri yönünden yapılan tez çalışmasında, üstün yetenekli çocukların duygusal zekâlarının, karşısındaki kişinin duygularını fark etme ve duyguları yönetme yetenekleri açısından normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Akkan (2012), çalışmasında üstün yetenekli 6-8. sınıfta eğitim alan çocukların iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları karşılaştırmış, kabul gören statüdeki çocukların bilişsel empati düzeylerini daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bakar vd. (2013), üstün yetenekli çocukların çok sayıdaki empati alanında yüksek puan aldıklarını ifade etmektedir. Yapmış oldukları bu çalışmayla üstün yetenekli öğrencilerin bütün empati alanlarında yüksek skorlar elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Özellikle bu empati alanlarından diğerlerine servis sağlama, diğerlerini önemseme, çeşitli birey grupları ile çalışabilme, başkalarını anlama ve yardım etme alanlarında çok yüksek puanlar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Bal ve Bilge (2016), yaptıkları çalışmada ilk kez üstün yetenekli 6. ve 7. sınıf öğrencilerine empati eğitim programı uygulamış ve bu programın özel yetenekli öğrencilerde empati düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya koymuştur.

Küçük (2017), özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulgularının her iki grup için de kız



öğrencilerin empati düzeylerinin, erkek öğrencilerin empati düzeylerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdağ (1999), psikodrama gruplarının hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empati becerilerine olan tesirini incelemiştir. Yaptığı çalışmada deney grubuna psikodrama programı uygulamış fakat kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulamamıştır. Bunun sonucunda deney grubundakilerin empati becerileri düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu bulmuş, benlik saygısı, atılgan davranış ve empatik eğilim düzeyinde bir fark olmadığını ortaya koymuştur.



## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve katılımcılar, verilerin toplanması ve sınırlamalara yer verilmiştir.

#### **3.1 Araştırma Modeli**

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup tarama modeli temel alınarak yapılmıştır. Bu model, geçmişte veya hala varlığını sürdüren bir durumu varlığını sürdürdüğü vaziyetiyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşullarıyla tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2012).

#### **3.2 Evren ve Katılımcılar**

Araştırmanın hedef evreni tüm üstün yetenekli öğrencilerdir. Örneklem olarak elverişli örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Örneklem Kartal ilçesi Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ortaokulda eğitim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 57 kız, 74 erkek olmak üzere toplam 131 öğrencidir. Örneklem grubun tanıtıcı bulguları ise Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

*Sosyo-Demografik Özellikler*

		n	%
Cinsiyet	Kız	57	43,5
	Erkek	74	56,5
Yaş	11 ve altı	87	67,0
	12	27	20,0
	13	17	13,0
Sınıf	5. sınıf	60	46,0
	6. sınıf	26	20,0
	7. sınıf ve üzeri	45	34,0
BİLSEM'de süre/yıl	2 yıl	31	24,0
	3 yıl	73	56,0
	4 yıl	27	20,0
Aile tanımı	Çekirdek aile	109	83,0
	Geniş aile	14	11,0
	Ayrılmış-eşlerden anne/baba yanında	8	6,0
BİLSEM'de program	Uyum	1	0,8
	Destek	2	1,5
	Bireysel yetenekleri keşif	125	95,4
	Proje aşaması	1	0,8
	Özel yetenek	2	1,5
Anne eğitimi	Lise ve altı	30	23,0
	Lisans	86	65,5
	Yüksek Lisans/Doktora	15	11,5
Baba eğitimi	Lise ve altı	29	25,0
	Lisans	76	58,0
	Yüksek Lisans/Doktora	22	17,0
Ekonomik durum	Orta ve altı	41	31,0
	İyi	73	56,0
	Çok iyi	17	13,0
Duygusal durum	Bazen mutlu bazen mutsuz	53	41,0
	Oldukça mutlu	46	35,0
	Çok mutlu	32	24,0
Toplam		131	100,0

Araştırmada BİLSEM'e devam eden öğrencilerin %43,5'i kız ve %56,5'i ise erkek öğrencilerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı 11 yaş ve altında (%67), 5. sınıfta eğitim görmekte (%46) ve BİLSEM'e ise 3 yıldır (%56) devam etmekte oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin aile yapısı çekirdek aile yapısı (%83) olup BİLSEM'e bireysel yetenekleri keşif (%95,4) programında yer almaktadır. Öğrencilerin anne (%65,5) ve babaları (%58) genel olarak lisans düzeyinde eğitim almış olup ekonomik düzeyleri iyi (%56) seviyededir. Öğrencilerin duygusal durumları değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilerini genel olarak bazen mutlu ve bazen mutsuz (%41) olduklarını belirtmektedirler.

### 3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları hazırlanarak çoğaltılmıştır. Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ortaokulda eğitim gören öğrenciler ile yüz yüze yapılmıştır. Uygulamalar aşamasında çalışmayla ilgili olarak gerekli tüm açıklamalar araştırmacı tarafından yapılarak öğretmen gözetiminde form ,test ve ölçek dağıtılarak sınıf içinde uygulanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Çocuklar İçin Empati Ölçeği, ikinci aşamasında Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ve üçüncü aşamasında ise Kişisel Bilgi Formu öğrenciler tarafından bir ders saati süresince cevaplandırılmıştır.

#### 3.3.1 Veri Toplama Araçları

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

**Çocuklar İçin Empati Ölçeği.** Çocuklar İçin Empati Ölçeği, 1982 yılında Bryant tarafından geliştirilmiştir. Fakat daha önce 1972 yılında Mehrabian ve Epstein tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu maddelerin alt boyutları da bulunmamaktadır. Öğrenci ölçeği cevaplarken, 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, uyarladığı bu ölçeğin iç tutarlılığı birinci sınıflarda, .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda .79 olarak bulunarak ortaya konmuştur. 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 bulunarak ortaya konmuştur. Böylece güvenirlüğün yeterli olduğu ifade edilmiştir. Geçerlik ile ilgili yaptığı çalışmada ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feshbach ve Roe'nun (1968) empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması ile yapılmıştır 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.** Örneklemin yakınsak bilişsel yetenek testi verilerini elde etmek amacıyla Baykal (1992) tarafından düzenlenen ve bu çalışma için hazırlanan 36 sorudan oluşan yakınsak bilişsel yetenek testi kullanılmıştır.

Bu test için hazırlanan soruların bir kısmı tangram, tetris ve kaleidoskopik şekillerden yola çıkılarak hazırlanmış sorular olup bir kısmı da geleneksel türden maddelerden oluşmaktadır. Bu sorular genel yetenek ölçümlerinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Tangram, eski bir Çin oyunlarından biridir. Elffers (1976) göre, oyuncu olan kişiye her biri birbirinden farklı olan kare, koşutkenar ve üçgenden meydana gelen düzlem şekiller verilmektedir. Oyuncunun hedefi elindeki tüm parçaları kullanarak diğer kişi tarafından hazırlanan kapalı tek bütün şekli aynen tekrar oluşturmaktır. Tangram, sonsuz sayıda bağlı olan bileşimlerden ve daha önce tanımlanmış bir tanesinin çözümlenmesine dayanmaktadır ( Baykal, 1992).

Tetris oyunu ise Rus Bilgisayar Mühendisi Alexey Pajitnov tarafından bulunmuş olup, 1985 yılında Dmitri Pavlovski ve Vadim Gerasimov'un sundukları katkılar ile birlikte Moskova Bilimler Akademisi'nde ilk tetris oyunu böylece şekillenmiştir (<https://shiftdelete.net/bilinmeyen-mucitler-3-71942>).

Tetris her biri dört küçük karenin biraraya gelmesiyle oluşan çeşitli şekillerin arasında boşluk olmayacak şekilde bütün hale getirilmesine dayanmaktadır. Çok kısa bir zaman aralığında şekillerden birisi gelişigüzel bir durumda bilgisayar ekranının

üstünde ortaya çıkmaktadır. Oyuncu bu şekli klavye veya oyun çubuğu vasıtasıyla farklı yönler çevirerek daha önceki şekiller arasında boşluk kalmayacak şekilde bir bütün haline getirmektedir. Burada puan hız ve etkinlik durumuna göre alınmaktadır (Baykal, 1992).

Kaleidoskop ise bir ucu buzlu olan bir cam ile kapatılmış, metal ya da mukavva olan bir boru içine yerleştirilmiş aynaların yardımı ile boru içine yerleştirilmiş renkli küçük cisimler ile görüntülerin meydana getirdiği çeşitli şekilleri ortaya koyan alet, çiçek dürbünü olarak ifade edilmektedir (<https://kelimeler.net/Kaleydoskop-kelimesinin-anlami-nedir>).

**3.3.2 Veri Toplama İşlemleri.** Araştırmaya öncelikli olarak üstün zekâ / yetenek ve empati ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çeşitli çalışmalara dair literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Veri toplama araçları olarak Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği, Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi ile Kişisel Bilgi Formlarının kullanılmasına karar verilerek uygulama yapılmak üzere çoğaltılmıştır. Araştırmanın yapılması için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerle Kartal BİLSEM’de araştırmaya başlanmıştır. Kartal BİLSEM’e devam eden 131 ortaokul öğrencisine dağıtılan ölçek, test ve formlar bir ders saati boyunca öğretmen gözetiminde gerekli yönergeler verilerek uygulanmıştır. Kodlanmış ölçek, test ve formlardan elde edilen veriler dikkatli bir şekilde kontrol edilmiş ve ardından geçerli olanlar araştırmanın amacı doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri için SPSS21. V22.0 versiyonu (Statistical Packet for Social Sciences) kullanılmıştır.

**3.3.3 Veri Analiz Araçları.** Araştırmada toplanmış verileri analiz etmek için uygun veri analiz araçları belirlenmiştir. Ardından veriler kodlanmadan önce tüm veriler tek tek özenle kontrol edilmiştir. Aktarmaya uygun olan eksiksiz yanıtlanmış ölçek, form ve testlerdeki veriler 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 iki grubun ortalamaları karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t Testi, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analiz Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu; varyans homojenliği  $p$  değeri 0,05 ve üzerinde olduğu için Tukey LSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Empati ile yetenek ilişkisi için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test ve ölçek için öncelikle Cronbach's Alpha Katsayısı daha sonra yetenek testi için Kuder Richardson(KR-20) Katsayısı ile Split-Half Katsayısı hesaplanmıştır.

### **3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik.**

**Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği.** Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982), 2003 yılında Yüksel tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, araştırmacı ile İngilizce'yi kullanma tecrübesi olan iki kişi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkiye'de yapılan güvenirlilik 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 bulunmuş ve test-tekrar test yönteminde ile 89 öğrenciye 15 gün arayla iki kez uygulanarak ve güvenirlilik katsayısı  $r = .69$  olarak ortaya konmuştur. Ölçeğin geçerliliği için yapı geçerliliğine bakılmış faktör analizi neticesine göre maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde büyük bir ölçüde yoğunlaştığı anlaşılmış olup iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta ölçek 20 maddeden oluşmuştur ( Yılmaz, 2003).

Aynı zamanda ölçekte kullanılan maddelerin hepsine ve faktörler bazında güvenirlilik analizi yöntemlerinden biri olan Cronbach's Alfa yöntemi uygulanmıştır. Cronbach's Alfa yöntemi ölçekte bulunan soruların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediği araştırılır. Ölçekte bulunan soruların varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunduğu; 0 ile 1 arasında değer alır. Yani; 0,60-0,80 arası oldukça güvenilir, 0,80-1,00 arası yüksek güvenirliliktir. Aynı zamanda ölçekte yer alan maddelerin korelasyonları 0,20'nin altında olmamasına dikkat edilir. Bu değer in altında yer alan maddeler güvenirlilik analizinde bulunamaz.

Kullanılan empati ölçeği için güvenilirlik analizi uyguladığımızda; Cronbach's Alfa Katsayısı 0,684 olarak bulunmuştur. Sonuç Tablo 2'de yer almaktadır. Yani; geliştirilen bu ölçek ölçmek istediğimiz olguyu iyi bir şekilde ölçmektedir. Kısaca uygulayacağımız bu ölçek güvenilirdir denebilir.

Tablo 2

*Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinin Güvenirlik Analizi*

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Empati	,684	20

**Yakınsak Bilişsel Yetenek Testinin Geçerliği ve Güvenirliği.** Yakınsak bilişsel yetenek testi için güvenilirlik analizi uyguladığımızda; Cronbach's Alfa Katsayısı 0,727 olarak bulunmuştur. Sonuç Tablo 3'te yer almaktadır. Yani; geliştirilen bu ölçek ölçmek istediğimiz olguyu iyi bir şekilde ölçmektedir. Kısaca uygulayacağımız bu ölçek de güvenilirdir denebilir.

Tablo 3

*Yakınsak Bilişsel Yetenek Testinin Güvenirlik Analizi*

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
YBYT <sup>1</sup>	,727	36

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

Yine bilişsel yetenek testi için Kuder Richardson(KR-20) formülü ve Split-Half Katsayısı sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Yetenek Testi için Kuder Richardson(KR-20) Formülü

İç tutarlılık anlamında güvenirliliğin hesaplamak için birden çok formül bulunmaktadır. Testi oluşturan maddelerin niteliğine göre bu formüller değişir. Doğru cevaplandırılan maddelere (1) ve yanlış veya boş bırakılan maddelere (0) puan verilerek puanlanan testlerde Kuder Richardson(KR-20) formülü 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)



$q = \text{Test maddesinin zorluk derecesi (} q=1-p \text{)}$

$S_x^2 = \text{Testin varyansıdır.}$

$k = 36$  ,  $\sum pq = 6,36$  ve  $S_x^2 = 21,88$  olarak hesaplanmıştır. Formülde yerine eklendiğinde

$KR_{20} = 0,715$  olarak elde edilmektedir.

Tablo 4

*Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi için Split-Half Güvenilirlik Analizi*

		Değer	,827
	1.kısım	Madde sayısı	18 <sup>a</sup>
Cronbach's Alpha	2.kısım	Değer	,502
		Madde sayısı	18 <sup>b</sup>
	Toplam madde sayısı		36
Formlar arası korelasyon			,113
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		,203
	Eşit olmayan uzunluk		,203
Guttman Split-Half Katsayısı			,193
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.			

Bilişsel yetenek testinin 1. ve 18. maddelerinden oluşan 1.kısım  $\alpha$  değeri  $\alpha = 0,827$  iken 19-36. sorulardan oluşan 2.kısımın  $\alpha$  değeri  $\alpha = 0,502$  olarak gerçekleşmiştir. Bu olay bize birinci kısmın 2.kısımdan daha güvenilir olduğunu göstermektedir. İlk 18 sorudaki güvenilirlik ve homojen dağılım oldukça yüksektir. 2.kısımda ise bu olay bir miktar düşüş göstermiştir.

Formlar arasında yani ilk ve son 18 sorudaki korelasyon değeri ise 0,113 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown Katsayısı 0,203 ve Guttman Split-Half Katsayısı ise 0,193 olarak hesaplanmıştır.

Stumpf (1992), tangram, tetris ve kaleidoskopik şekillerin faktör analizine dair sonuçlarında geleneksel faktörlerden bağımsız olmasına karşın onlarla da tutarlılık gösteren yeni boyutlar olduğu doğrultusunda bulgular çıkmıştır. Maddelerin yordam geçerliliğinin saptanabilmesi için araştırmalara ihtiyaç vardır (akt. Baykal, 1992).

### 3.4 Sınırlamalar

Bu araştırmada bazı sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmanın en önemli sınırlılığı verilerin elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiş olmasıdır. Bu araştırmanın verileri, Kartal Bilim ve Sanat Merkezinden edilen verilerle sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık ise BİLSEM’de farklılaştırılmış bir eğitimden yararlanan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin örnekleme oluşturmasıdır. Bu doğrultuda çalışma bulguları Kartal Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM’e) devam eden ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

**Sayıtlar.** Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan empati ölçeği, yakınsak bilişsel yetenek testi ve kişisel bilgi formunu yönergeye uygun olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır. Öğrencilerin, ölçek, test ve formda bulunan ifadeleri yanıtlarken içten ve doğru yanıtlar verdikleri, kendilerine ait bilgilerin gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmaktadır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen analiz bulgularına yer verilmektedir.

Buna göre bu bölümde, öğrencilerin yetenek alanları, ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler, ölçeklerin normallik dağılımı testi, öğrencilerin empati ölçeği ve bilişsel yetenek testi puanları ortalamalarının cinsiyete göre Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve bilişsel yetenek testi puanları ortalamalarının sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve bilişsel yetenek testi puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve bilişsel yetenek testi puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve bilişsel yetenek testi puanları ortalamalarının ekonomik düzeye göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, öğrencilerin empati ölçeği ve yetenek testi puanları ortalamalarının duygusal durum düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılması, empati ve yeteneklerinin korelasyon analizi yer almaktadır.

Araştırmada BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerin yetenek alanları değerlendirildiğinde Tablo 5'e göre sırasıyla; zihinsel yetenek (%99), resim (%13) ve müzik (%2) olarak görülmektedir.

Tablo 5

#### *BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Yetenek Alanları*

Yetenek alanları	Cevap sayısı (n)	%
Zihinsel yetenek	130	99,0
Resim	17	13,0
Müzik	3	2,0
Toplam	150	114,0

Araştırmada BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ve bilişsel yetenek testine ait tanımlayıcı istatistikleri Tablo 6'ya göre

değerlendirildiğinde; öğrencilerin ortalama empati puanı 13,98 ve ortalama bilişsel yetenek testi puanı ise 20,97'dir.

Tablo 6

*Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

Ölçekler	N	Ort.	S.S.	Minimum	Maksimum
Empati	131	13,98	3,03	6	20
YBYT <sup>1</sup>	131	20,97	4,68	5	29

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi,

Araştırmada BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerine uygulanan empati ölçeği ve bilişsel yetenek testi puanına yönelik normallik dağılımı Tablo 7'ye göre değerlendirildiğinde; duygularını yöneltme alt boyutu dışında veriler normal dağılım göstermemiştir ( $p < .05$ ). 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 ölçeği ve yetenek testi puanlarına ait verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Tablo 7

*Ölçeklerin Normallik Dağılımı Testi*

	Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	Test değeri	S.d.	p		
Empati	,974	131	,013	-,342	,148
YBYT <sup>1</sup>	,961	131	,000	-,797	,806

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi,

1.3.1 BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerininin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarıyla Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları arasında anlamlı bir istatistiksel ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Pearson Korelasyon Analizi 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	r	,034
	p	,703

Pearson Korelasyon, <sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimleri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır ( $p>0.05$ ).

1.3.2 BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ile Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Empati Ölçeği ile Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Ölçekler	Sınıf <sup>2</sup>						F	p
	5.sınıf (n=60)		6.sınıf (n=26)		7.sınıf ve üzeri (n=45)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,65	3,24	14,23	2,83	14,27	2,87	0,643	0,527
YBYT <sup>1</sup>	20,33	4,54	20,38	5,40	22,18	4,27	2,304	0,104

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, <sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ile bilişsel yetenek testi ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Araştırmanın 1.3.3 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

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

Ölçekler	Cinsiyet <sup>2</sup>				t	p
	Kız (n=57)		Erkek (n=74)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT <sup>1</sup>	21,19	5,19	20,81	4,27	0,462	0,645

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, <sup>2</sup>Bağımsız örneklem t testi, \*p≤.05

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

Araştırmanın 1.3.4 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

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

Ölçekler	Ekonomik durum <sup>2</sup>						F	p
	Orta (n=41)		İyi (n=73)		Çok iyi (n=17)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT <sup>1</sup>	20,44	4,89	21,03	4,69	22,06	4,12	0,727	0,485

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, <sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

Araştırmanın 1.3.5 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

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

Ölçekler	Anne eğitimi <sup>2</sup>						F	p
	Lise ve altı		Lisans		Yüksek Lisans/Doktora			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT <sup>1</sup>	21,07	4,86	20,94	4,63	21,00	4,90	0,008	0,990

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, <sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

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

Tablo 13

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

Ölçekler	Baba eğitimi <sup>2</sup>						F	p
	Lise ve altı		Lisans		Yüksek Lisans/Doktora			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT <sup>1</sup>	20,48	5,05	20,97	4,41	21,73	5,13	0,462	0,631

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, <sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

1.3.7 BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanlarının ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

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

Ölçekler	Duygusal durum <sup>2</sup>						F	p
	Bazen mutlu bazen mutsuz (n=53)		Oldukça mutlu (n=46)		Çok mutlu (n=32)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
YBYT <sup>1</sup>	22,21	4,05	20,33	4,85	19,88	5,07	3,278	0,041*

<sup>1</sup>Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi, <sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi, \*p≤.05

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmaktadır (p<0.05). LSD Çoklu Karşılaştırma Testi ile farklılıklar değerlendirildiğinde; duygusal durumu bazen mutlu /bazen mutsuz olan öğrencilerin bilişsel yetenek testi ortalamaları, duygusal durumu oldukça mutlu ve çok mutlu olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.

Araştırmanın 1.3.8 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları BİLSEM'deki etkinlik alanına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

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

Araştırmanın 1.3.9 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Yakınsak Bilişsel Yetenek Testi puanları ortalamaları aile tanımına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan aile tanımı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

Araştırmanın 1.3.10 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul 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 15'te verilmiştir.



Tablo 15

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

Ölçekler	Cinsiyet <sup>2</sup>				t	p
	Kız (n=57)		Erkek (n=74)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	15,12	2,82	13,09	2,91	4,014	0,000*

<sup>2</sup>Bağımsız örneklem t testi, \*p≤.05

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

Araştırmanın 1.3.11 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

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

Ölçekler	Ekonomik durum <sup>2</sup>						F	p
	Orta (n=41)		İyi (n=73)		Çok iyi (n=17)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,68	3,15	14,19	2,99	13,76	2,99	0,415	0,661

<sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

Araştırmanın 1.3.12 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanlarının ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

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

Ölçekler	Anne eğitimi <sup>2</sup>						F	p
	Lise ve altı		Lisans		Yüksek Lisans/Doktora			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	14,50	2,70	14,08	3,04	12,33	3,22	2,780	0,070

<sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

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

Tablo 18

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

Ölçekler	Baba eğitimi <sup>2</sup>						F	p
	Lise ve altı		Lisans		Yüksek Lisans/Doktora			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	14,45	2,50	13,72	3,35	14,14	2,59	0,703	0,497

<sup>2</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

Araştırmanın 1.3.14 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analiz Testi ile elde edilen sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

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

Ölçekler	Duygusal durum <sup>1</sup>						F	p
	Bazen mutlu bazen mutsuz (n=53)		Oldukça mutlu (n=46)		Çok mutlu (n=32)			
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
Empati	13,40	2,86	14,00	3,07	14,91	3,10	2,540	0,083

<sup>1</sup>Tek Yönlü Varyans Analiz Testi

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

Araştırmanın 1.3.15 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları BİLSEM'deki etkinlik alanına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir

Araştırmanın 1.3.16 sorusu olan BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği puanları ortalamaları aile tanımına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan aile tanımı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir

## **Bölüm 5**

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Bu çalışmada, amaç bölümünde belirtildiği gibi Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM'e) devam eden ortaokul öğrencilerinin yetenek ve empati ölçümleri arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar bu bölümde yorumlanacak ve literatürdeki yeri tartışılacaktır.

#### **5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması**

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimleri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. Böylece yetenekli bir bireyin mutlaka empatik olacağı yönündeki kanaat araştırma bulguları itibariyle destek bulamamıştır.

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ile bilişsel yetenek testi ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Yani; tüm grup için empati ve sınıf düzeyi yönünden anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durumu destekleyen bir çalışma da Rehber (2007) tarafından yapılmış ve sınıf düzeyinin empati düzeyini etkilemediğini tespit etmiştir. Yaptığı bu çalışmada öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri ile Empatik Eğilim Ölçeği puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin yetenekleri bakımından bariz bir fark olmadığı görülmüştür. Yapılan literatür çalışmalarına baktığımızda yetenekli kızların büyüdükçe yeteneklerini geri çektiklerini bunun altında ise ait oldukları toplum tarafından kabul görme ihtiyacı olduğu görülmektedir (Camcı, 2012). BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır. BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocukları ile

kurdukları iletişim eğitim seviyesi düşük olan ailelere kıyasla farklılık göstermektedir. Ailenin çocuğuyla olan ilişkileri ve yaklaşımları neticesinde çocukların beceri gelişimleri etkilenmektedir (Eroğlu, 2001).

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu fark anlamlı olarak kız öğrencilerin lehinedir. Yapılan bazı çalışmalar araştırmayı destekler yöndedir. Satılmış (2012), lise öğrenciyle yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin duyusal, bilişsel ve toplam empati düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır . Bora ve Baysan (2009), araştırmada kızların empati becerisinin erkeklere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duru (2002), yaptığı çalışmada cinsiyete göre empatik eğilim açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Küçük (2017), özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinin cinsiyete yönelik farklılık gösterip göstermediğini yaptığı araştırmada bu hedef için gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulgularının her iki grup için de kız öğrencilerin empati düzeylerinin, erkek öğrencilerin empati düzeylerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Küçükkaragöz, Akay ve Canbulut (2011) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıfa giden 27 öğrenci ile yapılan araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin empatik beceri düzeyi puan ortalamaları, erkek öğrencilerin empatik beceri düzeyi puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Buna rağmen bazı çalışmalara baktığımızda ise empati beceri düzeyinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya konmuştur. Köksal (1997), Aydın ve Açar (2013), Yaydırgan (2008) cinsiyet ile empati arasında herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir.

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır. Tüm grup için empati ve ekonomik durum yönünden anlamlı bir fark görülmemiştir. Empati ve ekonomik durumun yer aldığı çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Fakat Rehber (2007), yaptığı araştırmayla göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade ederek çalışmamızı desteklemektedir. Aynı zamanda sosyo-ekonomik düzeye göre empati eğiliminin farklı olabileceğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır. Madsen (1971) ve DePalma (1974), orta sosyal sınıftan olan çocukların, alt sosyal sınıftakilere kıyasla daha çok empatik davrandıklarını bulmuşlardır (akt. Dökmen,

1987). Yine Kalliopuska (1984), farklı sosyal sınıftaki annelerin empati kurma becerileri arasında fark bulamazken, orta sınıftan gelen babaların diğerlerine oranla daha fazla empati becerisine sahip olduklarını ve alt sosyal sınıftakilerin üst sosyal sınıfa göre daha fazla empatik davranma eğilimine sahip olduğunu bulmuştur (akt. Dökmen, 1987).

BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Tüm grup için empati ve anne baba eğitim düzeyi yönünden anlamlı bir fark görülmemiştir. Derman (2013), tarafından yapılan araştırmaya göre annesi yüksek lisans mezunu olan, babası doktora mezunu olan çocukların empati becerilerinin diğerlerine göre yüksek olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarak çalışmamızı desteklemektedir. Empati ve anne baba eğitim düzeyi konulu değişik çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Karamuk (2015), çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre anne baba eğitim düzeyi ile çocukların empati becerileri arasındaki ilişkiyi anlamlı olarak bulmamıştır. Dereli ve Aypay (2012), yaptıkları çalışma ile anne eğitim düzeyinin empatik eğilim üzerinde etkili olduğu fakat baba eğitim düzeyinin ise etkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Çetin (2008), yaptığı çalışmada empati ile annenin öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyarken aynı zamanda baba öğrenim durumları açısından anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir. Mete (2005), empatik beceri üzerine annenin öğrenim durumunun etkili olmadığını, buna rağmen babanın öğrenim durumunun ise etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Duygusal durumu bazen mutlu /bazen mutsuz olan öğrencilerin bilişsel yetenek testi ortalamaları, duygusal durumu oldukça mutlu ve çok mutlu olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Akkan (2010), üstün zekâlı çocukların yaşam doyumlarıyla cinsiyet, ekonomik durum, doğum sırası, ailede yaşayan birey sayısı, anne baba eğitim düzeyi yönünden bir fark bulmamıştır. Şehirde yaşayan üstün zekâlıların yaşam doyumlarının ilçe ve köyde yaşayan üstün zekâlılardan yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yine öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumlarına göre de otoriter anne babaya sahip olanlarının yaşam doyumlarının demokratik anne babaya sahip olanlarınkinden daha düşük olduğunu bulmuştur.

Literatür tarandığında verilen empati eğitiminin empati becerisinin geliştirdiğini ortaya koyan bazı çalışmalarda bulunmaktadır. Gemci (2012), araştırma bulgularına baktığımızda Etkili İletişim ve Empatik Beceri Eğitim Programı'nın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını, empatik becerileri üzerinde ise anlamlı bir artış yarattığını bulmuştur. Yılmaz (2003), yurt dışı ve Türkiye'de yapılan yetişkin bireylerin empati becerisini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara bakıldığında; rol oynama, model alma, yaşantısal yaklaşım, didaktik bilgi verme, sosyal teşvikler, doğrudan sosyal sorumluluk yükleme ve pekiştireç gibi çeşitli yöntemlerin birlikte kullanılmasının, empati eğitiminde çok etkili olduğu tespit edilmektedir. Yetişkinlerde, empati becerisini geliştirmek için kullanılan bu yöntemler çocuklarında empati becerisi kazanma çalışmalarında benzer bir şekilde kullanılmaktadır. Fescbach (1983), 6-18 yaşındaki çocukların empati yeteneğinde artış sağlamak için hazırlamış olduğu empati eğitim programında model alma, rol oynama ve didaktik anlatım yöntemlerini kullandığında bu teknikler ile verilen empati eğitiminin etkili olduğunu bulmuştur (akt. Yılmaz, 2003).

## 5.2 Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar aşağdaki gibidir:

1.3.1BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimleri ile bilişsel yetenekleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır.

1.3.2BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ile bilişsel yetenek testi ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.3BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

1.3.4BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır.

1.3.5BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

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

1.3.7BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin bilişsel yetenek testi ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmaktadır ( $p<0.05$ ). LSD Çoklu Karşılaştırma Testi ile farklılıklar değerlendirildiğinde; duygusal durumu bazen mutlu /bazen mutsuz olan öğrencilerin bilişsel yetenek testi ortalamaları, duygusal durumu oldukça mutlu ve çok mutlu olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.

1.3.8Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

1.3.9Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan aile tanımı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

1.3.10BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır.Bu fark anlamlı olarak kız öğrencilerin lehinedir.

1.3.11BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır.

1.3.12BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.13BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.14BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin empati ölçeği ortalamaları duygusal durum düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

1.3.15Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan etkinlik alanı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

1.3.16Grup değişkenlerinin sayıları otuzun altında olduğundan aile tanımı karşılaştırma analizine dahil edilememiştir.

### **5.3 Öneriler**

Kızların empatik eğilimleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca etki eden kültürel faktörlerin neler olduğunun incelenmesi faydalı olacaktır.



Araştırmada empati ve bilişsel yetenek; cinsiyet, ekonomi, sınıf, anne eğitimi, baba eğitimi değişkenleri ile incelenmiştir.Yapılacak diğer çalışmalarda farklı bağımsız değişkenler ile olan ilişkisine bakılabilir.

Bu alışma farklılaştırılmış eğitim alan üstün zekli öğrencilerle yapılmış olup farklılaştırılmış eğitim almamış üstün zekli öğrenciler için de yapılabilir.

Kartal BİLSEM’de yapılan bu çalışma daha geniş örneklem grubu ile farklı il ve ilçelerde tekrar yapılabilir.

Yapılan alışma betimsel bir desenedir, yine bu çalışma farklı zamanlarda yinelenen ölçümler yoluyla boylamsal tarama araştırması yapılarak değişkenlerin zamana bağlı değişimleri incelenebilir.

Bu alışma farklı BİLSEM’lerde aynı sınıf düzeyinde eğitim alan üstün zekli öğrencilerle yapılabilir.

BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler ile üstün zekli öğrencilerin empatik eğilimleri arasındaki farklıların karşılaştırıldığı araştırmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Üstün zekli öğrenciler ve ebeveynlerinin empatik eğilimleri arasındaki farklıların karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

Empati becerileri yönünden desteklenmesi gereken üstün zekli öğrencilere ebeveynleri ile birlikte çeşitli rehberlik çalışmalarına yer verilmelidir.

Farklılaştırılmış eğitim müfredatlarında empati gelişimini destekleyici programlara daha çok yer verilmesi faydalı olacaktır.

Zenginleştirilmış eğitim veren BİLSEM’ler dışında üstün zekli öğrencilere tam zamanlı eğitim veren özel kurumlarda da çeşitli incelemelerle karşılaştırma yoluna gidilebilir.

Üstün zekli öğrencilerin duygusal durumlarının daha ayrıntılı incelenmesi ve hangi etkenlerden etkilendiğinin saptanması yönündeki çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- 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*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.
- 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.
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. Şirin, Mustafa Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet Emre. (Ed.), *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* (169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15(1), 63-69.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.

- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 173-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Ed.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (335-342). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.
- Ataman, A. (2012). *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*. Namık Kemal Üniversitesi.
- Atlı, A. (2008). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- 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, S. (1994). *Eğitime farklı bir bakış*. İzmir: Nil Yayınları.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakır, B. (2015). *Üstün zekâlı olan ve üstün zekâlı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bal, P. N. ve Bilge, Y. (2016). Empati becerisi psiko eğitim programının üstün zekâlı ergenler üzerindeki etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23-26.

- Baykal, A. (1992). XV. 1992-1993 Yetenek Ölçümünde Tangram, Tetris Ve Kaleidoskopik Biçimler, *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi Eğitim Bilimleri*, 77-93.
- Baykoç, N. (2012) *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bilgili, A. E. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ve satranç. *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı*, İstanbul.
- 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.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Birinci Basım, Ankara: Ekin Yayınları.
- Çağlar, D. (2004). 1953-1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler 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.
- Çetinkanat, A. C. (1996). *İnsan ilişkilerinde etkili iletişim*. Çağdaş Eğitim.
- Davaslıgil, Ü. (2004b). Üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*. (211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Davaslıgil, Ü. vd. (2004a). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizini:5*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Deary, I. J. & Smith, P. (2004). Intelligence research and assessment in the united kingdom. In Robert J. Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence*, (1-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Dinç Altun, Z.; Değerli, F. İ, Çıkrıkçı, N. ve Kınık, Ö. (2018). Çocuklar için empati bölümü ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1302-8944, 153-168.
- 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. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. (2.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2000). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (14.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *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 (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System - CAS): Beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel eğitim*. İstanbul.
- Gardner, H., Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher* 18(8), 4-10.
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

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.

[http://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/10/741966/icerikler/icerikler/tarihcemiz\\_2202226.html?CHK=af8e62bbfe1ec2828fe7657292c57f2b](http://beyazitfordotosanilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/741966/icerikler/icerikler/tarihcemiz_2202226.html?CHK=af8e62bbfe1ec2828fe7657292c57f2b) adresinden 16.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

[http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_08/16110749\\_stnyeteneklilerzekalla\\_raltayblsemmodeliraporu2009.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekalla_raltayblsemmodeliraporu2009.pdf) adresinden 22.06.2018 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.cocukvakfi.org.tr/icerik.aspx?id=78> adresinden 16.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.tevitok.k12.tr/about.php> adresinden 16.07.2018 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.

Ishak, N. M. ve Bakar, A. Y. A. (2010). Psychological issues and the need for counseling services among Malaysian gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 665-673.

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.

- 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* (Yayınlanmamış 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-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 110-125.
- Koç, A. (2013). *Osmanlıya devlet adamı yetiştiren mektep: enderun-ı hümayın*.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Konyalıoğlu, P. A. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal 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, İstanbul.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak M., Güçyeter Ş., Kanlı E. ve Erdoğan-Camcı S. (2014). *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 31-45.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı*. İstanbul: 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 Yayıncılık.
- Maker, J. (2003). New directions in enrichment and acceleration (Ed. Colangelo, N.ve G. Davis, G.). *Handbook of Gifted Education*. 163-173. Boston: Allyn and Bacon.
- Marland. SP Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*, Vol 1. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. Washington, DC, US Government Printing Office.
- MEB. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html).
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar Modülü*.

- 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.
- Moore, B. S. (1990). The origins and development of empathy. *Motivation and Emotion*, 14(2), 75-80.
- 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*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Özbaş, E. (2010). *Üstün ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. 10. Baskı, Cilt: 1, Ankara.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Satılmış, H. B. (2012). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre psikolojik belirtileri ve empatik eğilim düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1998). *Wecshler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R)*. Ankara: M.E.B. Basımevi.

- Sayı, A.K.(2013). *Farklaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). *Çocuk gelişimi ve eğitimi üstün zekâ ve özel yetenekli çocuklar*, Ankara, 2006.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* 6(1) 1365-1382.
- Tannenbaum, J. A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York: Cabridge University Press review.
- Türk Dil Kurumu*. (2018, Haziran 22). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_btsvekategori1=veritbnvekelimesec=112291](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsvekategori1=veritbnvekelimesec=112291), adresinden 22.06.2018 tarihinde edinilmiştir.

*Türkiye Zekâ Vakfı* (2018). *Zekâ/Türkiye Zekâ Vakfı Zekâ Testlerinin Tarihçesi*. [http://www.tzv.org.tr/#/zekâ/zekâ\\_testleri](http://www.tzv.org.tr/#/zekâ/zekâ_testleri), adresinden 17.06.2018 tarihinde edinilmiştir.

Özdağ, S. (1999). *Psikodrama gruplarının hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzun, M. (2004). *Üstün veya özel yeteneklilik nedir? I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi El Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları: 67, *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, Yayın Dizisi: 5.

*Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Çalıştayı (BİLSEM Modeli) Raporu*, 13-15 Şubat 2009 Gebze-Kocaeli.

VanTassel- Baska, J., Olszewski- Kubilius, P., & Kulieke, M. (1994). A study of self- concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roepers Review*, 16(3), 186-191.

Wechsler, D. (1981). *Manual for the wechsler adult intelligence scale-revised*. New York: Psychological Corporation.

Yaydırgan, İ. (2008). *Grup rehberliği yoluyla empatik beceri geliştirmede edebi eserlerin kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A. Y. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz-Bingöl, T. ve Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilkokul 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.

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

## 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:

BİLSEM’de hangi programdasınız?

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <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) Akrabaların yanında                     |
| <input type="checkbox"/> | F) Diğer: .....                            |

- |                          |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| <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: .....               |

Annenizin eğitim durumu

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                    |
| <input type="checkbox"/> | F) Diğer:                     |

- |                          |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| <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                    |
| <input type="checkbox"/> | F) Diğer:                     |



Ekonomik durumunuz nasıldır?

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | A) Çok iyi      |
| <input type="checkbox"/> | B) İyi          |
| <input type="checkbox"/> | C) Orta         |
| <input type="checkbox"/> | D) Ortanın altı |
| <input type="checkbox"/> | E) Sıkıntılı    |

Duygusal durumunuz nasıldır?

- |                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | A) Çok mutlu                |
| <input type="checkbox"/> | B) Oldukça Mutlu            |
| <input type="checkbox"/> | C) Bazen mutlu bazen mutsuz |
| <input type="checkbox"/> | D) Genellikle mutsuz        |
| <input type="checkbox"/> | E) Çok mutsuz               |



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : Demirok, İsmihan  
Uyruk : Türk (T.C.)  
Doğum Tarihi : 24 Haziran 1977, Berlin  
Medeni Durum : Bekar  
Telefon : +90 05056401693  
E-mail : ismihandemirok34@gmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi	2001
Lise	Semiha Şakir Lisesi	1995

### İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2018	İstek Semiha Anadolu Lisesi	Kimya Öğretmeni
2017	Oğuz Fen Bilimleri Temel Lisesi	Kimya Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce (Temel Düzey), Almanca (Orta Düzey)

### SERTİFİKALAR

- Dilko English Temel İngilizce Programı/2001 İstanbul/ TÜRKİYE
- Marmara Üniversitesi Bilgisayar Sertifika Programı/2000 İstanbul/ TÜRKİYE
- Öğretmenlik Meslek Bilgisi programı/1999 İstanbul/ TÜRKİYE
- Tüzder Dahiler Dahildir /2016 İstanbul/ TÜRKİYE

### HOBİLER

Kitap, Tasarım, Gezi, Puzzle, Müzik