

**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN 4. VE 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNİN EMPATİ BECERİLERİ
İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

HATİCE DERYA KÜÇÜK

AĞUSTOS 2017

**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN 4. VE 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNİN EMPATİ BECERİLERİ
İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

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

HATİCE DERYA KÜÇÜK

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

AĞUSTOS 2017

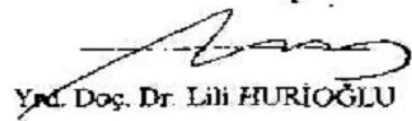
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Doç. Dr. Sineri VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

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



Yrd. Doç. Dr. Lili HURIOğLU

Koordinatör

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



Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSÖY (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Lili HURIOğLU (Üye)



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.

Hatice Derya Küçük

İmza:



ÖZ

ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE OLMAYAN 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNİN EMPATİ BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Küçük, Hatice Derya

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN

Ağustos 2017, 59 sayfa

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisini incelemektir. Çalışmaya Türkiye’de 81 ilde bulunan Bahçeşehir Okullarında eğitimlerine devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan 567 öğrencinin 274’ü özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerden oluşurken, 293 öğrenci özel yetenekli tanısı almamıştır.

Bu çalışma kapsamında, Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği çalışmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışmada, katılımcıların liderlik ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen analiz bulguları, her iki grup için liderlik becerilerinin empati becerileri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Değişkenler arasındaki cinsiyete yönelik farklılıkların tespiti için uygulanan t-testi analiz bulguları, liderlik becerilerinin özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre özel yetenekli olan öğrencilerin liderlik becerileri özel yetenekli olmayan öğrencilerden yüksektir. Buna ek olarak, her iki grup için kız öğrencilerin empati düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Zekâ, Liderlik, Empati

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPATHY AND LEADERSHIP SKILLS IN GIFTED AND NON-GIFTED 4TH AND 5TH GRADE STUDENTS

Küçük, Hatice Derya

Gifted and Talented Education Master Program

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Raziye Bilge Uzun

August, 2017, p. 59

The aim of the present study was to investigate the relationship between empathy and leadership skills in gifted and non-gifted, 4th and 5th grade students. A total of 567 gifted and non-gifted students enrolled in Bahçeşehir Schools in 81 cities of Turkey participated in the study. Participants included 274 gifted and 293 non-gifted students.

In the frame of the present study, the Roets Rating Scale for Leadership and the Empathy Scale for Children were utilized as the data collection instruments. Results of the analyses revealed that there was a significant and positive relationship between empathy and leadership skills for both gifted and non-gifted student groups. Result of the t-test analysis performed to examine the effect of gender on these skills showed that the level of leadership skills was significantly higher in gifted students than non-gifted students. Moreover, empathy levels were found to be significantly higher in female students for both gifted and non-gifted groups.

Keywords: Gifted and Talented, Intelligence, Leadership, Empathy



Çınar'ıma....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, benden yardımını esirgemeyen, bana her zaman kıymetli zamanını ayıran, titiz bir şekilde çalışmalarımı takip eden, zorlandığım anlarda beni motive edip rahatlatan, bana karşı sonsuz sabrı, anlayışı ve samimiyeti ile kendisine çok saygı duyduğum değerli tez danışmanım Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN'a yürekten teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimi yazmama doğrudan veya dolaylı yoldan büyük katkı sağlayan değerli hocalarım Dr. Mehmet Fatih VARLI'ya, Yrd. Doç. Dr. Lili HURİOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Bahar ERİŞ'e, Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir BAHAR'a ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgileriyle ve yardımlarıyla yoluma ışık olan tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama önemli katkılar sunan Bahçeşehir Okulları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Koordinatörü Sayın Özen Yazgan'a, Bahçeşehir Okulları rehber öğretmenlerine, İzmir Çiğli Bilim ve Sanat Merkezi okul müdürü Sayın Esra Yazgan'a ve çalışmada kullanılan ölçekleri özenle doldurarak çalışmaya katılan kıymetli öğrencilere teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman hissettiğim, bu yola beraber çıkıp beraber yürüdüğümüz, hayatıma ve çalışmama katkılar sunan çok değerli yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma, ayrıca çalışma arkadaşlarıma ve tüm dostlarıma içten teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olup, sonsuz destek ve sevgilerini her zaman hissettiğim, bugünlere gelmemdeki en büyük payın sahipleri annem Necla MURT'a ve babam Mehmet MURT'a ve en büyük destekçilerim, dostlarım, ablalarım Dr. Eylem Pınar ESER ve Dr. Özlem Deniz MUTLUER'e ve geniş ailemin tüm fertlerine yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans eğitimime beni yürekten teşvik eden, her türlü desteği gösteren, her anımı ve özellikle tez sürecimin her aşamasını paylaştığım, zorlandığım zamanlarda hep güç olan en büyük motivasyon kaynağım, hayat arkadaşım, canım eşim Dr. Mehmet KÜÇÜK'e ve eğitimimin doğuşunun sebebi, eğitime ve çalışmalarına habersiz katkılarıyla canım oğlum Çınar'ıma kalpten teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
Bölüm 1	1
Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çalışmanın Amacı	4
1.3 Araştırma Sorusu	5
1.4 Çalışmanın Önemi	7
1.5 Tanımlar	9
Bölüm 2	10
Alan Yazın Taraması	10
2.1 Zekâ	10
2.2 Özel Yetenek	11
2.2.1 Özel yetenekli bireylerin eğitime ilişkin tarihsel gelişimi	14
2.2.2 Özel yetenekli bireylerin gelişimsel özellikleri	15
2.2.2.1 Fiziksel özellikler	15
2.2.2.2 Sosyal- duygusal özellikler	15
2.2.2.3 Bilişsel özellikler	16
2.3. Liderlik	16
2.3.1 Lider kimdir	17
2.3.2 Liderlik yaklaşımları	18

2.3.2.1 Kişisel özellik yaklaşımları	18
2.3.2.2 Davranışsal yaklaşım.	19
2.3.2.3 Durumsal yaklaşımlar.	20
2.3.2.4 Modern Liderlik Teorileri.	20
2.3.3 Özel yetenekli çocuklarda liderlik.	22
2.4 Empati	23
2.4.1 Empatinin tarihçesi.	23
2.4.2 Empatinin tanımı.....	24
2.4.3 Empatinin bileşenleri.	26
2.4.3.1. Bilişsel empati.	26
2.4.3.2 Duygusal empati.....	27
2.4.4 Empati modelleri.....	27
2.4.4.1 Hoffman'ın modeli.....	27
2.4.4.1.1 Taklitçilik	27
2.4.4.1.2 Klasik şartlanma.	27
2.4.4.1.3 Doğrudan özdeşleşme.....	28
2.4.4.1.4 Dolaylı özdeşleşme.....	28
2.4.4.1.5 Rol alma	28
2.4.4.2 Feshbach'ın üç bileşen modeli.	29
2.4.4.2.1 Diğerlerinin duygusal durumlarını ayırt etme yeteneği.	29
2.4.4.2.2 Diğerinin rolünü ve bakış açısını anlama yeteneği.....	29
2.4.4.2.3 Duygusal tepki verebilme.....	29
2.4.4.3 Davis'in modeli.	29
2.4.4.3.1 Empatik ilgi.	29
2.4.4.3.2 Hayal gücü.....	29
2.4.4.3.3 Kişisel sıkıntı	30

2.4.4.3.4 Bakış açısı alma.....	30
2.4.5. Dökmen'in aşamalı empati sınıflaması.....	30
2.4.5.1 Onlar basamağı.....	30
2.4.5.2 Ben basamağı.....	30
2.4.5.3 Sen Basamağı.....	31
2.4.6 Empatinin sempatiden farklılığı.....	31
2.4.7 Empati gelişimi.....	32
2.4.8 Özel yetenekli çocuklarda empati.....	33
2.5 Özel Yetenekli Çocuklarda Liderlik ve Empati	35
Bölüm 3.....	36
Yöntem.....	36
3.1 Araştırma Modeli	36
3.2 Evren ve Katılımcılar	36
3.3 Verilerin Toplanması.....	40
3.4 Veri Kaynakları	41
3.5 Veri Toplama Araçları.....	41
3.5.1 Demografik bilgi formu	41
3.5.2 Roets liderlik değerlendirme ölçeği.....	41
3.5.3 Çocuklar için empati ölçeği	42
3.6 Veri Analiz İşlemleri	43
3.7 Sınırlılıklar.....	44
3.8 Sayılıtlar	44
Bölüm 4.....	45
Bulgular.....	45
4.1 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	45

4.1.1 Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin karşılaştırılması.....	45
4.1.2 Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin karşılaştırılması.....	46
4.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik ve Empati Becerilerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları	47
4.2.1 Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.....	47
4.2.2 Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.....	48
4.2.3 Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.....	48
4.2.4 Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları.....	49
4.3 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerileri ve Empati Becerilerine İlişkin Korelasyon Bulguları.....	50
4.3.1 Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi.....	50
4.3.2 Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi.....	50
Bölüm 5.....	52
Tartışma ve Sonuçlar.....	52
5.1 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik ve Empati Düzeylerine İlişkin Farklılıkların Tartışılması.....	52
5.2 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik ve Empati Becerilerine İlişkin Cinsiyet Farklılıklarının Tartışılması	55
5.3 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerileri ve Empati Becerilerine İlişkin Korelasyonun Tartışılması.....	56
5.4 Sonuçlar.....	57

5.5 Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	69
EK-1: Demografik Bilgi Formu	69
EK-2: Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği.....	70
EK- 3: Çocuklar İçin Empati Ölçeği	72
ÖZGEÇMİŞ	74



TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 3.1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	37
Tablo 3.2 Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları	37
Tablo 3.3 Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	38
Tablo 3.4 Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	39
Tablo 3.5 Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	40
Tablo 4.1 Özel Yetenekli Olan ve Olamayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Puanları(t-test).....	46
Tablo 4.2 Özel Yetenekli Olan ve Olamayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerileri Puanlar(t-test).....	46
Tablo 4.3 Özel Yetenekli Olan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları (t-test).....	47
Tablo 4.4 Özel Yetenekli Olamayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları (t-test).....	48
Tablo 4.5 Özel Yetenekli Olan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Empati Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları (t-test).....	48
Tablo 4.6 Özel Yetenekli Olamayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Empati Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları (t-test).....	49
Tablo 4.7 Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4.8 Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	51

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
Ö.Y. Olan	Özel Yetenekli Olan
Ö.Y. Olmayan	Özel Yetenekli Olmayan



Bölüm 1

Giriş

1.1 Problem Durumu

Zekâ, psikoloji biliminde en çok araştırılan kavramlardan biridir. Alan yazında zekâ tanımlarının farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Binet (1905) zekâyı, iyi muhakeme yetisi, iyi hüküm verebilme ve eleştirel bakış açısına sahip olabilme olarak ele alırken (Özgüven, 1994, s. 164), Gardner (2013, s. 17), zekâyı çok yönlü bir kapasite olarak tanımlamaktadır. Alan yazında zekânın tanımına ilişkin görülen bu farklılık zekâ türlerine de yansımış ve araştırmacılar farklı zekâ türlerinin olduğunu önermişlerdir. Gardner 1983-1998 yılları arasında çoklu zekâ kuramını geliştirerek, zekânın tek boyutlu olmadığını öne sürmüştür. Buna göre, Sözel-dilsel zekâ, mantıksal- matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bireylerarası zekâ, doğacı zekâ, birey içi zekâ, varoluşçu ve ruhsal zekâ zekâ türleri arasında gösterilmektedir.

Sak (2014, s. 3) zekânın, elle tutulup gözle görülemeyen ama var olduğuna inanılan zihinsel bir güç olduğunu vurgulamakta ve bu doğrultuda zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin zihinlerini gizemli bir kavram olarak göstermektedir.

Alan yazında, yüksek zekâ düzeyi, diğer bir ifade ile üstün zekâ tanımlarının, muhafazakâr tanımlardan liberal tanımlara doğru yol aldığı görülmektedir. Buna göre, muhafazakâr yaklaşıma göre, üstün zekâ, uygulanan zekâ testlerinden belirlenmiş eşik puanının aşılması olarak tanımlanmaktadır. Liberal tanımlarda üstün zekâ, çeşitli performans alanlarında gösterilen yüksek potansiyel ya da üst düzey kapasite olarak nitelendirilmektedir (Sak, 2014, s. 5).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi (1991), Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyon Raporu'nda, "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" kavramları "üstün yetenek" başlığı altında birleştirilmiştir. Buna ilişkin kapsamlı bir tanım yapılmıştır. Bu tanımda üstün yetenekli bireyler, konunun uzmanları tarafından tespit edilmiş genel veya özel yetenekleri bakımından yaşitlarına kıyasla daha üst düzey performans gösteren bireyler olarak belirtmiştir (MEB, 2013). Benzer olarak,

“Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” (2006)’nde yer alan üstün yetenekli birey, zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre daha üst düzey performans göstermesi olarak tanımlanmıştır.

“Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017”de “üstün yetenekli” ifadesi yerine “özel yetenekli” tanımının kullanıldığı görülmektedir. Bu planda yer alan “Özel yetenekli” tanımı ise, bütün yetenekleri içinde barındıran, bir başka ifadeyle genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar -resim, müzik ve psiko-motor gibi yetenekleri barındırması gerektiğini ifade eden kapsamlı bir tanım olarak açıklanmıştır (MEB, 2013).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesi (2001)’nde “üstün yetenek” ifadesi, üstün zekâ kavramını da içine alan kapsayıcı bir ifade olarak görülmektedir. Günümüzde ise en son “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017”de “üstün yetenekli” ifadesi yerine “özel yetenekli” tanımının kullanıldığını görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışma kapsamında daha kapsayıcı olan ve üstün yetenek ile aynı anlamda kullanılan “özel yetenek” ifadesi kullanılmaktadır.

Özel yetenekli bireyler ile ilgili alan yazını incelendiğinde; olağanüstü farkındalık, olağanüstü duyarlılık, algıların bilişsel ve duyuşsal deneyimlere aktarılmasında olağanüstü bir yetenekten söz edildiği görülmektedir (Tannenbaum, 2003).

Normal popülasyonda olduğu gibi, özel yetenekli bireylerin çeşitli kişilik ve karakteristik özellikleri vardır. Bu özelliklerin uygun şekilde güçlendirilebilmesi için, destek ve danışma sağlanması gerekli olduğu bilinmektedir (Ishak & Bakar, 2010; Peterson, 2006; Wood, 2010). Marland Raporu (1972), özel yetenekli bireylerin altı etkinlik alanında kendini gösterdiğini belirtmektedir. Bu alanlar; genel zihinsel beceri, akademik beceri, yaratıcı- üretken düşünce, liderlik, görsel ve uygulamalı sanatlar, psikomotor beceri olarak tanımlanmıştır. Bu etkinlik alanlarından biri olarak tanımlanan liderlik, özel yeteneğe sahip bireylerde görülen belirgin özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sternberg (2005) liderliği yeni üretilen fikirlerin analiz edilmesi ve bunların uygulanması ile bu fikirlerin değerli olduğuna başkalarını ikna edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Pagonis (1991, s.118)'a göre ise liderlik insanları belli bir hedefi gerçekleştirebilmek adına, uzmanlık ve empati (başkalarının duygularını paylaşabilme) gibi birbiriyle bütünleşebilen ve aktif davranışlar sergileyerek etkileyebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sternberg (2005)'e göre liderlik alanında üstünlüğün üç bileşeninden biri zekâ olarak belirtilmektedir. Benzer olarak, Karnes ve Bean (1990), etkili bir lideri tanımlayan özelliklerin özel yetenekli bir bireyi tanımlayan özelliklerle paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Karnes ve Bean (1990)'a göre bu özellikler; gelişmiş sözel beceriler, eleştirel düşünce, yaratıcılık, esneklik, gelişmiş problem çözme becerisi, yarışma isteği, başkalarını motive etme becerisidir. Alan yazında bu yönde yürütölen çalışmalar, zekânın liderlik özelliğine katkı sağladığını da ortaya koymaktadır. Buna göre, araştırma bulguları zekâ ile liderlik arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bass, 1990, s. 48).

Empati, özel yetenekli bireylerde sıklıkla araştırılmış olumlu özelliklerden biridir. Gunther, Evants, Mefford ve Coe (2007)'ya göre empati, temel bir insan özelliği ve erken çocukluk döneminde ortaya çıkan bir fenomendir. Buna göre, empati, bir insanın başka bir insanın fikri dayanaklarını anlamaya ve paylaşmaya yardımcı olmak olarak tanımlanmaktadır (Gunther vd., 2007). Alan yazında empati kavramına ilişkin farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Örneğin, Dökmen (2008, s. 157) empatiyi bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması olarak tanımlamaktadır. Empatiyi duygusal zekâ bağlamında inceleyen Goleman (1998)'a göre empati, bir insanın başkalarını anlama, başkalarına yardım etme, başkalarının potansiyelini geliştirme, farklı grup insanlarla çalışma çevresindeki değişen dinamikleri anlama yeteneğine göre değerlendirilmelidir. Gander & Gardiner (1993, s. 402)'e göre empati, karşımızdaki bireyin psikolojik durumunu ve hissettiklerini hissetmeden, onu anlayabilme yeteneğidir. Bununla birlikte, empati, bireylerin iş birliğine ve olumlu etkileşimlerde bulunmalarına istekli oluş ve yaşlıları tarafından kabul edilmelerine katkı sağlamaktadır.

Özel yetenekli bireylere ilişkin yürütülen araştırma bulguları, özel yetenekli bireylerde belirgin olarak görülen liderlik özelliklerinin empati düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, iyi bir lider, takipçilerin hem fikri dayanaklarını iyi anlamalı hem de onları önemseyen ve yardım eden bir tutum içerisinde olmalıdır (Gunther vd., 2007; Kellett, Humprey & Sleeth, 2002; Khodabakhsh & Besharat, 2011).

Günümüze kadar yapılan çalışmalar, liderlik özelliğine sahip bireylerin empati kurma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir. Liderlik özellikleri arasında; bireyin kendini iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla olumlu yönde ilişkiler kurabilmesi, toplumsal hassasiyetlerinin yüksek olması gibi özellikleri öncelikli gelmektedir. Bütün bu özellikler, bireylerde empati becerisinin var olmasından kaynaklanma ya da empati becerisinin varlığı bu becerileri ortaya çıkarmaktadır (Tutar, Yılmaz & Erdönmez, 2003, s. 55).

Goleman, Boyatzis ve Mckee (2002)'e göre, büyük liderler bilgi ve yetenekten çok daha fazlasına sahiptir. Bu bireyler oldukça objektif hayalperest ve çevrelerine aşırı duyarlı insanlardır. Dünyayı değiştirebilecek güçlü düşünceleri bulunmaktadır. Bu özelliklere empati yeteneğinin de eklenmesi, bir insanın dünyanın gerçek lideri olmasını sağlayabilir. Bu içerik yüksek düzeyde bilişsel yeteneği olan özel yetenekli popülasyonda bulunduğu, bu bireylerin ülkelerine büyük değerler kazandırabileceği düşünülmektedir (Bakar vd., 2013).

1.2 Çalışmanın Amacı

Goleman (1998), yüksek empati düzeyine sahip bireylerin başkalarını dikkate alma ve başkalarına yardım etme yeteneğine sahip olduklarını ve bu yeteneklerin de liderler için gerekli olduğunu söylemektedir. Bu doğrultuda günümüze kadar yapılan çalışmalar, liderlik özelliğine sahip bireylerin empati kurma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bireyin kendini iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi, toplumsal duyarlılıklarının yüksek olması gibi özellikler liderlik özellikleri için öncelikli sırada yer almaktadır. Bütün bu özellikler, bireylerde empati becerisinin var olmasından kaynaklanmakta ya da empati becerisinin varlığı bu becerileri ortaya çıkarmaktadır (Tutar, Yılmaz & Erdönmez, 2003, s. 55).

Özel yetenekli çocukların önemli özelliklerinden biri olduğu düşünülen liderlik yeteneği için, empati ile ilişkisi araştırılan çalışma bulguları (Bakar vd., 2013) bu yaklaşımı destekler niteliktedir.

Alan yazına bakıldığında özel yetenekli bireyler için oldukça önemli olan liderlik ve empati becerileri ilişkisini inceleme çalışmalarının yurtiçi çalışmalarda olmaması ve yurtdışı çalışmalarda da azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle liderlik ve empati becerileri 10-12 yaş grubunda ayrı bir öneme sahiptir. 10-12 yaş dönemindeki birey oyun kurallarının kişilerarası anlaşma sonucu ortaya çıkabileceğini anlayacak kadar bu alanda ilerlemiş durumdadır. Görüş alışverişi, tartışma bireyin yaşamında oldukça önemli yere sahip olmaktadır. Bu yaş grubundaki bireyler iş birliğine ihtiyaç duymakta, giderek birbirlerini daha iyi anlayabilmektedirler. Başkalarının görüş açılarıyla düşünmeye başlamaktadırlar (Yavuzer, 2011, s. 267). Ülkemiz eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda, belirtilen yaş grubunun 4. ve 5. sınıf düzeyini kapsadığı görülmektedir. Empati ve liderlik becerilerinin kazanıldığı ilk yaş dönemi olarak bilinen bu dönem, ülkemiz eğitim sisteminin hâkim olduğu 4+4+4 sistemi gereğince eğitim alan öğrencilerin, ilköğretim döneminin son düzeyi olan 4. Sınıf ve orta okul döneminin ilk düzeyi olan 5. Sınıf öğrencilerini içermektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışma kapsamında, 10-12 yaş aralığında bulunan 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin liderlik ve empati düzeyi incelenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin bu becerilere ilişkin farklılığın anlaşılması için özel yetenekli tanısı almayan öğrencilerin de incelenerek, değişkenlere ilişkin farklılığın değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu çerçevede bu çalışmanın bulgularının 10-12 yaş döneminden itibaren araştırmacı ve bireylere bilgi sağlayarak alan yazına ışık tutacağı beklenmektedir.

1.3 Araştırma Sorusu

Bu çalışma kapsamında aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerinde cinsiyete yönelik bir farklılık var mıdır?
4. Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerinde cinsiyete yönelik bir farklılık var mıdır?
5. Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinde cinsiyete yönelik bir farklılık var mıdır?
6. Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinde cinsiyete yönelik bir farklılık var mıdır?
7. Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati düzeyi ile ilişkisi var mıdır?
8. Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati düzeyi ile ilişkisi var mıdır?

Bu çalışma kapsamında yukarıda belirtilmiş olan araştırma soruları doğrultusunda, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde liderlik ve empati becerilerine ilişkin hipotezler belirlenmiştir. Alan yazını doğrultusunda belirlenmiş olan hipotezler aşağıda sunulmaktadır.

H₁: Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Buna göre, özel yetenekli olan öğrencilerin liderlik düzeyleri, özel yetenekli olmayan öğrencilerin liderlik düzeylerinden daha yüksektir.

H₂: Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Buna göre, özel yetenekli olan öğrencilerin empati düzeyleri, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empati düzeylerinden daha yüksektir.

H₃: Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerinde cinsiyete yönelik anlamlı farklılık vardır. Buna göre, erkek öğrencilerin liderlik düzeyleri kız öğrencilerden yüksektir.

H4: Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerinde cinsiyete yönelik anlamlı farklılık vardır. Buna göre, erkek öğrencilerin liderlik düzeyleri kız öğrencilerden yüksektir.

H5: Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinde cinsiyete yönelik anlamlı farklılık vardır. Buna göre, kız öğrencilerin empati düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir.

H6: Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinde cinsiyete yönelik anlamlı farklılık vardır. Buna göre, kız öğrencilerin liderlik düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir.

H7: Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati düzeyi ile olumlu bir ilişkisi vardır. Buna göre liderlik düzeyi arttıkça, empati düzeyi de artacaktır.

H8: Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati düzeyi ile olumlu bir ilişkisi vardır. Buna göre liderlik düzeyi arttıkça, empati düzeyi de artacaktır.

1.4 Çalışmanın Önemi

Liderlik, Marland Raporu (1974)'nda da belirtildiği gibi özel yetenekli çocuklarda görülen doğal bir özellik olmasının yanı sıra bu bireyler için oldukça önemlidir. Liderlik özelliğinin ortalama üstü bir zekâ ile birleşimi, insan sağlığının, sanatın, bilim ve teknolojinin gelişimine önemli katkı sağlayabilmektedir.

Diğer yandan, empatinin sağlıklı iletişim ve sağlıklı duygusal zekâ için oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte empati yeteneği, liderlik özelliği için önemli özelliklerden biri olarak gösterilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerde önemli özellikler olarak görülen liderlik ve empati becerileri arasındaki ilişkinin varlığına yönelik çalışmalar uluslararası alan yazında sıklıkla görülürken, Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bakar vd. (2013) özel yetenekli çocukların empati becerileri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik olarak yürüttüğü

araştırmada, empati becerileri yüksek olan özel yetenekli çocukların liderlik beceri düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Bu alışma, Türkiye’de yaşayan özel yetenekli çocuklarda empati ve liderlik becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasına yönelik olarak başlatılan ilk çalışmadır. Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında, 4. ve 5. sınıf ğrencilerinin liderlik ve empati becerilerinin incelenmesi, liderlik ve empati alanındaki bulgulara ilişkin boşluğu dolduracağı gibi yapılacak olan çalışmalara öncülük ederek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, çalışma bulgularının özel yetenekli öğrenciler için büyük öneme sahip olan liderlik becerilerinin arttırılmasına ışık tutması beklenmektedir. Bu sayede ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerine katkı sağlayarak, mutlu ve sağlıklı bireyler olması ve geleceğin etkin liderleri olarak karşımıza çıkması beklenmektedir.

1.5 Tanımlar

Zekâ: Zekâ, kendi kendini eleştirebilme yeteneği, soyut düşünme ve olaylar arasında ilişki kurabilme yeteneği olarak tanımlanabildiği gibi, çevreye ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. (Yavuzer, 2011, s. 93-94).

Özel Yetenek: Özel yetenek kavramı, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko- motor becerileri kapsamakta ve bu alanlarda yaşlılarına göre üst düzey performans gösteren bireyler için kullanılmaktadır (MEB, 2013). Bu çalışma kapsamında özel yetenek, alan uzmanı tarafından tanınması yapılmış değerlendirmeleri içermektedir.

Liderlik: Liderlik, bir grup insanın, topluluğun, kuruluşun amaçları doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan bir etkileme gücüdür (Kaya, 2002, s. 16). Bu çalışma kapsamında liderlik katılımcıların Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinden alacakları puanlarla değerlendirilmektedir (Ek- 2).

Empati: Empati, bir insanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi ve bu durumu ona iletebilmesidir (Dökmen, 2008, s. 157). Bu çalışma kapsamında empati katılımcıların Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden alacakları puanlarla değerlendirilmektedir (Ek- 3).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde çalışma kapsamında değerlendirilen bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazını sunulmaktadır. Buna göre bu bölümün ilk kısmında çalışmanın bağımlı değişkeni olan zekâ ve özel yeteneğe ilişkin alan yazını taraması sunulmaktadır. Bu bölümün ikinci kısmında ise çalışmanın bağımsız değişkenleri olan liderlik ve empati becerisine ilişkin alan yazını taraması sunulmaktadır.

2.1 Zekâ

Günümüze dek, zekâ insanlar için karmaşık bir yapı oluşturmuş ve gizemli kalmıştır. Bu nedenle zekânın tek ve net bir tanımı oluşmamış, farklı tanımları olmuştur.

Zekâ, kendi kendini eleştirebilme yeteneği, soyut düşünme ve olaylar arasında ilişki kurabilme yeteneği olarak tanımlanabilmesine karşın çevreye ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak da tanımlanmıştır. Zekâ, zihinsel becerilerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bireye özgü yeteneklerin yanı sıra genetik etkenler, beslenme, çevresel etkenler tarafından belirlenen etkenler çocuğun zekâsı üzerinde önemli etkiler yapmaktadır (Yavuzer, 2011, ss. 93-94).

Zekâ, cevap vermede, bir sorun ya da problemin çözümünü bulmadaki çabukluk, bir problemin evreleri arasındaki yeni ilişkileri anlayabilme kapasitesi, yeni bir kuralı bulma, yeni bir tahmin yürütme ile ilgili faaliyet olarak tanımlanmıştır. Biyologlar ise zekâyı, çevreye uyum yeteneği, psikologlar kapasite ve eğitimciler ise yetenek olarak tanımlamışlardır (akt. Şimşek, 2007, ss. 65-66).

Zekâ ile ilgili önemli bir araştırmacı ve teorisyen olan Sternberg (1985), zekâ kavramına yönelik çoklu faktör yaklaşımını geliştirmiştir. Sternberg (1985), ölçekler ile ölçülen zekânın, bütün zekâ kapasitesini ölçmekte yetersiz kaldığını, ölçeklerin zekânın tek bir yönü olan akademik başarıyı ölçtüğünü belirtmektedir. İnsan zekâsını

birbiri ile etkileşim halinde olan analitik, pratik ve yaratıcı zekâ olarak üçlü sac ayağı kuramı ile açıklamaktadır.

Son yıllarda zekâ alanına farklı bir bakış açısı getiren bir diğer isim ise Gardner ve Çoklu Zekâ Kuramıdır. Gardner (2010, s. 8) zekâyı, bilgi işlemeyle ilgili bir kapasite olarak tanımlamaktadır. Beynimiz, çevreden duyu organlarımıza gelen bilgileri gözlerimiz, kulaklarımız ve parmaklarımız gibi küçük makinelerle almakta olup, bu bilgileri işleme ve problemleri çözebilmesi gibi değerli şeyleri yapabilmektedir. Gardner (2010, s. 8) buradaki en önemli benzetmenin de tek bir ana bilgisayar olarak değil de kısmen bağımsız bilgisayarlarımızın varlığına benzeterek, birden çok zekâ türü olduğunu savunarak, çoklu zekânın varlığını vurgulamaktadır.

2.2 Özel Yetenek

Özel yetenek kavramı hem toplum hem de konunun uzmanları tarafından oldukça tartışılan konulardan olmuştur. Bu nedenle uzmanlar arasında, farklı özel yetenek tanımları yapılmıştır.

Terman, Galton'un teorisini geliştirerek zekâyı ölçek skoru ile eş değer tutmuştur. Stanford- Binet Zekâ Ölçeğinde 135 puan ve üstünü üstün zekâlı olmak için sınır olarak kabul etmişti (Renzulli, 2002). Bu yaklaşımda sanatsal açıdan yetenekli bireylerin ihmal edilmesini doğru bulmayan kuramcılar daha kapsamlı tanımlara ihtiyaç duymuşlardır. Yani tarihsel süreci incelediğimizde üstün zekâ tanımlarının konservatif tanımlardan liberal tanımlara doğru yol aldığını görürüz. Konservatif tanımlar keskin sınırlar içine alınan ve rakamlarla belirlenen tanımlardır. Belli bir puan ve üzeri puanı geçen bireylerin üstün zekâlı olarak kabul edildiği durumdur Liberal tanımlarda ise belirli sınırlar olmasına karşın üstün zekâ kavramına geniş bir pencereden bakıldığı görülür. Rakamlarla sınırlamanın ve zekânın rakamlarla belirlenmesinin güç olduğu görüşü hakimdir. Örnek olarak, 1972 yılında yayınlanan Marland Raporu verilebilir (Sak, 2014, s. 501).

Marland Raporu (1972)'na göre, özel yetenekli çocuk özel yeteneklerinden ötürü, ileri düzeyde iş yapabilen, bu alanda konunun uzmanları tarafından belirlenmiş ve topluma katkı sunabilmek için normal okul programlarının dışında özel bir eğitim programına ihtiyaç duyan çocuktur. Bu alanlar altı boyut olarak

belirlenmiş ve özel yetenekliliğe çok boyutlu bir anlam kazandırılmıştır. Bu alanlar; genel zihinsel beceri, akademik beceri, yaratıcı- üretken düşünce, liderlik, görsel ve uygulamalı sanatlar, psikomotor beceri olarak tanımlanmıştır. Buna göre bu çocuklar bu alanlardan biri, birkaçı veya bütünleşmiş şekilde yüksek başarı gösteren çocuklardır. Ayrıca yine Marland Raporu'na göre, bu özel yetenekli çocuklar bu yeteneklerinden ötürü ileri düzey iş yapabilme becerisine sahip olduklarından, bu alanda uzman kişiler tarafından tanılanmaktadır. Bu çocukların kendilerine ve topluma katkı sağlayabilmeleri için, normal okul programlarından farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Marland, 1972).

Renzulli (1978), özel yeteneklilik kavramını bireyleri nitelenmek yerine davranışlar için kullanmıştır. Bu davranışların üç şekilde olduğunu ve birbiri ile etkileşim içinde olduğunu (üç halka kuramı) belirtmektedir. Buna göre davranışlar normal üzeri yetenek, yaratıcılık ve motivasyon olarak belirlenmiştir. Bu davranış şekillerine ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmaktadır.

1. Normal Üstü Yetenek: Renzulli normal üstü yeteneği iki şekilde değerlendirmektedir. Buna göre yetenek, genel yetenek ve özel yetenek olarak belirlenmektedir.

Genel yetenek soyut düşünebilme yetisi, sözel ve sayısal akıl yürütme, uzamsal bağlantılar, hafıza ve yüksek kelime dağarcığı, yeni durumları şekillendirme, hızlı bilgi işlem süreci, yeni bilgilerin çabuk hatırlanacak şekilde depolanmasına ilişkin özellikleri içermektedir. Diğer taraftan, özel yetenek görsel ve işitsel sanatları içermektedir. Dans, resim, müzik, tiyatro gibi sanat alanlarının yanı sıra matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yetenekleri kapsamaktadır.

2.Yaratıcılık: Yaratıcılık, düşüncenin esnek, özgün ve akıcı olması, bireyin yeni deneyimlere açık olması, yeniliklere ve değişikliğe açık olmasıdır. Bunların yanı sıra ayrıntılara, düşünce ve maddelerin estetik niteliklerine karşı hassasiyet içinde olmayı kapsar.

3. Motivasyon: Motivasyon zihinsel olmayan özellik olarak değerlendirilmektedir. Motivasyon Renzulli (1978) tarafından, bir problem, çalışma alanı veya bir ifade şekline üst düzeyde hayranlık, bağlılık, heves, ilgi, duyma

kapasitesi olarak yorumlanmaktadır. Motivasyon, sebat etme, azimli ve kararlı bir şekilde çok çalışabilme yani kendini bir işe adayabilme kapasitesi olarak, bireyin kendisinin bu işin üstesinden gelebileceğine olan inancını da içermektedir.

Gagne (2004), özel yetenekliliği çocuklukta var olan bir eğilim olarak düşünür ve çocuğun yaşlarının ortalamasının oldukça üzerinde performans göstermesi olarak tanımlar. Gagne (2004), Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Modeli ile üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Gagne (2000), yaşları arasında üst %10'luk dilime giren doğal yetenekli bireyi özel yetenekli olarak tanımlamakta ve yeteneği de yüksek beceriler kümesi olarak adlandırmaktadır.

Sternberg (1997), liberal bir tanım ortaya koyarak, özel yeteneği tanımlarken zekâ katsayısı puanlarının yetersiz kaldığını savunmuştur. Sternberg (1997), analitik, sentezci ve pratik zekâ olarak üç tür zekânın varlığını belirtmektedir. Bu zekâ türlerine ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmaktadır.

1. Analitik Zekâ: Geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü becerileri içermektedir. Örneğin çözümlenme, mantıksal düşünme, okuduğunu anlama, akıl yürütme, muhakeme gibi akademik alanda başarı sağlayan becerilerdir.

2. Sentezci Zekâ: İçgörü, yaratıcılık, yeni durumlarla başa çıkma, sezme gibi becerileri ifade etmektedir. Sentezci zekâ, hayal gücünü içine alan hikayeler yazma, sanatsal bir nesne üretme gibi süreçte kendini göstermektedir.

3. Pratik Zekâ: Genel zekâdan ayrı bir alan olarak düşünülmektedir. Genellikle genç yaşta liderlik becerileri ile ön plana çıkmış kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu insanlar bu becerilerine rağmen okul veya iş hayatında başarılı olamayabilirler. Pratik zekâ, analitik ve sentezci becerilerin günlük yaşamın sorunlarını çözmede etkili bir zekâ türüdür.

Sternberg (1997), birçok bireyin bu üç zekâ türüne belli düzeyde sahip olduğunu belirterek, bireylerin bu özelliklerin kendilerinde ne düzeyde güçlü ve zayıf olduğunu tespit etmesi için bilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Özel yetenek tanımlarında tam bir birlik sağlanmamaktadır. Bunun nedeni, özel yetenek kavramının sadece psikolojik bir kavram olmayıp, aynı zamanda

sosyolojik bir kavram olmasıdır. Bu sebeple özel yetenek kavramı toplumlara, zamana ve coğrafyalara göre değişkenlik göstermektedir (Sak, 2014, s. 6).

2.2.1 Özel yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin tarihsel gelişimi. Tarihi kaynaklar özel yetenek ile ilgili ilk uygulamaların Eski Yunanda, Atina’ da başladığını vurgulamaktadır. Özel yetenekli bireylerle ilk ilgilenen düşünürlerden biri Eflatun olmuştur. Eflatun, Ülküsel Devlet adlı eserinde bir yapılanma belirtmekte, bu yapılanmada toplumun önder ve yöneticileri olarak kabul ettiği filozofların yetişmesinde toplumda bireyleri dört katmandan oluşturduğu bir yapı içerisinde açıklamaktadır. Bu katmanlaştırmada en alt sınıfta, hiçbir vatandaşlık hakları ve yeteneklerini olmadığını varsaydığı, en kalabalık katman olan köleler yer almaktadır. Bunlara “bakır” yaradılışlılar demiştir. Tunca benzettiği sınıfta ise esnaf, tüccar ve zanaatkarlar yer almıştır. Bu gruptaki çocuklar erkektir ve tüm yurttaşlık haklarına sahip olup, temel eğitim ile zekâ, beden ve duygularını geliştirme olanağına sahip olmaktadır. Üçüncü katman olan “gümüş” yaradılışlılar ise sanatçılar ve seçkin sanatkârlar gibi toplumun önemli kesiminden oluşmaktadır. Bu kişilerin temel eğitimden de sonraki eğitimi tamamlamaları beklenmektedir. “Altın” yaradılışlılar ise geleceğin yöneticileri olan filozoflardan oluşmaktadır. Bunlar en üst ve en uygun eğitim ile devlet yöneticisi olarak seçilmek üzere yalnız erkek çocuklar, özel okullarda, okuma, yazma, aritmetik, tarih, edebiyat, sanat ve beden eğitimi konularında eğitim almaktaydılar (Ataman, Dağlıoğlu & Şahin, 2014, s. 9).

Çin tarihinin en parlak dönemlerinin yaşandığı Tang Hanedanlığı zamanında doğal yeteneklerin özel bir eğitim olmadan gelişemeyeceği yönündeki düşünce ile özel yeteneği olan çocukları yeteneklerine göre eğitime çalışmaları başlamaktadır. Ayrıca Roma İmparatorluğu zamanında hemen hemen Avrupa’nın tümüne hakimiyet sağlayan Karl Şarlman zamanında, oldukça az insanın akademik yetenekten yararlandığı bir zamanda, kral özel yetenekli çocukların eğitimlerine devletin bütçesinden pay ayırtmıştır (Walker, 2002).

Özel yetenekliler ile ilgili gerçek anlamdaki ilk bilimsel çalışma Sir Francis Galton’un araştırmaları ile 19. yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. Galton’un “Kalıtımsal Deha” adlı kitabı bu alanda mihenk taşı olarak düşünülmektedir. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ise ilk zekâ ölçeğini Binet ve Simon geliştirmiştir. Sperman

Genel Zekâ Kuramını ortaya atarak gelişmeler devam etmiş, Terman özel yetenekli öğrenciler ile ilgili çalışmalar ve araştırmalar yapmıştır (Sak, 2014, s. 7).

2.2.2 Özel yetenekli bireylerin gelişimsel özellikleri. 2012’de TBMM komisyon raporunda özel yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri üç ana başlık altında incelemeye alınmıştır. Bu başlıklar fiziksel özellikler, sosyal- duygusal özellikler ve bilişsel özelliklerdir. Bu özelliklere ilişkin detaylar aşağıda sunulmaktadır.

2.2.2.1 Fiziksel özellikler. Terman 1925 yılında yayınladığı 30 yıl süren boylamsal çalışmasında, özel yetenekli çocukların yürümeyi ortalamadan 1 ay daha erken öğrendiklerini ve motor becerilerinin daha gelişmiş olduğunu söylemektedir (Dağlıoğlu, 2014, s. 51).

Türkiye’de Ataman’ın yaptığı özel yetenekli çocukların fiziksel gelişimiyle ilgili çalışmasında, bu çocukların, boy, ağırlık, baş çevresi ve akciğer kapasitesi ölçümlerinin normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Ataman, Dağlıoğlu & Şahin, 2014, s. 50). Howell (1979) yaptığı çalışmada, özel yetenekli çocukların yaşlılarına göre daha iyi bir koordinasyon ve atletizm gibi yarışmalı sporlarda daha iyi bir performans gösterdiklerini vurgulamaktadır.

Geçmiş yıllarda özel yetenekli çocukların fiziksel gelişimiyle ilgili ilişki kurulmuştur. Ancak günümüzde bu çocukların fiziksel özellikleri ile zekâları arasında bir ilişkinin olmadığı görüşü hakimdir (TBMM, 2012).

2.2.2.2 Sosyal- duygusal özellikler. Bu alanda Clark ve Zimmerman (1992) özel yetenekli çocukların sosyal- duygusal özellikleriyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Yaptıkları çalışmalarda bu çocukların, farkındalığı yüksek, duygusal anlamda gelişmiş, yüksek ideallere sahip, yüksek beklentilere sahip, mükemmeliyetçi, empati yetenekleri gelişmiş ve ahlaki değerleri gelişmiş olan çocuklar olduklarını vurgulamaktadır. Hafenstein ve Tucker (1997) ise yaptıkları çalışmada, özel yetenekli çocukların hayali oyun kurma becerilerinin gelişmiş olduğunu ve diğer bireylere karşı duyarlı olduklarını vurgulamaktadır.

Bazı özel yetenekli çocukların ise onları lider yapan özellikler gösterdiği belirtilmektedir. Bu çocukların özgüven sahibi, motivasyon sahibi ve popüler oldukları, başkalarının isteklerini sezebildikleri, etrafındakiler tarafından kabul gören düşünceleri ve önerileri olduğu, mizah yeteneklerinin oldukça gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır. Kendilerine, yaşıtlarına ve yetişkinlere eleştirel gözle bakmaya yatkın oldukları belirtilmektedir. (Howell, 1979).

2.2.2.3 Bilişsel özellikler. Hafenstein ve Tucker (1997), özel yetenekli çocukların ilgilendikleri konuya karşı yoğun ilgi gösterdiklerini, çok meraklı olduklarını, ileri düzey problem çözme becerisine sahip olduklarını vurgulamaktadır. Howell (1979)'a göre, özel yetenekli çocukların yaşıtlarından bir ya da iki yıl önce okumayı çözdükleri gözlemlenmiştir. Daha erken yaşta konuşmaya başladıkları ve her yaş döneminde kelime haznelerinin yaşıtlarına göre daha fazla olduğu vurgulanmaktadır. Neden sonuç ilişkilerine ilgi duydukları, sorgulama yetenekleri, şüphecilik ve eleştirel yeteneklerinin yaşıtlarının oldukça üzerinde olduğu belirtilmektedir.

2.3. Liderlik

Liderlik kavramı ve tanımı için alan yazında tam bir görüş birliği ve net bir tanım bulunmamaktadır. Bu durum, konunun genişliği, zenginliği ve derinliği hakkında bir bilgi vermektedir. Burns (1978) liderliğin yeryüzünde en fazla gözlenen fakat en az anlaşılan kavramlardan birisi olduğunu belirtmektedir.

Alan yazında tek özelliğe dayalı tanımlardan daha karmaşık tanımlara kadar birçok liderlik tanımı yer almaktadır. Karnes ve Bean (2010) liderlik tanımlarını şu şekilde özetlemektedir:

Grup üyelerinin işlerini yönetebilme ve yönlendirebilmedir (Fiedler, 1967). Diğerlerinin mecbur oldukları için değil, istedikleri için kabul ettikleri kişiler arası ilişkidir (Hogan, Curphy & Hogan, 1994). İstekli bir şekilde ortak amaçlar belirlemek ve bu amaçlara ulaşmak için çalışan bir lider ve takipçilerinden oluşan gruptaki diğerleri tarafından gözlenebilen etkinlikler veya etkinlikler kümesidir (Clark & Clark, 1994). Martin (2007), olumlu değişim için bir vizyon belirleme, doğru çözümlerdeki odak kaynaklara yardım etme, diğerlerini motive etme ve

güdüleme, gelişme ve öğrenme için fırsatlar sağlama becerisidir (Karnes & Bean, 2010, s. 5; akt. Ogurlu, 2012).

Liderlik, bir grup insanın, topluluğun, kuruluşun amaçları doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan bir etkileme gücüdür (Kaya, 2002, s. 16). Bozlağan (2005, s. 23) liderliği, öncü konumdaki kişinin, etkileyici amaçlar belirleyerek, bunları gerçekleştirmek için gerekli olan sistemi kurabilmesi ve geliştirebilmesi için göstermesi gereken davranış ve tutumlar olarak tanımlamaktadır.

Kaya (2002, s. 17) liderliği, kendini çalıştığı işe büyük bir tutkuyla adanmak, üst düzey iletişim göstermek ve karmaşık konuları basitleştirebilme yetisine sahip olmak olarak tanımlamaktadır. Liderlik kavramını etkileyen değişkenlerin lider, takipçi ve koşullar olduğu belirtilmektedir (Çetin, 2008, s. 24).

Pagonis (1991, s. 118)'e göre liderlik, belli bir hedefi gerçekleştirmek için, uzmanlık ve empati gibi liderliğin kökleri olan bu davranışların yalnızca uygulanması değil aynı zamanda onları birbiriyle bütünleşen şekilde birleştirilmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Üçok (2006, s. 4) liderliği, örgütü ya da başında yer aldığı grubu amaçlarına uygun fakat sıradanlaşmamış yetkiler dışında, astlarını etkileyebilen davranışlarda bulunabilmek olarak tanımlamaktadır.

Toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıkların yanı sıra içinde bulunulan zaman diliminin ve bu dilimde liderliğe ilişkin algı, beklenti ve değerlendirmeler ile geliştirilen yaklaşımların liderlik tanımlarının değişkenlik göstermesinin sebebi olarak söylenebilmektedir. Tüm bunlara rağmen liderlik, hedefleri gerçekleştirme, çok yönlü etkileşimlerin varlığı ve liderlerin özellikleri gibi birtakım ortak noktalar içermektedir (Erçetin, 2000, ss. 11-12).

2.3.1 Lider kimdir. Araştırmalar liderliğin tanımının zor olduğunu; fakat liderliği bireylerde gözlemlenmenin kolay olduğunu belirtmektedir. Liderlik kelimesi birçok kişi için farklı anlamlar çağrıştırmaktadır. Bu farklılık, liderlik kavramının; lideri, takipçilerini ve durumu içeren karmaşık bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır (Ogurlu, 2012). Üçok (2006, s. 55) lideri, yönettiği bireyleri,

kendi istekleri ile topluluğun amaçları için hareket etmeye teşvik eden kişi olarak tanımlanmaktadır.

Lider, kelimelere hâkim, kavramsal düşünebilen, iletişim ve ikna becerisi ön planda olan, öğrenmeye açık çevresindeki insanların birlikte vakit geçirmeyi isteyeceği kişidir. Lider, insanları etkilemekte, kendini dinletebilmektedir. İnsanların önünü açabilmekte, insanları kendine bağlayabilmektedir. Takipçileri ile aynı amaca yönelebilmekte ve bu amacı gerçekleştirmeyi mücadele haline getirebilmektedir. Lider, varlıklara büyük bir resim olarak bakabilmekte ve insanların çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutabilmekte, duyarlı, mantıklı ve ruh dünyası geniş bir kişilik olarak nitelendirilmektedir (Fındıkçı, 2009, s. 49).

2.3.2 Liderlik yaklaşımları. Araştırmacılar, liderlik sürecini ve liderleri daha iyi anlayıp tanıyabilmemiz için, çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar lideri farklı bir bakış açısıyla, farklı bir disiplin açısından incelemektedir. Sonuç olarak liderlik yaklaşımları, lideri daha yakından tanımamız için önem kazanmaktadır. Böylece liderlik sürecinde rol oynayan temel kişilik özelliklerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Liderlerin sahip olduğu bu farklılıklar, kişisel, davranışsal, durumsal ve modern yaklaşımlar olarak dört boyutta incelenmektedir. (Fındıkçı, 2009, s. 59).

2.3.2.1 Kişisel özellik yaklaşımları. Lideri ve liderlik sürecini tanımlayan yaklaşımların temeli olarak kişisel özellik yaklaşımının olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşım liderin diğer insanlara göre farklı, olağan üstü kişilik özellikleri olduğunu söylemektedir (Fındıkçı, 2009, s. 61).

İlk yapılan kişilik özellikleri yaklaşımı, Thomas Carlyle (1795-1881) öncülüğünde yapıldığı söylenebilir. Carlyle, bazı kişilerin lider olarak doğduğunu ve insanlık tarihini etkilediklerini savunmuş ve tartışmaya açmıştır. Daha sonraki yıllarda Stogdill tarafından 1948 yılında bir araştırma yapılmış, araştırma sonuçları altı maddede özetlenmiştir. Fiziksel özellikler, sosyal geçmiş, zekâ, kişilik, işle ilgi özellikler, sosyal özellikler olarak literatürde yer almaktadır (akt. Erçetin, 2000, s. 28). Belli bir zaman sonra bu özelliklerin gerekli olduğu fakat bu özellikler için belirli ortamın olması gerektiği savunulmuştur (Fındıkçı, 2009, s. 63). Stogdill (1974), ikinci araştırmasını yapmış ve başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelik,

özellik ve becerileri yeniden gruplandırmıştır. Liderleri tanımak için ortaya konan bu yaklaşım, liderleri tanımak ve liderler arasındaki farklılıkları öğrenmek bakımından yararlı olmaktadır. Ancak sadece kişilik özelliklerinin yeterli olamayacağı anlaşılmakta olup, başka etkenlerin varlığı da yadsınmamaktadır (akt. Fındıkçı, 2009, s. 64).

2.3.2.2 Davranışsal yaklaşım. Bu yaklaşım, liderleri diğer bireylerden ayıran temel davranış farklılıklarını hedefine almaktadır. 1950’li yıllarda Ohio State Araştırmaları yapılmış, liderliğin grup üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar 1800 liderlik davranışını, 9 grup olarak sınıflandırmıştır. Çalışmanın sonucunda ise “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” olarak iki boyuta indirgemişlerdir (Fındıkçı, 2009, s. 64).

Yapıyı kurma tipindeki liderler, yetki görev ve sorumlulukları tanımlamakta, kadro, iletişim kanalları, örgütlenme ve grubun performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır. Anlayış gösteren lider, güven ortamını sağlamakta, yakınındakilere dostça davranmakta, onları önemsemekte ve empati kurmaktadır (Erçetin, 2000, s. 32).

Michigan Üniversitesi’nin 1961 yılında konuyla ilgili araştırmasında, “birey merkezli davranış” ve “iş merkezli davranış” olarak liderlerin davranışlarını ikiye ayırarak tanımlamaktadır. Birey merkezli davranıştaki liderler, öncelikle insanları düşünmektedir. İnsanların ihtiyaçlarını, bireysel gelişimlerini ve huzurlarını sağlayacak davranışları ön planda tutmaktadırlar. İş merkezli davranış tipindeki liderler ise, öncelikli olarak işi düşünmektedirler. İş öncelikli olduğundan, bireyler ikinci planda kalmaktadır. Esas önemli olan ise yapılan iş ve çıktılar olmaktadır (Fındıkçı, 2009, s 64).

Bu çalışmalarda iş ve birey merkezli davranışların denge içinde beraber kullanımının en uygun liderlik biçimi olduğu söylenmektedir (Erçetin, 2000, s. 34).

Fındıkçı (2009, s. 67) ise, başarılı liderlerin, yerine, zamana, konuya ve duruma göre değişen yoğunluklarda hem işe hem insana odaklanabildiklerini belirtmektedir.

Sonuç olarak, davranışçı yaklaşımlar liderin genel anlamda davranışlarına odaklanmakta, davranışları inceleyerek lideri karakterlerinden değil, davranışlarıyla tanımaya çalışmakta ve kısmen başarılı olmaktadır (Fındıkçı, 2009, s. 71).

2.3.2.3 Durumsal yaklaşımlar. Lidere ait özellikler ve davranışların ortaya çıkabilmesi için bu özelliklerin liderde bulunması yeterli gelmemektedir. Bu özelliklerin ortaya çıkabilmesi için uygun şart ve ortamların da bu özellikleri desteklemesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan unsurların onların karakterleri, davranışları ve niteliklerinden ziyade, içinde buldukları ortamlar olduğunu savunmaktadır (Fındıkçı, 2009, s. 72)

Durumsal yaklaşımlar çeşitli teoriler şeklinde ortaya çıkmıştır (Bass ve Stogdill, 1990). Bunlar; Fiedler (1967)'in geliştirdiği Durumsallık Yaklaşımı, Amaç-Yol Teorisi, Hersey ve Blanchard Durumsallık Liderlik Modeli, Yatay İlişki Teorisi, Vroom- Yetton Yaklaşımı, Reddin Teorisi ve Açık Sistem Teorisi' dir.

Fiedler (1967) geliştirdiği durumsallık yaklaşımı ile liderin liderlik özelliklerinin ve davranışlarının ancak uygun ortamlar ile desteklenmesi halinde ortaya çıkabileceğini savunmakta, bu ortamların liderlik özellikleri ve davranışlarını harekete geçirebileceğini söylemektedir.

Fiedler'in Amaç-yol teorisinde liderin takipçileri üzerindeki etkilerini genel anlamda durumun ve şartların etkisine bağlamaktadır. Burada bir ayrıntı bulunmaktadır. Bu ayrıntının amaç-yol teorisinin ortaya koyduğu işin içeriğinden kaynaklanan durum ile astların sahip oldukları özellikler olduğu belirtilmektedir. Bu ayrıntı liderin davranışlarının başarıya ulaşip ulaşmamasında etken ve belirleyici olabilmektedir (Fiedler, 1967).

2.3.2.4 Modern Liderlik Teorileri. Lideri tanımlarken, onun farklı kişilik özellikleri ve niteliklere sahip olması, farklı davranış modelleri sergilemesi ve tüm bunları yaparken de içinde bulunduğu ortama ve şartlara uygun davranması ve en önemlisi de çevresinde bulunan bireyleri motive etmesi ve onları amaçlarına ulaşacakları güvenini vermesi gerekmektedir. Tüm bu yaklaşımlar lideri tanımlamada katkıda bulunmakta fakat yeterli olmamaktadır. İnsanla ilgili konuların tanımının karmaşıklığı, insanın karmaşık bir canlı olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu durum da modern liderlik teorisine olan ihtiyacı göstermektedir. Son yılları kapsayan bu çalışmalar ile lideri daha derinden, kapsamlı ve bütünsel olarak görme ihtiyacından yola çıkarak geliştirilmiş olup, bu teorilerin arasında, karizmatik liderlik, ilişkisel liderlik, dönüştürücü liderlik ve hizmetkar liderlik öncelikli olarak yer almaktadır. (Fındıkçı, 2009, s. 75)

Karizmatik liderlik yaklaşımını ilk olarak Max Weber ortaya atmış, liderin, izleyenleri üzerindeki etkisini, olağanın dışında özel bir etkileşim biçimi olarak tanımlamıştır. Son yıllarda etkili bir biçimde ele alınan karizmatik liderliğin, kendine özgü kişilik özellikleri ve davranışlarının belirli ortamlarda ortaya çıktığını ancak tanımlanması ve açıklanması zor kendine özgü özel bir etkileme gücü ile birleştiğini söylemektedir (Fındıkçı, 2009, s. 76).

İlişkisel liderlik teorilerinin, karizmatik liderlik yaklaşımına bir cevap olarak geliştirildiği düşünülmektedir. Bu yaklaşım, lider kadar çevresindekilerin de önemli olduğunu, liderliğin aslında lider ile çevresindekiler arasında kurulduğunu ve bu kişiler ile karşılıklı ilişki ve iletişimin bir sonucu olduğunu belirtmektedir (Fındıkçı, 2009, s. 76)

Dönüştürücü liderlik teorisi, Burns (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım lider ile takipçilerinin birbirine dönüştürülebilecekleri gerçeğinden yola çıkmaktadır. Yani lider astlarını, astları da lideri ortak üst hedefe ulaşmayı sağlayan motivasyon, istek ve değerler düzeyine dönüştürebilmektedir. Bu anlayışta diğer yaklaşımlardan farklı olarak lider ile takipçileri arasında bir hiyerarşiden çok ortak yönetim anlayışının olması önem taşımaktadır (Burns, 1978).

Hizmetkar liderlikte ise, karizmatik liderlik, dönüştürücü liderlik ile ilişkisel liderlik teorilerinin bir çıktısı gibi düşünülmekte, liderliğin astlara bir hizmet sunumu süreci olarak görülmesi ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımın lideri ön plana çıkaran bir yaklaşım olmadığı belirtilmektedir. Aksine lideri takipçilerin hizmetinde, onların ihtiyaçlarını gideren bir konumda görmektedir. Hizmetkar lider, grubun, topluluğun, başkalarının çıkarlarını ve beklentilerini öncelikli olarak görmekte ve bu doğrultuda hareket etmektedir (Fındıkçı, 2009, s. 78)

2.3.3 Özel yetenekli çocuklarda liderlik. Alan yazında zekâ liderliğin önemli bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle liderlik sürecinin özellikleri arasında öncelikli olarak zekâyı saymanın yanlış olmayacağı düşünülmektedir.

Marland Raporu'na (1972) göre, özel yetenekli çocuk altı etkinlik alanından biri, birkaçı veya bütünleşmiş şekilde yüksek başarı gösteren çocuklardır. Bu alanlarda biri de liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bass (1990, s. 48), zekânın liderliğe katkı sağladığını ve zekâ ile liderlik arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu söylemektedir.

Judge, Colbert ve Ilies (2004), 96 kaynak ve 151 bağımsız çalışmanın sonuçlarını araştıran bir meta analiz çalışması yaparak, liderlik ile zekâ arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sternberg (2005) liderliği yeni üretilen fikirlerin analiz edilmesi ve bunların uygulanması ile bu fikirlerin değerli olduğuna başkalarını ikna edebilmesi olarak tanımlamakta ve liderlik alanında üstünlüğün üç bileşeni olduğunu, bu üç bileşenden birinin ise zekâ olduğunu vurgulamaktadır.

Yurtiçi çalışmalara baktığımızda Emir ve Acar (2007), zekâ liderlik ilişkisini araştırmıştır. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerini karşılaştıran bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin liderlik puanların özel yetenekli olmayan öğrencilerin liderlik puanlarına kıyasla daha yüksek bulmuşlardır.

Acar (2007), Raven Spm Plus Testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10- 11 yaş geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmasına göre özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerini karşılaştırmıştır. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği ile ölçtüğü liderlik özelliğinin özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Güneş (2010), 4., 5., ve 6. Sınıflarda okuyan özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerini karşılaştıran tez çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Ogurlu (2012)'nin, liderlik becerileri geliştirme programının özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerisine etkisini araştırıldığı doktora tezi çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin liderlik puanlarının, özel yetenekli olmayan öğrencilerin liderlik puanlarından yüksek bulunmuştur.

Özel yetenekli çocuklar için liderlik özelliği ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü bu önemli özellik bir de ortalama üstü bir zekâ ile birleşirse, insan sağlığının, sanatın, bilim, teknolojinin, eğitimin gelişimine önemli katkı sağlayabilir. Ogurlu (2012)'nin çalışmasında, programa katılan hem özel yetenekli olan hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerileri puanlarının hem başlangıçta aldıkları puanlara göre hem de programa katılmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yükseldiği bulunmuştur.

2.4 Empati

Empati kavramı bilimde, psikolojide ve hatta gündelik yaşamda önemli bir yer tutmaktadır. Empatinin insan hayatında önemli bir yer tutması doğaldır. Çünkü insanı diğer canlılardan ayıran en büyük özelliklerden biri de şüphesiz sosyal bir varlık olma özelliğidir. Bu nedenle insanlar için iletişim oldukça önemlidir. İnsanların iletişim kurarken kullandığı becerilerin başında empati gelmektedir. Empati, insanları birbirine yakınlaştırma ve iletişimi kolaylaştırma özelliklerine sahiptir (Dökmen, 2008, s. 169). Sağlıklı iletişim için önemli olan empati becerisini, alan yazında belli bir tarihsel süreç ile değiştiğini görmekteyiz.

2.4.1 Empatinin tarihçesi. Bugün kullandığımız “empati” teriminin iki ana kaynağı vardır. Bunlardan biri Almanca'daki “*emfühlung*” ve Eski Yunanca'daki “*empathia*” terimleridir (Dökmen, 2008, s. 157). Yunancada “*em*” (iç, içinde) kelimesi ile “*patos*” (duygu) kelimesinin kökünden türemiştir. “*empathia*” şeklinde kullanılmıştır. “*patheia*” kelimesi ise algılama anlamı taşımaktadır. (Dökmen, 2008, s. 368).

Bugün kullandığımız empati terimi, ilk olarak Almanya'da Robert Vischer tarafından 19. yüzyılın ortalarında sanat kuramı terimi olarak kullanılmıştır (Yüksel 2015, s. 3). Vischer, sanat eserlerinin seyircilerin adalet ve duygu durumlarını etkilediğini fark etmiş ve farklı duygu durumlarına girebilmek anlamında

“Einfühlung” kelimesini kullanmıştır. Almanca’ da “Ein”, “içinde” anlamına gelmektedir. “Fühlung” ise “duygulanma ve hissetme” anlamındadır (Hackney, 1978). 1987’ de ise Alman filozof ve psikolog Theodore Lipps, estetik alanda kullanılan “Einfühlung” kelimesini psikoloji alanına taşımış, kişisel deneyimlerini anlatırken kullanmıştır (Yüksel, 2015, s. 3). 1897 yılında Lipps, “Einfühlung” u bir insanın, kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde gibi hissetmesi ve bu yolla nesneyi özümseyerek anlaması süreci olarak tanımlamaktadır. Daha sonra ise nesnelerin yanı sıra “einfühlung” un insanları algılamak için de ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır (Dökmen, 2008, s. 367).

1909 yılında Titchener, Lipps’in “einfühlung” terimini, eski Yunanca’da kullanılan “empathia” teriminden yararlanarak İngilizce’ ye “empathy” olarak çevirdi. Böylece empatinin psikoloji ve psikiyatrideki yeri başlamış oldu (Dökmen, 2008, s. 368).

2.4.2 Empatinin tanımı. Alan yazında empatinin çeşitli tanımları yer almaktadır. Günümüzde empati denildiğinde öne çıkan isimlerin başında Carl Rogers ve onun çalışmaları gelmektedir. Rogers, psikoterapi alanında empatik iletişim becerisiyle öne çıkmıştır. (Dökmen, 2008, s. 157).

Rogers (1975) empatiyi, bir kişinin özel algısal dünyasına girebilmek ve onunla tümüyle beraber olabilmek şeklinde açıklamaktadır. Rogers (1975), daha geniş bir tanım olarak empatiyi; o kişinin kendisinde hissettiği anlamlar değişikçe yani onun o anda yaşadığı sevgi, korku, kızgınlık veya herhangi bir insani duygu her ne ise, her an buna duyarlı olabilmek şeklinde açıklamaktadır (çev. Akkoyun, 1982).

Empati kelimesi Türkçe “eşduyum” olarak da kullanılmakta olup, özellikle psikoloji, iletişim ve psikiyatri alanlarında “eşduyumlu anlayış” “eşduyumlu olma” kavramlarının genişçe yer aldığı görülmektedir (Gürüz & Eğinli, 2008, s. 23).

Empati, olaylar ve durumlar karşısında kişinin karşıdaki bireyin yerine kendini koyarak onu anlaması şeklinde tanımlanmaktadır (Rehber, 2007).

Empati, başkasının duygularını, duygu yoğunluğunu ve anlamını algılayabilme yeteneğidir. Empatide iki taraf vardır. Birincisi, mesajı veren bireyin söylediklerini anlayabilmek, ikincisi ise, mesajı veren bireyin duygularını

anlayabilmektir ve anlayabildiğini mesajı veren kişiye iletilebilmektir (Voltan-Acar, 2003, s. 16)

Eisenberg ve Farbes (1990), empatiyi bilişsel ve duygusal yönü bir arada kullanarak açıklamaktadır. Kişinin karşısındaki bireyin duygularını anlayarak tepki vermesi ve bu bireyin hissettiği ya da hissedebileceğini tahmin ettiği duyguya oldukça yakın ya da çok benzeyen duyguları hissedebilmesi olarak tanımlamaktadır.

Budak (2009, s. 249) empatiyi, bilişsel ve duygusal yönü bir arada kullanarak başkalarının duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşamak, kendini karşıdaki bireyin yerine koymak, üzüntülerini, mutluluklarını paylaşabilmek hem bilişsel olarak hem de duygusal olarak karşısındakinin durumunu hayal edebilmek ve kişinin kendi yaşadığı deneyimleri hatırlayabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Dökmen (2008, s. 135)'e göre empati üç temel ögeden oluşmaktadır. Buna göre, bir insanın empati kurabilmesi için gerekli olan 3 öge aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

a) Empati kuracak kişinin, kendisini onun yerine koyması gerektiğini ve olaylara onun gözünden bakabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Her insan kendisini ve çevresini kendine has bir bakış açısıyla algılamaktadır. Bu bakış açısı öznel olduğu sağlamaktadır. Yani kişiye özgü, ona has bir bakış açısı anlamına gelmektedir. Bu nedenle karşısındaki insanı anlamak isteyen bir bireyin, dünyaya ve çevreye onun bakış açısıyla bakabilmesi ve olayları onun gibi algılamaya çalışması gerekmektedir. Karşısındaki kişinin rolüne girebilen bir bireyin, o rolde bir süre kalması gerekmektedir ve sonra kendi yerine geçebilmesi gerekmektedir.

b) Bireyin, empati kurmuş sayılabilmesi için, karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması gerekmektedir. Yani karşısındaki bireyin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamak yeterli olmamaktadır. Empati tanımında bu nedenle empatinin iki bileşenine vurgu yapılmaktadır. Karşısındaki bireyin rolüne girmek bilişsel nitelikli bir etkinlik, onun duygu ve düşüncelerini doğru anlayabilmek duygusal nitelikli bir etkinlik olmaktadır. Bu bağlamda bilişsel etkinlik, duygusal etkinliğin ön koşulu sayılmaktadır.

c) Empatinin tanımında yer alan son öge, empati kuran bireyin zihninde oluşturduğu empatik anlayışın, karşıdaki bireye iletilebilmesi süreci olarak belirtilmektedir. Eğer birey karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamış dahi olsa, bireye kendisini anladığını doğru ifade edemez ise yine empati kurma sürecini tamamlayamamış olmaktadır.

Bu nedenle Dökmen (2008, s. 157)'e göre empati, bir bireyin kendisini karşıdaki bireyin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi ve bu durumu ona doğru iletilebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

2.4.3 Empatinin bileşenleri. Empati kavramı ortaya atıldığı zamanlarda tek boyutlu olarak tanımlanmıştır. Hogan 1960'lı yıllarda empatiyi başkasının bulunduğu durumu hissetmeksizin, sadece bilişsel olarak durumunu kavrama becerisi olmak üzere tek boyutlu olarak empatiyi tanımlamıştır (Hochstatter, 2012). Hogan'ın bu bilişsel tanımına karşılık Mehrabian ve Epstein (1972), empatiyi karşıdaki bireyin duygularına karşı hassasiyet göstermek, duyarlı olmak şeklinde duyuşsal açıdan tanımlamıştır.

Empati ile ilgili alan yazındaki bazı tanımlarda, empatinin çok boyutlu olduğu ifade edilmektedir. Fakat empatinin tanımında nasıl çok çeşitli tanımlar yer almaktaysa, empatinin boyutları konusunda da anlaşmaya varılamamakta, bu bağlamda geliştirilmiş bilişsel ve duygusal modellerden hangisinin empatinin anlamına temel oluşturduğu tartışma konusu olmaktadır (Broom, 2000).

Duan ve Hill (1996), empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğunu ve bu bileşenlerin birbirinden bağımsız fakat karşılıklı etkileşim ile ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Buna göre,

2.4.3.1. Bilişsel empati. Bilişsel empattide, karşıdaki bireyin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusu olmaktadır (Yüksel, 2015, s. 5).

Duan ve Hill (1996) bilişsel empatiyi, kişinin duygularını hissetmek anlamına gelmediğini vurgulamakta, onun duygularını ve içinde bulunduğu durumu bilişsel olarak anlamak olarak ifade etmektedir.

Bilişsel empati, bireylerin karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan ipuçları yardımıyla anlama becerisine vurgu yapmaktadır (Davis, 1983).

Bu bağlamda değerlendirdiğimizde empatinin, zihinsel süreçleri de kapsamakta olduğunu ifade edebiliriz.

2.4.3.2 Duygusal empati. Duan ve Hill (1996) bilişsel empatide olduğu gibi duygusal empatide de farklı bir kullanım olarak empatik duygular kavramını önermektedir. Bu kullanım ile duygusal empatinin diğer bireylerin duygularını hissetme olarak düşünmekte ve başkasının duygularına verilen anlık tepkiler olarak değerlendirilmektedir.

Empatinin duygusal yönü göz ardı edilseydi, empati sadece başka bireylerin yaşantısını tanımlama ve etiketleme becerisinden ibaret olurdu (Yüksel, 2015, s. 7).

2.4.4 Empati modelleri. Martin Hoffman, Norma Feshback ve Mark H. Davis empati ile ilgili geniş teoriler oluşturmuş araştırmacılarıdır. Bu araştırmacılar birçok yönden birbirlerini tamamlamaktadırlar, fakat birtakım konularda aralarında önemli farklar da mevcuttur (Yüksel, 2015, s. 7). Bunlara bu bölümde değinilecektir

2.4.4.1 Hoffman'ın modeli. Hoffman (2000), biyolojik ağırlıklı bir gelişime bağlı olarak empati gelişiminden söz etmektedir. Empatiyi olumlu sosyal davranışın ilk basamağı olarak görmektedir. Bebeklikten başlayarak empatinin doğal bir ilerleyişi olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple çocuklarda empati gelişimi, çocukların gelişim dönemlerine bağlı olarak gelişmektedir. İlk üç modu ilkel olmak üzere toplam beş moddan oluşan empatik uyarılmadan söz etmektedir.

2.4.4.1.1 Taklitçilik. Hoffman (2000), taklidi empatinin özü olarak tanımlamaktadır. Birey başkasının durumunu gözlemleyerek, kendiliğinden onun ifadesini, jest ve mimiklerini taklit etmektedir. Sonra beyin bu durumu ele geçirmekte, başkasının hissettiklerini de ona hissettirmektedir. Bebekler başkalarının yüz ifadesi, jest ve mimiklerini görüp, taklit etmeye çalışarak dil çıkarmakta, dudaklarını büzerek ve ağızlarını hareket ettirmektedirler.

2.4.4.1.2 Klasik şartlanma. Bu modda birey bir başkasının duygusu ile empatiyi öğrenmekte, olumsuz ya da olumlu uyarılma ile bu duyguyu kendi yaşantısı

ile eşleştirmektedir. Çocuk sıkıntı halindeki birini gözlemleyerek, empatik sıkıntı duyguları kazanmaktadır. Örneğin mutlu bir anne bebeğini okşadığında, bebek annesinin yüzü ile kendi olumlu duygularını eşleştirebilmektedir (Hoffman, 2000).

2.4.4.1.3 Doğrudan özdeşleşme. Bireyin bir başkasını izlerken anımsadığı, geçmişteki benzer deneyimlerine veya duygusal tepkilerinin gerçekleşmesine bağlı olmaktadır. Kişinin edindiği herhangi olumsuz bir durumun, daha sonra başka bir kişide gözlemlenmesi ile geçmişte yaşadığı bu olumsuz durumu hatırlatan ses, yüz ifadesi empatik sıkıntı oluşturmaktadır. Başka bir çocuğun elini kestiğini gören çocuk, ağlamaya başlayabilir. Bu durum doğrudan özdeşleşmeye örnek oluşturmaktadır (Hoffman, 2000).

2.4.4.1.4 Dolaylı özdeşleşme. Bu mod empatik gelişimin daha gelişmiş bir durumudur. Duygusal durumların, yazılı ya da sözlü dilin yorumlanmasıyla çıkarılmakta ve dil aracılığıyla aktarılmaktadır. Örneğin kanser kelimesinin anlamını bilmeyen çocuk, yetişkinin sesindeki korku ifadelerinden dolayı ve bu korku ifadesini daha öncesinde bildiğinden ötürü korku yaşayabilmektedir. Burada dil, başkasının duygusu ile kendi deneyimleri arasında uzlaştırıcı rolünü üstlenmektedir (Hoffman, 2000).

2.4.4.1.5 Rol alma. Empatik uyarılma mekanizmasının beşincisi olan rol alma, ileri bir bilişsel süreç gerektirmektedir. Bu işlem düzeyinde, başkasının nasıl hissettiğini hayal etme ve kendini başkasının yerine koyma söz konusudur. Rol alma iki türlü gerçekleşmektedir. Birincisi “kendine odaklanan rol alma” dır. Diğeri ise “başkasına odaklanan rol alma” dır.

Kendine odaklanan rol almada; birey başkasının sıkıntısını, bulunduğu durumu ve duygularını, aynı durumda kendisi olsa nasıl hissedebileceğini hayal ettiğinde, bunu içselleştirerek o kişinin yaşadığı sıkıntıyı ve duyguyu kendisi de belli bir oranda hissedebilmektedir.

Başkasına odaklanan rol almada; kişi başkasının sıkıntısına doğrudan karşısındaki bireye ve sıkıntıya odaklanarak, nasıl hissettiğini anlayabilmektedir.

Hoffman’a göre (2000), kendine odaklanan rol almanın sınırlılığı vardır. Kişi bir başkasının yerini aldığı ve kişisel olarak kendi anılarına odaklandığında, o

kişinin sıkıntısından uzaklaşabilmekte ve empatik tepkisi bu nedenle azalabilmektedir. Kendine odaklanan rol almanın sınırlılığını bu oluşturmaktadır. Bu iki türlü rol almanın birleşimi, empatik tepkiyi daha güçlü kılmaktadır. Çünkü kendine odaklanan rol almanın duygusallığı ile başkasına odaklanan rol almanın güçlü dikkati birleşmiş olmaktadır (Hoffman, 2000).

2.4.4.2 Feshbach'ın üç bileşen modeli. Hem empatinin bileşenlerini hem de empati kavramının gelişimini içeren bir model geliştiren Feshbach (1979), bu modelinin üç bileşeni olduğunu açıklamaktadır. Bu üç bileşenden ilk ikisi bilişsel beceri, sonuncusu ise duygusal bileşendir.

2.4.4.2.1 Diğerlerinin duygusal durumlarını ayırt etme yeteneği. Feshbach (1979)'a göre bu bileşen bilişsel beceri gerektirmektedir. Çocuğun diğer bireyin duygusal durumunu ayırt edebilecek bilişsel yeteneğinin olması anlamına gelmektedir.

2.4.4.2.2 Diğerinin rolünü ve bakış açısını anlama yeteneği. Bu bileşen de bilişsel beceri gerektirmektedir. Çocuğun diğeriyle empati kurabilmesi için diğerinin bakış açısını anlayabilmesi durumudur.

2.4.4.2.3 Duygusal tepki verebilme. Bu bileşen duygusal bir bileşendir. Çocuğun duygusal bir tepki verebilmesi için tanık olduğu bu duyguyu yaşaması gerektiğini belirtmektedir. Bu üç bileşen birbirini tamamlayıcı bir yapı içindedir. (Feshbach, 1979).

2.4.4.3 Davis'in modeli. Davis (1996), empatinin dört boyutu olduğunu söylemektedir. Bu boyutlar, empatik ilgi, hayal gücü, kişisel sıkıntı ve bakış açısı alma olarak tanımlanmaktadır.

2.4.4.3.1 Empatik ilgi. Özellikle kendinden önce başkalarının duygularına yönelme durumunu ifade etmektedir. Zor durumda olanlara merhamet edebilme, onlara ilgi ve şefkat göstermeyi ifade etmektedir.

2.4.4.3.2 Hayal gücü. Bu boyut, oyunlar, kitaplar ve filmlerdeki hayali karakterlerin duygularını kendi duygularımış gibi anlamlandırma ve bu kahramanlarla özdeşleşmelerini ifade etmektedir.

2.4.4.3.3 *Kişisel sıkıntı.* Başka bireylerin yaşamlarındaki sıkıntı ve olumsuzluklarına karşı gösterilen, rahatsızlık ve endişe duygularını ifade etmektedir.

2.4.4.3.4 *Bakış açısı alma.* Başkalarının bakış açısını benimsemeyi ve onların bakış açısından görebilmeyi ifade etmektedir. Bu durum kişiler arası iletişimi oldukça kolaylaştıran bir durumdur (Davis, 1996).

2.4.5. Dökmen'in aşamalı empati sınıflaması. Bireylerin empatik becerilerini ve eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen çalışmalar, genellikle empatik tepki sıralamasıyla yapılmaktadır. Bu sıralamalar, verilecek empatik tepkilerin, en kalitesizinden en kalitelisine doğru sıralanmaktadır (Dökmen, 2008, s. 173).

Üstün Dökmen aşamalı empati sınıflanmasını üç temel basamak olarak ele almaktadır. Bu basamaklar: Onlar Basamağı, Ben Basamağı, Sen Basamağı'dır. Her basamak "Düşünce" ve "Duygu" olarak iki alt basamaktan oluşmaktadır.

2.4.5.1 Onlar basamağı. Bu basamakta sorunu dinleyen kişi, kendisine anlatılan sorun üzerinde düşünmemektedir. Sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine de dikkat etmemektedir. Sorun ile ilgili kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmemektedir. Sorunu dinleyen kişi geribildirimini üçüncü şahısların görüşüyle dile getirmektedir. Yani genellemeler kullanmakta, atasözleri ile örnekler vermektedir. Parasını israf eden bir kişi için, "Ayağını yorganına göre uzat" demek, onlar basamağına örnek teşkil etmektedir.

2.4.5.2 Ben basamağı. Bu basamakta sorun dinleyen kişi, benmerkezcidir. Kendisine sorun anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmemektedir. Sorun sahibine akıl vermekte, onu eleştirmektedir. Bazen de onu sorunuyla baş başa bırakmakta, kendinden söz etmeye başlayabilmektedir. Örneğin, sorununu karşısındakine anlatan bir kişiye, sorunu dinleyen kişi tarafından "aynı durum bende de var" diyerek kendi sorununu anlatmaya başlayıp, karşısındakini sorunuyla baş başa bırakabilmektedir.

Bu basamakta empatik tepki veren kişi, karşısındakini biraz da olsa rahatlatabilmektedir. Onlar basamağına göre bu nedenle ben basamağı daha kaliteli

sayılabilmektedir. Ancak yine de karşısındakinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlayamadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmamaktadırlar.

2.4.5.3 Sen Basamağı. Bu basamakta empatik tepki veren kişi, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmeksizin, direk o kişinin rolüne girmekte, onun duygu ve düşüncelerini hissederek, olaylara onun bakış açısından bakarak tepki vermektedir (Dökmen, 2008, s. 174).

2.4.6 Empatinin sempatiden farklılığı. Sempatide kelimesinin köken olarak Eski Yunanca'daki "sympatheia" teriminden İngilizce'ye "sympathy" şeklinde aktarılmıştır. Bu terim kelime anlamı olarak "birisiyle birlikte acı çekmek" anlamına gelmektedir (Dökmen, 2008, s. 161).

Eisenberg (2000)'e göre sempati, kişinin duygusal durumunu anladığımızı gösteren duygusal bir cevaptır. Empati ise kişinin duygusal durumunu anladığımızı gösteren, kişiye etkili şekilde karşılık verme şekli olarak belirtilmektedir.

Bir kişiye sempati duymak, o kişinin duygu ve düşüncelerinin aynısına sahip olmak demektir. Onunla birlikte acı çekmek ya da onunla birlikte sevinmek anlamına gelmektedir. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Sempatide duyduğumuz kişinin yerine kendimizi koymamız, onu anlamamız ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışmamız şart değildir. Sempatide esas olan "yandaş" olmaktır. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişi ile aynı duygu ve düşünceleri paylaşmak gerekmektedir. Onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak esastır. Yani empatide onu anlamak, sempatide ise ona hak vermek söz konusu olmaktadır (Dökmen, 2008, s. 161).

Empati ve sempati arasında ince bir ayrım söz konusudur. Empatide kişi kendisinden bir şey kaybetmemekte, sadece karşısındakini anlama söz konusu olmaktadır. Sempatide ise ters olarak, karşısındakini anlamak yerine, hak verme yani katılma söz konusu olmaktadır. Bu durumda da benlik farkındalığı artmak yerine azalma eğilimindedir (Wispe, 1986, s. 318).

Akkoyun (1982)'a göre, empatide, diğer kişinin duygusal yaşantısına katılmakla beraber o kişiyi anlamak yer almaktadır. Sempatide ise, sadece diğer kişinin duygularına katılmak söz konusu olmaktadır. Bu durum empatiye göre daha

sınırlıdır. Sempatide sempati duyan kişinin yaşantıları yer almaktadır. Örneğin kişi kendi yaşadığı acıları anımsattığı için karşısındakinin yaşadığı acıları paylaşabilmektedir. Empatide ise kişi kendi istek, duygu ve düşüncelerinden bağımsız kalmaya çalışmakta, kendini karşısındaki kişinin yerine koymaya çalışmaktadır.

2.4.7 Empati gelişimi. Yeni doğan bebeklerin başka ağlayan bir bebek sesi duyduklarında onlara sıkıntı tepkisi verdiği düşünülmektedir. Bebeklerin kendilerine dinletilen seslerden insan ağlaması olan seslere daha güçlü ağlama tepkisi verdiği bilinmektedir (Sagi ve Hoffman, 1976). Bebeklerin bu tepkisinin empatinin erken bir bulgusu olarak düşünülmektedir (Yüksel, 2015, s. 13).

Hoffman, çocuklarda empati becerisinin gelişimi alanındaki önemli kuramcılardan biridir. Hoffman (2000), çocuklarda empati gelişiminin, çocukların gelişim dönemlerine bağlı olarak geliştiğini söylemektedir. Hoffman'ın empati modelinde söz edildiği üzere, ilk üç modu ilkel olmak üzere toplam beş moddan oluşan empatik uyarılma olarak vurgulanmaktadır.

Empatinin kısmen biyolojik ve kısmen de öğrenilebileceğini savunan psikologlardan biri de Overland (2012)'dir. Overland empatinin hem doğuştan geldiğini hem de çevre etkileşimi ile olduğunu söylemektedir. Overland'a göre empati üç düzeyde gelişmektedir. Bunlar;

1. Empatinin Birinci Düzeyi: Bu düzey, doğuştan gelen bir yatkınlığa işaret etmektedir. Bebeğin anne kokusunu ayırt etmesi, onu tercih etmesi empatinin gelişimsel düzeyinin ilki olarak vurgulanmaktadır. Birinci düzey empatinin gelişebilmesi kendini diğerlerinden ayırt etmek yani başka insanların farkına varmaktır.

2. Empatinin İkinci Düzeyi: Bu düzey ise, başkalarının bakış açısını önemsemek ve dikkate almak olarak tanımlanmaktadır. 2 yaş civarı çocuklar, başkalarının acı duymasını ve gerginliklerini anlayabilmektedirler. Bunu da insanoğlunun doğuştan getirdiği, biyolojik özellikler ile açıklamak mümkündür. Beyinde bulunan bazı sinir hücrelerinin bunu algılayabilecek şekilde özelleşmiş olduğu saptanmıştır.

3. Empatinin Üçüncü Düzeyi: Overland (2012)'a göre bu düzey çevresel faktörlerle ilgilidir. Bu düzeyin gelişebilmesi ilk iki faktöre bağlıdır. Fakat bu düzey daha çok öğrenme ile ilgilidir. Bu düzeyde birey başkalarının ne hissettiğini ve yaşadıklarını önemsemekte ve ilgilenmektedir (akt. Önder, 2015, ss. 46-47).

Bireylerin empatik olabilmesinin önkoşulu kendini ve kendi duygularını anlayabilmesidir. Daha sonra başkalarının duygularını tanınması ve anlaması önem taşımaktadır. Bu nedenle de empati öğrenme sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Empatik tepkiler kişilerin yaşanmışlıklarına ve yaşanmışlıklarının sayısına bağlı olarak artış göstermektedir. Bireyin kendi yaşamında ve başkalarının yaşamında gözlemlediği olaylar attıkça, bireyin de empatik becerileri artacak ve karşısındaki bireyi daha iyi anlayabilecektir (Gürüz ve Eğinli, 2008, s. 33).

Empatinin öğrenilebilen bir kavram olduğu düşünüldüğünden, kişilerin empati düzeylerinin eğitimle geliştirilmesi ya da var olan empati düzeylerinin artırılması mümkün olabilmektedir. Empatinin, eğitim yolu ile geliştirilebileceğinden yola çıkarak, özellikle çocukluk döneminde ailenin çocuk ile kuracağı iletişimin onlara rol model olacağı düşünülmektedir (Özden, 2014, s. 81).

Bireylerin empatik tepkilerinin temelleri çocuklukta atılmakta ve özellikle çocuk ebeveyn ilişkisine bağlı bilişsel bir yapılanma ile şekillenmektedir. Eğer ebeveynler çocuklarının yeni deneyimler edinmesini engellerse, çocukların empatik duygularının azalmasına sebep olabilmektedirler. Bu nedenle özellikle empati gelişiminde aile ve ebeveyn oldukça önem taşımaktadır (Özden, 2014, s. 91).

2.4.8 Özel yetenekli çocuklarda empati. Empati, sağlıklı bir iletişim için önemli konulardan biridir. Alan yazın incelendiğinde de empatinin iletişim için oldukça önemli ve geliştirilmesi gereken bir özellik olduğu göze çarpmaktadır.

Özel yetenekli çocuklarda empati yeteneğini araştıran çalışmaların sonuçları birbiriyle çelişmektedir. Yapılan bir çalışmada özel yetenekli çocukların düşük empati yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur (VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilus & Kulieke, 1994). Yurtiçinde yapılan bir tez çalışmasında da benzer sonuç bulunmuştur. Özbaş (2010), özel yetenekli ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5.

sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen tez çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin, normal zekâ düzeyine sahip gruba göre düşük empati düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Alan yazında bu bulgularla çelişen yurtdışı çalışma da bulunmaktadır. Bakar vd. (2013), özel yetenekli çocukların birçok empati alanında yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Yaptıkları bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin bütün empati alanlarında yüksek skorlar elde ettiklerini bulgulamışlardır. Bu empati alanlarından özellikle başkalarına servis sağlama, başkalarını önemseme, çeşitli birey gruplarıyla çalışabilme, başkalarını anlama ve yardım etme alanlarında oldukça yüksek puanlar elde etmişlerdir. Uyaroğlu (2011), özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin anne-baba tutumu, duygusal zekâ ve empati becerileri açısından karşılaştırdığı tez çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâlarının, karşısındakinin duygularını fark etme ve duyguları yönetme becerileri açısından normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Akkan (2012), yaptığı tez çalışmasında özel yetenekli 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantılarını karşılaştırmış, kabul gören statüdeki öğrencilerin bilişsel empati düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Bu açıdan bakarsak gelişmiş bir empati düzeyinin, çocuğun sosyal açıdan gelişmesine ve mutluluğuna katkı sağlayabileceğini de söyleyebiliriz.

Alan yazında normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapılan empati eğitim programlarının empati puanlarını arttırdığına dair çalışmalar mevcuttur. Bal ve Bilge (2016) çalışmasında ilk olarak özel yetenekli 6. ve 7. sınıf öğrencilerine empati eğitim programı uygulamış ve bu programın özel yetenekli öğrencilerde empati düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya koymuştur.

Asenkronize gelişim yaşayabilen özel yetenekli çocuklarda, empati düzeyi düşük kalırsa, çocuklar bu özelliklerini bencillik ve yıkıcı amaçlar için kullanabilir (Tannenbaum, 2003). Bu nedenle de özel yetenekli çocuklarda empati yeteneği oldukça önem kazanmaktadır.

2.5 Özel Yetenekli Çocuklarda Liderlik ve Empati

Alan yazını incelendiğinde liderlik ve empati yeteneğini araştıran araştırmacılardan Goleman (1998), yüksek empati düzeylerine sahip bireylerin başkalarını dikkate alma ve başkalarına yardım etme yeteneğine sahip olduklarını ve bu yeteneklerin de liderler için gerekli olduğunu söylemiştir. Kellett vd. (2002), 70 erkek, 98 kız olmak üzere toplam 168 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada empati ile liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Empati ile liderliğin olumlu ilişki içinde olduğunu bulgulamışlardır.

Özel yetenekli çocukların önemli özelliklerinden biri olduğu düşünülen liderlik yeteneği için, empati ile ilişkisi araştırılan çalışma yabancı literatürde bulunmaktadır. Bakar vd. (2013), 81'i erkek, 159'u kız olmak üzere toplam 240 özel yetenekli öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında, bütün empati alanlarıyla liderliğin olumlu ilişki içinde olduğunu bulmuştur. Özel yetenekli çocuklarda empati düzeyi ile liderlik yeteneği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma Türkiye'deki alan yazında bulunmamaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de yaşayan özel yetenekli çocuklarda empati ve liderlik becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasına yönelik olarak başlatılan ilk çalışmadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modeline yer verilmektedir. Ardından, araştırma grubu ve çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri açıklanmaktadır. Son olarak, çalışma verilerinin elde edilme süreci ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli esas alınarak yapılan betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir (Karasar, 2008). Betimsel çalışmalar ise, bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi incelenecektir.

3.2 Evren ve Katılımcılar

Bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Örnekleme yöntemi ile ilgili konuya daha önce sınırlılıklarda da yer verilmiştir.

Bu araştırmanın evreni iki çalışma grubundan oluşmaktadır. Birinci çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 81 ilde bulunan özel yetenekli olarak tanılanmış ve bu çerçevede Bahçeşehir Okulları bünyesinde yürütülen “Üstün Potansiyelliler Programı” na kayıtlı 274 öğrenciden oluşmaktadır.

Evrenin ikinci çalışma grubunu ise; Bahçeşehir Okulları bünyesinde yürütülen Üstün Potansiyelliler Programına kayıtlı olmayan 4. ve 5. sınıfa devam eden 293 öğrenci oluşmaktadır. Her iki guruba ait araştırma evreni toplam 567 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın örnekleme ile ilgili demografik bilgilere dair betimsel analiz bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların; ilk olarak cinsiyete göre dağılımları (Tablo 3.1), daha sonra sınıf düzeyine göre dağılımları (Tablo 3.2), kardeş sayılarına göre dağılımları (Tablo 3.3), anne eğitim durumlarına göre dağılımları (Tablo 3.4), baba eğitim durumlarına (Tablo 3.5) göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 3.1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Ö.Y. Olan Katılımcılar			Ö.Y. Olmayan Katılımcılar	
Cinsiyet	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Kız	115	42.0	151	51.5
Erkek	159	58.5	142	48.5
Toplam	274	100	293	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi özel yetenekli olan katılımcıların 115’ini kız öğrenciler oluştururken, 159’unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Özel yetenekli olmayan katılımcıların ise 151’ini kız öğrenciler, 142’sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2’de katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımlarına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.2

Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Ö.Y. Olan Katılımcılar			Ö.Y. Olmayan Katılımcılar	
Sınıf	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
4	121	44.2	128	43.7
5	153	55.8	165	56.3
Toplam	274	100	293	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi özel yetenekli olan katılımcıların 121’i 4. sınıf, 153’ü ise 5. sınıf öğrencisidir. Özel yetenekli olmayan katılımcıların ise 128’i 4. sınıf, 165’i ise 5. sınıf öğrencisidir.

Tablo 3.3’de katılımcıların kardeş sayılarına göre dağılımlarına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.3

Katılımcıların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Ö.Y. Olan Katılımcılar			Ö.Y. Olmayan Katılımcılar	
Kardeş Sayısı	N	%	N	%
Tek Çocuk	80	29.2	67	22.9
2 kardeş	161	58.7	176	60.1
3 ve daha fazla	33	12.1	50	17.0
Toplam	274	100	293	100

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi özel yetenekli olan katılımcıların 80’i tek çocuk, 161’i iki kardeş, 33’ü ise 3 ve daha fazla kardeş olduklarını belirtmişlerdir. Özel yetenekli olmayan katılımcıların ise 67’si tek çocuk, 176’sı iki kardeş, 50’si ise 3 ve daha fazla kardeş olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.4'te katılımcıların annelerinin eğitim durumuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.4

Katılımcıların Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Ö.Y. Olan Katılımcılar			Ö.Y. Olmayan Katılımcılar	
Anne Eğitim Durumu	N	%	N	%
İlkokul-Ortaokul	7	2.6	16	5.4
Lise	25	9.1	47	16.0
Yüksek Okul (2yıllık)	12	4.4	22	7.5
Lisans	148	54.0	157	53.6
Lisansüstü-Doktora	82	29.9	51	17.5
Toplam	274	100	293	100

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi özel yetenekli olan katılımcıların 7'sinin annesi ilkokul- ortaokul, 25'i lise, 12'si yüksek okul, 148'i lisans, 82'si lisansüstü-doktora eğitimine sahiptir. Özel yetenekli olmayan katılımcıların ise, 16'sının annesi ilkokul-ortaokul, 47'si lise, 22'si yüksek okul, 157'si lisans, 51'i lisansüstü-doktora eğitimine sahiptir.

Tablo 3.5'te katılımcıların babalarının eğitim durumuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.5

Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Baba Eğitim Durumu	Ö.Y. Olan Katılımcılar		Ö.Y. Olmayan Katılımcılar	
	N	%	N	%
İlkokul-Ortaokul	6	2.2	10	3.4
Lise	19	6.9	42	14.3
Yüksek Okul (2yıllık)	6	2.2	17	5.8
Lisans	150	54.8	162	55.3
Lisansüstü-Doktora	93	33.9	62	21.2
Toplam	274	100	293	100

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi özel yetenekli olan katılımcıların 6'sının babası ilkokul- ortaokul, 19'u lise, 6'sı yüksek okul, 150'si lisans, 93'ü lisansüstü-doktora eğitimine sahiptir. Özel yetenekli olmayan katılımcıların ise, 10'unun babası ilkokul-ortaokul, 42'si lise, 17'si yüksek okul, 162'si lisans, 62'si ise lisansüstü-doktora eğitimine sahiptir.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında, Bahçeşehir Okulları Genel Müdürlüğünden verilerin toplanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı ve genel müdürlük Psikolojik Danışma ve Rehberlik Koordinatörü tarafından belirlenen okulların yöneticilerinden alınan izinlerle uygun sınıflar belirlenmiştir. Okul müdürü, dersin öğretmeni ve okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı ilgili okulda bulunarak, verilerin toplanmasına katkıda bulunmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacı ve rehber öğretmen tarafından sınıf ortamında toplanmıştır.

Öğrencilere araştırmanın amacı kısaca açıklanarak ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından katılımcılara kimlik bilgilerinin belirtmeleri gerekmediği, çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, elde edilecek bilgilerin gizliliği ve amacı cevaplandıracakları anketin

bölümleri, ayırmaları istenen yaklaşık süre sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında demografik bilgi formu (EK-1), Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (EK-2), Çocuklar İçin Empati Ölçeği (EK-3), öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçek uygulaması sırasında katılımcılardan gelen sorular araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin ölçek uygulamaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Tüm katılımcıların ölçek uygulamalarını tamamlamalarının ardından veri toplama araçları araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4 Veri Kaynakları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu (EK-1), Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (EK-2) ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği (EK-3) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.5 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama amacıyla kullanılan Demografik Bilgi Formunun yanı sıra Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982) ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği (Roets, 1992)'ne ilişkin detaylar aşağıda sunulmaktadır.

3.5.1 Demografik bilgi formu. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan Demografik Bilgi Formu katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin saptanması amacıyla kullanılmıştır. Buna göre bu form katılımcıların, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sıralaması, gelir durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumlarına ilişkin sorulardan oluşmuştur. Demografik Bilgi Formuna EK-1'de sunulmaktadır.

3.5.2 Roets liderlik değerlendirme ölçeği. Lois Roets (1992) tarafından geliştirilen Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği" (RLDÖ) (RRSLRoets Rating Scale for Leadership), bireylerin liderlik düzeylerini ölçmek amacıyla, kendini değerlendirme ölçme yöntemiyle hazırlanmış bir ölçektir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan bir test olup, aynı zamanda tek boyutlu bir yapı göstermektedir. Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin "1- Her zaman" 3 puan ile "2- sık sık 2 puan ile", "3- bazen" 1 puan ile; "4- arasıra" ve "5- hiçbir zaman" ise 0 puan ile puanlanmaktadır. Puanlar 0 ile 78 puan arasında değişmektedir (EK-2).

Ölçeğin geçerlik çalışması için Roets'un Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Üstün Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri Ölçeği (SRBCSS-Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students)'nin liderlik alt ölçeği ve Liderlik Kontrol Listesi (Leadership Checklist) kullanılmıştır. Buna göre ölçeğin SRBCSS ve "Liderlik Kontrol Listesi" ile yapılan geçerlik çalışmasında RLDÖ ile SRBCSS'nin liderlik kısmı arasında .71; Liderlik Kontrol Listesi ise .77 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular, iki yarı test güvenilirliğinin .85 olarak rapor edilmiştir. SRBCSS ile Spearman Brown yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında aradaki korelasyon .59 düzeyinde bulunmuştur.

Roets'un Leadership Rating Scale (RLRS) ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması Çayırdağ ve Acar (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinal formu 8-18 yaşları için hazırlanmış olan ölçeğin standardizasyonu için, 10-12 yaş aralığında örneklem ile çalışılmıştır. Cronbach-alfa değeri .91 olarak rapor edilen ölçeğin iki yarı test güvenilirliği formlar arası korelasyon kat sayısı .81, Guttman iki yarı değeri .90, Spearman Brown değeri .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .80 olarak bulunmuştur (Çayırdağ ve Acar, 2007).

3.5.3 Çocuklar için empati ölçeği. Bryant (1982) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen Yetişkinler İçin Empati Ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmuştur ve alt boyutları bulunmamaktadır. Öğrenci ölçeği cevaplarken, her bir ifade için "doğru" ya da "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 en yüksek puan 20, en düşük puan 0'dır. Ölçek toplamından alınan yüksek puan yüksek empati düzeyini ifade etmektedir (EK- 3) (Yılmaz, 2003).

Bryant'ın, çocuklar için uyarladığı ölçeğin iç tutarlılığı birinci sınıflarda, .54, dördüncü sınıflarda .68, yedinci sınıflarda .79 olarak bulunmuştur. Bu ölçekte iki hafta ara ile yapılan test- tekrar test güvenilirlik katsayıları ise birinci sınıflarda (n = 53) r = .54, dördüncü sınıflarda (n = 108) r = .81, yedinci sınıflarda ise (n = 80) r = .83 olarak bulunmuştur. Güvenirliğin yeterli olduğu belirtilmiştir. Geçerlik çalışmasında ise birinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla Feshbach ve Roe'nun (1968) empati ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması doğrultusunda

yapılmıştır ve .05 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Yedinci sınıfların ölçekten aldıkları puanlarla da Mehrabian ve Epstein'in ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve .001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur (akt. Yılmaz, 2003).

Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bryant, 1982), Yüksel tarafından 2003 yılında Türkçe'ye uyarlanmış olup, araştırmacı ve İngilizce'yi kullanma deneyimi olan iki kişi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmaları iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test tekniğiyle hesaplanmıştır. Üç ilköğretim okulunda 237 öğrenciye uygulanan testlerden elde edilen puanlar ile hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yönteminde ise 89 öğrenciye 15 gün arayla iki kez uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı $r = .69$ olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2003).

3.6 Veri Analiz İşlemleri

Araştırma için kullanılan veri toplama formları toplanmış, veriler kodlanmadan önce tek tek kontrol edilmiştir. Geçerli olan ölçeklerdeki yanıtlar, bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik Demografik Bilgi Formu, Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS-21.0 versiyonu (Statistical Packet for Social Sciences) kullanılmıştır.

Öncelikle, betimsel istatistik yöntemlerinden frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) analizi yapılmıştır. Daha sonra, özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasında liderlik ve empati düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığını anlamak için ve değişkenler arasındaki cinsiyete yönelik farklılıkların tespiti için t- testi kullanılmıştır. Son olarak, liderlik ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin kuvvetini ve yönünü araştırmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir.

3.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma çerçevesinde bazı sınırlılıkların olduğu görülmektedir.

Buna göre, araştırmanın en önemli sınırlılığı verilerin uygun örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiş olmasıdır.

Bu araştırmanın verileri, Bahçeşehir Okullarına devam eden, ‘üstün yetenekli’ tanısı almış ve Bahçeşehir okullarının düzenlediği ‘Üstün Yetenekliler Programı’na gönüllü olarak devam eden öğrenciler ve yine Bahçeşehir Okullarına devam eden “üstün yetenekli tanısı almamış” öğrenciler ile sınırlıdır.

Çalışmanın örneklemini, ‘üstün yetenekli’ tanısıyla ilk öğretim programına devam eden ve üstün yetenekli tanısı almayan 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma bulguları üstün yetenekli tanısı alan ve almayan 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3.8 Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan psikometrik ölçekler ve demografik bilgi formunu yönergeye uygun olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Katılımcıların, psikometrik ölçeklerde bulunan ifadeleri yanıtlarken içten ve doğru yanıtlar verdikleri, kendilerine ait gerçek durumları yansıttıkları varsayılmaktadır.

Çalışmada veri toplama amaçlı sorulan sorulara öğrenciler tarafından doğru, içten ve samimi cevaplar verildiği varsayılmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular

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

Buna göre, bu bölüm üç ana başlıktan oluşmaktadır. İlk kısmında liderlik ve empati becerilerinin özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılığa ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir. İkinci kısmında çalışmanın değişkenleri olan liderlik becerileri ve empati becerilerine ilişkin cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin analiz bulguları yer almaktadır. Üçüncü kısımda ise özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik ve empati becerilerinin arasındaki korelasyon sunulmuştur.

4.1 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan tüm değişkenler için kullanılan veri toplama araçları, daha önce yöntem bölümünde belirtildiği üzere geçerlik ve güvenilirlikleri saptanmış ölçüm araçlarıdır. Buna göre tek boyuttan oluşan Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden birer puan türü elde edilmiştir. Buna göre özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik ve empati becerilerine ilişkin karşılaştırma bulguları incelenmiştir.

4.1.1 Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. Çalışmanın amacı doğrultusunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması amacıyla t-testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1

Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerileri Puanları

Zekâ Düzeyi	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ö.Y. Olan	274	57.48	13.24	- 2.96	.003
Ö.Y. Olmayan	293	54.18	13.28		

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t (-2.96)$, $p < .05$]. Buna göre liderlik beceri puanları ($x = 57.48$) özel yetenekli öğrenciler lehinedir.

4.1.2 Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin karşılaştırılması. Çalışmanın amacı doğrultusunda özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empati becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması amacıyla t-testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2

Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerileri Puanları

Zekâ Düzeyi	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ö.Y. Olan	274	13.58	4.01	.75	.45
Ö.Y. Olmayan	293	13.82	3.28		

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, özel yetenekli olan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin empati beceri düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$t (0.75)$, $p \geq .05$]. Özel yetenekli öğrencilerin empati beceri puanlarına ait aritmetik ortalama puanı $x = 13.58$ iken, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empati beceri puanlarına ait aritmetik ortalama $x = 13.82$ ’dir. Bu sonuçlara göre Bahçeşehir Okulları özel yetenekli öğrencilerinin empati becerileri,

özel yetenekli olmayan öğrencilerin empati becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.2. Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik ve Empati Becerilerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları

Bu çalışma çerçevesinde, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik ve empati becerilerine ilişkin cinsiyet farklılıkları ayrı ayrı incelenmiştir.

4.2.1 Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları. Bu çalışma çerçevesinde, özel yetenekli öğrencilerin Roets Liderlik Becerileri Ölçeğinden elde edilen liderlik puanlarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3

Özel Yetenekli Olan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Liderlik	Kız	124	57.26	12.14	- .25	.803
Becerileri	Erkek	150	57.66	14.12		

Tablo 4.3'te sunulduğu gibi, özel yetenekli öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılığı bulunmamaktadır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin Roets liderlik değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılığı istatistiksel olarak manidar değildir.

4.2.2 Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları. Bu çalışma kapsamında, özel yetenekli olmayan öğrencilerin Roets Liderlik Becerileri Ölçeğinden elde edilen liderlik puanlarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.4

Özel Yetenekli Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları

Değişken	Cinsiyet	N	x	Ss	t	p
Liderlik	Kız	151	54.35	12.16	.226	.822
Becerileri	Erkek	142	54.00	14.41		

Tablo 4.4'te sunulduğu gibi, özel yetenekli olmayan öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılığı bulunmamaktadır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, çalışmaya katılan özel yetenekli olmayan öğrencilerin Roets liderlik değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılığı istatistiksel olarak manidar değildir.

4.2.3 Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları. Bu çalışma çerçevesinde, özel yetenekli olan öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden elde edilen empati puanlarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için t-testi uygulanmıştır Tablo 4.5

Özel Yetenekli Olan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Empati Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları

Değişken	Cinsiyet	N	x	Ss	t	p
Empati	Kız	124	15.16	3.01	6.32	.000
Becerileri	Erkek	150	12.28	4.27		

Tablo 4.5'te sunulduğu gibi, özel yetenekli kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında, özel yetenekli kız öğrencilerin empati beceri düzeyleri, özel yetenekli erkek öğrencilerin empati beceri düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptandı ($p = .000$). Diğer bir deyişle, çalışmaya katılan özel yetenekli kız öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden aldıkları puanların erkek öğrencilere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksektir.

4.2.4 Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine ilişkin cinsiyet farklılıkları. Bu çalışma çerçevesinde, özel yetenekli olmayan öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden elde edilen empati puanlarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6

Özel Yetenekli Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerilerine İlişkin Cinsiyet Farklılıkları

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Empati	Kız	151	14.94	2.75	6.47	.000
Becerileri	Erkek	142	12.62	3.37		

Tablo 4.6'da sunulduğu gibi, özel yetenekli olmayan kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında, özel yetenekli olmayan kız öğrencilerin empati beceri düzeyleri, özel yetenekli olmayan erkek öğrencilerin empati beceri düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptandı ($p = .000$). Diğer bir deyişle, çalışmaya katılan özel yetenekli olmayan kız öğrencilerin Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden aldıkları puanların erkek öğrencilere göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksektir.

4.3 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerileri ve Empati Becerilerine İlişkin Korelasyon Bulguları

Çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki düzeylerinin anlaşılması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Buna göre özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ayrı ayrı korelasyon bulguları aşağıda verilmiştir.

4.3.1 Özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi. Özel yetenekli olan 4.ve 5.sınıf öğrencilerinin Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları tablo 4.7’de sunulmuştur

Tablo 4.7

Özel Yetenekli Olan Öğrencilerin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	x	Sd	1	2
1. Liderlik puanı	57.48	13.24	1	
2. Empati puanı	13.58	4.01	.127**	1

** $p = 0.035$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişki içinde olduğu saptanmıştır ($r = 0.127, p = 0.035$).

4.3.2 Özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi. Özel yetenekli olmayan 4.ve 5.sınıf öğrencilerinin Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	x	Sd	1	2
1. Liderlik puanı	54.18	13.28	1	
2. Empati puanı	13.82	3.28	.196**	1

** $p = 0.001$

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, özel yetenekli olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişki içinde olduğu saptanmıştır ($r = 0.196$, $p = 0.001$).

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak bu bölüm üç kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik ve empati düzeylerine ilişkin farklılıklar tartışılmıştır. İkinci kısımda özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik ve empati düzeylerinin cinsiyete ilişkin farklılıkları ve üçüncü kısımda ise özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisine dair bulgular tartışılmıştır.

5.1 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik ve Empati Düzeylerine İlişkin Farklılıkların Tartışılması

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisini incelemektir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında ilk olarak özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerine ilişkin farklılıklar araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulguları özel yetenekli olan öğrencilerin liderlik düzeylerinin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Bulgular, bu çalışma kapsamında belirtilmiş olan hipotezi de desteklemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanan özel yetenekli çocuklar ile ilgili Marland Raporu (1972)'nda, "özel yeteneklilik" kavramının altı boyutta kendini gösterdiği belirtilerek bunlardan birinin de liderlik alanı olduğu açıklanmıştır. Liderlik, insanları belirli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Adair, 2004, s. 63). Liderlik konusundaki en kapsamlı çalışmalardan birini Stogdill (1981) gerçekleştirmiştir. Stogdill (1981), araştırmasında liderliğin birçok özelliikle ilişkisi olduğunu ve bu özelliklerden birinin de zekâ olduğunu belirtmiştir. Bass (1990, s. 48), zekanın liderlik için önemli bir özellik olduğunu belirtmiş ve yaptığı çalışmalarda genel olarak zekâ ile liderlik

arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Sternberg (2005) liderlik ile zekâ arasındaki ilişki ile ilgili yaptığı çalışmasında, liderlik ile zekâ arasındaki ilişkiyi meydana getiren diğer boyutları model olarak sunmuş, buna göre yaratıcılık, zekâ ve bilgelik özelliklerinin bütünleşmesiyle liderliğin ortaya çıktığını belirtmiştir (Sternberg 2005, s. 87).

Çalışmanın bulguları daha önce Stogdill (1981), Bass (1990), Sternberg (2005), Çayırdağ ve Acar (2007), Acar ve Emir (2007), Acar (2007), Güneş (2010)'in çalışmalarının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çalışma bulgularımızla aynı doğrultuda, bu çalışmalarda da özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri bakımından özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı liderlik puanlarına sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmalara karşın, Ogurlu (2012)'nin çalışmasında, bulgular, özel yetenekli öğrencilerin liderlik puanlarının, özel yetenekli olmayan öğrencilerin liderlik puanlarından yüksek bulunmasına rağmen bu farklılık anlamlı çıkmamıştır. Anlamlı çıkmamasının nedenleri arasında okulun özel durumundan kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Buna göre, çalışmanın gerçekleştiği okul diğer okullardan farklı olarak özel yetenekli olan ve olmayan öğrencileri kapsayan ve yine diğer okullardan farklı olarak sosyal beceriler, düşünce becerileri, yaratıcılık gibi eğitimlerin verildiği bir devlet okuludur. Bu eğitimler nedeniyle özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farkın kapanmaya başladığı düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda ikinci olarak özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine ilişkin farklılıklar araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulguları özel yetenekli olan öğrencilerin empati düzeylerinin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre anlamlı olarak farklılık olmadığına işaret etmiştir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında iletişim gelmektedir. Sağlıklı bir iletişim kurmak için de empati becerisi oldukça önemlidir. Empati, karşımızdaki kişinin kendisinde hissettiği anlamlar değiştiğinde yani o an yaşadığı korku, sevgi, kızgınlık veya herhangi bir insani duygu her ne ise, her an buna duyarlı olabilmektir (Rogers, 1975, çev. Akkoyun, 1982). Bu nedenle iletişimin vazgeçilmez öğeleri arasında empati önemli bir yer tutmakta ve geliştirilmesi oldukça önem

taşımaktadır. Alan yazında, özel yetenekli olan öğrencilerin empati düzeylerinin, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empati düzeylerinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında belirtilmiş olan hipotez bu bulguyu desteklememektedir. Bulgular çalışma kapsamında özel yetenekli olan öğrencilerin empati düzeylerinin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre anlamlı olarak farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeninin çalışmanın sınırlılıklarında belirtilen örneklemden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında özel yetenekli öğrencilerin bir kısmında duygusal gelişimin zihinsel gelişime göre daha geride kalabildiği yani asenkronize gelişim yaşayabildiği düşünülebilir. Özellikle aileler çocuklarının özel yetenekli olduklarını tam olarak anlayamadıkları noktada kendileriyle yeterli empati kuramadıkları için, bu noktada çocuğun da empati kurmayı yeteri kadar öğrenememiş veya empati kurmakta zorluk yaşamış olabileceği düşünülebilir.

Alan yazında özel yetenekli olan çocuklara ilişkin yeterli çalışmaya rastlanmamış olması çalışma bulgularının tartışılmasını sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılık çerçevesinde, Uyaroğlu (2011), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin anne-baba tutumu, duygusal zekâ ve empati açısından karşılaştırdığı tez çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâlarının, karşısındakinin duygularını fark etme ve duyguları yönetme becerileri açısından özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bakar vd. (2013), yaptıkları çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin bütün empati alanlarında yüksek skorlar elde ettiklerine işaret etmiştir. Bu empati alanlarından özellikle başkalarına servis sağlama, başkalarını önemseme, çeşitli birey gruplarıyla çalışabilme, başkalarını anlama ve yardım etme alanlarında oldukça yüksek puanlar elde ettiklerini söylemektedir. Buna karşın, VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilus ve Kulieke (1994) özel yetenekli çocukların düşük empati yeteneğine sahip olduklarını bulmuştur. Özbaş (2010), özel yetenekli olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre düşük empati düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Bu farklılıkların sebebi araştırmaların yapıldığı kültürel etkenler olabildiği gibi, örneklemin sınırlılığı da olabilir.

5.2 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik ve Empati Becerilerine İlişkin Cinsiyet Farklılıklarının Tartışılması

Bu bölümde ilk olarak özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeylerinin cinsiyete yönelik farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulgularının her iki grup için kız ve erkek öğrencilerde liderlik düzeylerine göre anlamlı farklılığı bulunmamaktadır. Toplumumuzda erkek çocukların topluluk önünde kendini daha rahat ifade edebildikleri, kız çocuklarının ise aksine birçok alanda geri planda tutulması yönünde yargılardan yola çıkarak liderlik düzeylerinin erkek öğrenciler lehine anlamlı çıkması beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında belirtilmiş hipotez, erkek öğrencilerin liderlik becerilerinin daha yüksek olması yönünde olmasına rağmen araştırma sonucu bu bulguyu desteklememektedir. Bulgular çalışma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin cinsiyete yönelik bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni olarak günümüz ailelerinin çocukları arasında cinsiyet ayrımı yapmadan, başta okullarda olmak üzere neredeyse hayatın her alanında sosyal ve psikolojik olarak çocuklarına eşit şartlar sağlamaları nedeniyle liderlik özelliklerinin cinsiyete yönelik fark oluşturmadığı düşünülebilir. Bunun yanında katılımcıların ailelerinin yüksek eğitim seviyesinde oluşu da liderlik özelliklerindeki cinsiyete yönelik farklılığın azalmasına sebep olmuş olabilir.

Çalışmanın bulguları daha önce Posner ve Brodsky (1994), Kouzes ve Posner (1997), Tüysüz (2007), Avcı (2009), Güneş (2010) ve Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016)'ın çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalar da liderlik becerilerinin cinsiyete yönelik bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Durmuş (2011), Ogurlu (2012) ve Cansoy (2015)'un yaptığı çalışmalarda kız öğrencilerin liderlik becerisi erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Bu bölümün amacı doğrultusunda ikinci olarak özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinin cinsiyete yönelik 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 edildi.

Bu durumun nedeni sosyal roller, yapısal özellikler ve yetiştirilme tarzı gibi faktörlerden ileri geldiği düşünülebilir. Toplumumuzun kız çocuklarının duygularını dışa vurmaya yatkın yetiştirilmesine karşın erkek çocuklarının ise duygularının bastırılmasına onay gösterilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları daha önce Kalliopuska (1984), Cotton (1992), Rehber (2007), Çetin (2008), Bora ve Baysan (2009), Özbaş (2010), Uyaroğlu (2011), Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011), Akyol (2011)'un bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Alan yazında yapılan empati çalışmalarına bakıldığında çoğu çalışmada kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Buna karşın bazı çalışmalarda empati beceri düzeyinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı rapor edilmiştir. Köksal (1997), Aydın ve Açar (2013), Yaydırgan (2008) cinsiyet değişkeni ile empati arasında herhangi bir farklılık olmadığını bildirmişlerdir.

5.3 Özel Yetenekli Olan ve Olmayan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerileri ve Empati Becerilerine İlişkin Korelasyonun Tartışılması

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisini incelemektir.

Çalışmanın bulgularında her iki grupta da 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Bu çalışma kapsamında belirtilmiş olan hipotezi desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde liderlik ve empati yeteneğini araştıran Goleman (1998), yüksek empati düzeylerine sahip bireylerin yani başkalarını dinleme, önemseme ve dikkate alma yeteneğine sahip olduklarını ve bu yeteneklerin liderler için oldukça gerekli olduğunu söylemiştir. Goleman (2000), liderlerin kendi kendini yetebilmenin yanında başkalarını yönetebilme yeteneğine de sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda farklı yapıda insanlarla beraber çalışabilmeli, karşısındakini anlayabilmeli ve empati kurabilmelidir.

Alan yazında liderlik ve empati becerilerinin olumlu ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Ulusal araştırmalarda bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların da yöneticiler üzerine araştırılmış çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Dönmez (2015), 1476 sınıf

öğretmenin görüşüne göre yaptığı okul müdürlerinin liderlik davranışları ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik ve empati becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde korelasyon saptamıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Buna karşın Vural (2008), 96 yönetici ile liderlik özelliği ile empati beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Bu farklı sonuçların örneklem sayısından kaynaklandığı düşünülebilir. Yurtdışı çalışmalarda öğrencilerin liderlik becerileriyle empati becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmanın bulguları daha önce Kellet vd. (2002), Gunther vd. (2007), Bakar vd. (2013)'ın çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Buna göre Kellet vd. (2002), çoğunluğunun üniversite öğrencilerinden oluştuğu toplam 168 katılımcı ile yaptığı çalışmada, empati ile liderliğin olumlu ilişki içinde olduğunu bulgulamıştır. Gunther vd. (2007), 178 öğrenci hemşire ile yaptığı çalışmada benzer şekilde liderliğin birçok özelliğinin, empati puanları ile olumlu ilişki gösterdiğini saptamıştır. Bakar vd. (2013), 240 özel yetenekli öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, liderliğin tüm empati alanlarıyla olumlu ilişki içinde olduğunu söylemektedir.

5.4 Sonuçlar

Yapılan araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin liderlik beceri puanları, özel yetenekli olmayan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel yetenekli olan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin liderlik beceri düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, her iki grubu da kapsamaktadır.

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empati beceri düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Her iki grubun da kız

öğrencilerin empati beceri düzeyleri, her iki grubun da erkek öğrencilerinin empati beceri düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptandı. Bu bağlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha empatik olduğunu söyleyebiliriz.

Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç her iki grubu da kapsamaktadır.

5.5 Öneriler

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgular ışığında bazı öneriler sunulabilir;

Bu araştırma 4. ve 5. sınıf özel yetenekli öğrenciler ile sınırlı olduğundan, daha sonraki yapılacak olan çalışmalarda farklı çalışma grubu ele alınarak daha genellenebilir ve araştırma sonuçları karşılaştırılarak değerlendirilebilir.

Özel yetenekli öğrenciler için oldukça önemli olan liderlik yeteneğinin alan yazında özellikle ilkokul-ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilere ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Geleceğin liderlerine bir çerçeve oluşturmak adına liderlik programlarının okulöncesi, temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde geliştirilip geçerliliğinin sağlanması ve liderlik eğitimi ile ilgili çalışmaların artırılması ülkemiz üstün potansiyele sahip çocuklar için ve bu doğrultuda toplumumuz için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Bahçeşehir Okullarında 4. ve 5. sınıfına devam eden, alan uzmanı tarafından özel yetenekli olarak tanılanmış ve bu çerçevede Bahçeşehir Okulları bünyesinde yürütülen “Üstün Potansiyelliler Programı” na kayıtlı öğrencilerle sınırlıdır. Dolayısıyla daha sonra yürütülecek olan araştırmalarda devlet okullarındaki özel yetenekli öğrencilerin saptanmasının, çalışma bulgularının geçerlilik güvenilirlik düzeyini arttıracığı düşünülmektedir. Böylelikle özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik politikaların gelişeceği ve tutarlı hale geleceği umulmaktadır.

Araştırmada kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilerin empati düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, erkek öğrencilerin empati düzeylerinin kız öğrencilerden düşük olmasını oluşturan faktörlere ilişkin araştırmalar yürütülmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, hali hazırda

bulunmuş olan sonuçlar göz önünde bulundurularak erkek öğrenciler için empati düzeyinin artmasına yönelik programlar geliştirilebilir.

Çalışma bulgumuzdan yola çıkarak, özel yetenekli öğrenciler için ayrıca önemli olan liderlik becerileri düzeyini daha da geliştirmek için empati konusuna ayrı bir önem gösterilebilir, bu çocuklarda empati yeteneklerini arttırmaya yönelik dersler eğitim müfredatlarına eklenebilir. Okullarda her sınıf düzeyinde rehber öğretmen tarafından sınıf ve grup rehberliği yapılabilir. Okul dışında da öğrencilerin ve öğretmenlerin empati yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamlar yaratılabilir. Bu ortamlar toplumsal hizmet organizasyonları, gönüllü kuruluşlar, hafta sonu seminerleri olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2007). *Raven SPM plus testi ve Roets liderlik değerlendirme ölçeğinin 10–11 yaş geçerlik, güvenirlik, norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Adair, J. (2004). *Etkili Stratejik Liderlik*. Çeviren: S. Fatih Güneş. İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde ‘Türk Tarihinde Yolculuk’ ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (Eğilimlerine) etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E., & Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcı, B. (2009). *Öğrencinin Liderliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, A., & Açar, K. (2013). Normal ve Zihin Engelli Ergenlerin Empati Becerileri İle Annelerinin Empati Becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Bakanlığı, M. E. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete, 26184, 31-05.
- Bakanlığı, M. E. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Ankara, MEB.

- Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M., & Abidin, M. H. Z. (2013). The relationship between domains of empathy and leadership skills among gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765-768.
- Bal, P. N., & Bilge, Y. (2016). Empati Becerisi Psiko Eğitim Programının Üstün Zekâlı Ergenler Üzerindeki Etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23-26
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bora, E., & Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği-Türkçe Formunun Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 19(1).
- Bozlağan, R. (2005). *Liderlik Yaklaşımları & Belediyeler*. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Broom, E. W. (2000). *An examination of factors relate to the cognitive and affective empathy levels of adjudicated youth* (Doctoral dissertation, University of North Texas).
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*, 4 (b). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Burns, J. M. (1978). *Leadership* New York. NY: *Harper and Row Publishers*.
- Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., & Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim*, 212.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts* (No. 9202). National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cotton, K. (1992). *Developing empathy in children and youth*. Northwest Regional Educational Laboratory.

- Çayırdag, N. ve Acar, S. (2007), “Roets ’un Liderlik Degerlendirme Ölçegi ’nin (RLDÖ) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, 16.Ulusal Egitim Bilimleri Kongresi Egitim Fakültesi, 5-7 Eylül, Tokat.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin Liderlik Stilleri. Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*, İstanbul Ticaret Odası-15.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of personality*, 51(2), 167-184.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, Co. Westview Press.
- Dergisi, T. (2001). *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (56. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dönmez, U. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empatik eğilimleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of counseling psychology*, 43(3), 261.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.

- Emir, S., & Acar, S. (2007). Zekâ-liderlik ilişkisi: üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Erçetin, Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: A field study in affective education. *Aggression and behavior change: Biological and social processes*, 234-249.
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill
- Gagne, F. (2000). *Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis*. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Gagne, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1*. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. imge Yayınevi. Ankara.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı – yaratıcılık – gelecek için beş akıl*. 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı Howard Gardner (23-24 Mayıs 2009) (Çev. Hasibe Kale). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zekâ: yeni ufuklar*. Optimist Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard business review*, 78(2), 4-17.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results* (p. 14). London: Little, Brown.
- Gunther, M., Evans, G., Mefford, L., & Coe, T. R. (2007). The relationship between leadership styles and empathy among student nurses. *Nursing Outlook*, 55(4), 196-201.
- Güneş, A. (2010). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması (Kırşehir ili örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2008). *İletişim becerileri*. (2. Basım). Ankara: Nobel Kitapevi.

- Hackney, H. (1978). The evolution of empathy. *Personnel & Guidance Journal*, 57(1).
- Hochstatter, R. W. (2012). *Peer mentoring and empathy*. The University of North Dakota.
- Hoffmann, M. L. (2000). Empathy and moral development. *Implications for caring and justice*.
- Howell, S. K. (1979). *Characteristics of talented and gifted children*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ishak, N. M., & 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.
- Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: a quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 542.
- Kalliopuska, M. (1984). Empathy in adults and social class. *Psychological reports*, 55(1), 132-134.
- Karasar, N., 2008. *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1990). *Developing leadership in gifted youth*. ERIC Clearinghouse.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler: Liderliğe Giden Yollar*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 523-544.
- Keşfi, T. Ü. Y. Ç., Tespiti, E. İ. S., & İstihdamlarının, Ü. G. K. S. E. (2012). Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- Khodabakhsh, M. R., & Besharat, M. A. (2011). Mediation effect of narcissism on the relationship between empathy and the quality of interpersonal relationships. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 902-906.

- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükkaragöz, H. A. Y., & Canbulat, T. (2011). Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Marland, M. (1972). *Head of department: Leading a department in a comprehensive school*. Heinemann Educationa Books.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40(4), 525-543.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A (2015). Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek, Y. Kabapınar (Ed.), *Çocukta empatinin gelişimi* (ss. 44-57). Ankara: Pagem Akademi.
- Özbaş, E. (2010). *Üstün ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, M. S. (2014). Empati-Kuramdan Uygulamaya, Çelik, A. T. (Ed.), *Çocuk gelişimi, kültür, kişilik ve empati ilişkisi* (ss. 81-92). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Ölçekler*. Ankara: Yeni Doğmuş Matbaası.
- Pagonis, W. G. (1991). The work of the leader. *Harvard Business Review*, 70, (6), 118-126.
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10, (1), 43-51.

- Posner, B. Z., & Brodsky, B. (1994). Leadership practices of effective student leaders: Gender makes no difference. *NASPA Journal*, 31(2), 113-120.
- Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (1997). Ten lessons for leaders and leadership developers. *Journal of leadership Studies*, 3(3), 3-10.
- Raporu, M. A. K. (2012). Kasım, Cilt. 1 Yayın Tarihi: 26.12. 2012. *Ankara, (indirilme tarihi, 30.5. 2013). (http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss376_Cilt1.pdf).*
- Rehber, E (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme* (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
- Roets, L. F. (1992). Leadership: A Skills Training Program. *Des Moines: Leadership Publishers Inc*
- Rogers, C. R. (1975). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. 1983 (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 103-24.
- Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175.
- Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar*. (4.Basım). Vize Yayıncılık: Ankara
- Sak, U. (2014). Üstün Zekâlı Öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (ss. 497-532). Ankara: Pegem Akademi.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. CUP Archive.

- Sternberg, R. J. (1997). Intelligence and lifelong learning: What's new and how can we use it?. *American Psychologist*, 52(10), 1134.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, 17(3), 191-262.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of leadership: A follow-up to 1970. *Handbook of leadership*, 59-78.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. *Handbook of gifted education*, 3, 45-59.
- Tucker, B., & Hafenstein, N.L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41, (3), 66-75.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K., & Erdönmez, C. (2003). *Genel ve Teknik İletişim (General and Technical Communications)*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üçok, T (2006). *Liderlik ve Yönetici*. Gazi kitabevi, Ankara.
- 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.
- Voltan-Acar, N. (2003). *Terapötik iletişim kişiler arası ilişkiler* (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Vural, Ö. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walker, S.Y. (2002). *The survival guide for parents of gifted kids*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of personality and social psychology*, 50, 314-321.
- Wood, S. (2010). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk ve Suç*. (13. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yaydırgan, İ. (2008). *Grup Rehberliği Yoluyla Empatik Beceri Geliştirmede Edebi Eserlerin Kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. Y. (2003). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (2015). Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek, Y. Kabapınar (Ed.), *Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati* (ss. 2-20). Ankara: Pagem Akademi.

EKLER

EK-1: Demografik Bilgi Formu

Aşağıda sizinle ilgili bazı soruları yer almaktadır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacaktır. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar bir araştırmada kullanılacaktır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan bir seçeneği yuvarlak içine alınız. Sorulara içtenlikle yanıt vermenizi bekliyoruz. Göstereceğiniz yardımlar için şimdiden teşekkür ederiz.

Hatice Derya KÜÇÜK.

1) Cinsiyetiniz?

- a) Kız
- b) Erkek

2) Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

3) Kardeş sayınız? (Kendinizi de dahil ederek)

- a) Tek çocuk
- b) 2 kardeş
- c) 3 kardeş
- d) 4 ve üstü

4) Ailede kaçınıcı çocuksunuz?

- a) Birinci
- b) İkinci
- c) Üçüncü
- d) Dördüncü
- e) Diğer

5) Gelir durumunuz?

- a) Aylık 1400 tl' den az
- b) Aylık 1401- 3000 tl. arası
- c) Aylık 3001 -5000 tl. arası
- d) Aylık 5001-7000 tl arası)
- e) Aylık 7001 ve üstü

6) Anne eğitim durumu?

- a) Okuma yazma bilmiyor
- b) ilkokul -Ortaokul
- c) Lise
- d) Yüksek Okul (2 yıl)
- e) Üniversite (4 yıl)
- f) Lisansüstü (yüksek lisans -doktora)

7) Baba eğitim durumu?

- a) Okuma yazma bilmiyor
- b) İlkokul-Ortaokul
- c) Lise
- d) Yüksek Okul (2 yıl)
- e) Üniversite (4 yıl)
- f) Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)

EK-2: Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda sizinle ilgili 26 maddeden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine “X” koyarak, içtenlikle cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hatice Derya KÜÇÜK

	Hemen hemen her	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Çeşitli konularda güçlü fikirlere sahibim.					
2. İnandığım bir şeyi daha ileri bir noktaya götürmek için çalışırım.					
3. Karar verirken karşıt düşünceleri dinler, ondan sonra kendi düşüncelerimi belirtirim.					
4. Kendime güvenirim.					
5. Topluluk önünde kendi görüşlerimi söyleyebilirim.					
6. Aldığım kararlardan genel olarak memnunum.					
7. Yaptıklarımın dolaylı eleştirildiğimde, pes etmem.					
8. Etrafımda olan olaylarda sorumluluk almaktan hoşlanırım.					
9. Bir projeyi bitirmek için kullanılacak malzemeleri bilirim.					
10. Bir işi bitirmek için gereken adımların hangi sırayla atılabileceğini bilirim.					
11. İnandığım bir şeyi yapma cesaretine sahibim.					
12. Projelerde genellikle liderimdir.					
13. Lider birini gördüğümde “Ben de onun kadar başarılı olabilirim” diye düşünürüm.					

	Hemen hemen her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
14. Benden daha üst konumdaki kişilerle rahatlıkla konuşabilirim.					
15. İlğimi çeken işleri tamamlayacak enerjiye sahibim.					
16. Başkalarının bakış açılarını anlayabilirim.					
17. Yeni doğrularla karşılaştığımda düşüncelerimi değiştirmeye istekliyimdir.					
18. Yeni bir iş ile ilgili heyecan ve kaygım o işi bitirmek için beni motive eder.					
19. Farklı kişilik özelliklerine sahip kişilerle çalışabilirim.					
20. Bir tartışma, oyun ya da hikâyede genellikle konuyu anlayabilirim.					
21. Aklıma yattığında yeni şeyler denemeye istekliyimdir.					
22. Ne zaman liderlik yapacağımı ne zaman lideri takip edeceğimi ve ne zaman aradan çekileceğimi bilirim.					
23. Büyük işler başarmış insanlara hayranlık duyarım.					
24. Kendimin veya başkalarının büyük başarılarına liderlik edeceği günün hayalini kurarım.					
25. İnsanlardan yardım istemek ya da bilgi almakta zorlanmam.					
26. İstedğim zaman insanları uzaklaştıran biri olabilirim.					

EK- 3: Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "D" kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz. İçtenlikle cevap vereceğinizi düşünüyor, teşekkür ediyorum.

Hatice Derya KÜÇÜK

	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 çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk 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 arkadaşları 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.		

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Küçük, Hatice Derya

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 26 Haziran 1984, Antakya

Medeni Durum: Evli

email: deryamurt@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	2007
Lise	Selim Nevzat Şahin Anadolu Lisesi	2002

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2007-2008	Hatay Orhanlı İlköğretim Okulu	Matematik Öğretmeni
2008-2014	Konak Saliha Hüseyin Özyavuz İ.O	Matematik Öğretmeni
2014-2016	Yenisahra Duriye Nuriye Endürüst O.O	Matematik Öğretmeni
2016-.....:	Dereköy Şehit Ümit Semerci Ortaokulu	Matematik Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)