

**T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**10-14 YAŞLARI ARASINDAKİ ÜSTÜN ZEKÂYA SAHİP  
ÇOCUKLARIN ETİKETLENME DURUMUNUN BENLİK  
SAYGISINA VE EMPATİ DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Alev KURU**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY**

**İSTANBUL, 2017**



**T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**10-14 YAŞLARI ARASINDAKİ ÜSTÜN ZEKÂYA SAHİP  
ÇOCUKLARIN ETİKETLENME DURUMUNUN BENLİK  
SAYGISINA VE EMPATİ DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Alev KURU  
152066012**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY**

**İSTANBUL, 2017**

T.C  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ


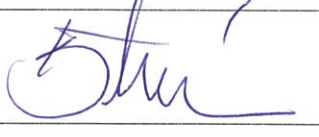

Y Ü K S E K L İ S A N S  
T E Z O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Alev KURU Öğrenci No : 152066012  
Anabilim/Bilim Dalı : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Tez Savunma Tarihi : 12.07.2017  
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY Tez Savunma Saati : 15:30

Tez Konusu : 10-14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekaya Sahip Çocukların Etiketleme Durumunun Benlik Saygısına ve Empati Düzeyine Etkisi

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 28.Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL'ne OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Prof. Dr. Servet BAL	KABUL	
Yrd. Doç. Dr. Ayşin KARLANI SAYI	KABUL	
Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY	KABUL	

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA

## ÖZET

Bu araştırmada, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumlarının, benlik saygılarına ve empati düzeylerine etkisini bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri ile üstün zekâlı çocukların eğitimini destekleyen sivil toplum kuruluşlarında özel eğitim alan 10 ve 14 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. 154 kız ve 212 erkek olmak üzere toplam 366 üstün zekâlı çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak; Coopersmith Özsaygı Envanteri, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği, KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada; betimsel analizler, Bağımsız Gruplar *T* Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U Testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Etiket algısı düzeylerinin, benlik saygısını ve empati eğilimini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler "SPSS for Windows 16.0" programında çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, üstün zekâlı çocukların etiketlenme durumlarının benlik saygıları ve empati eğilimlerini yordama gücü düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumuna göre etiketlenme durumu ve alt boyutları düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Üstün zekâlı çocukların etiketlenme durumu incelendiğinde; ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, okul türü, özel eğitim alma durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öte yandan, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba çalışma durumu ve okul dışı etkinlikleri değişkenlerine göre benlik saygısı ve alt boyutları düzeylerinin anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Kardeş sırası, baba çalışma durumu, okul türü, özel eğitim alma durumu bağımsız değişkenlerine göre incelendiğinde ise benlik saygısı ve alt boyutları düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, özel eğitim alma durumu ve okul dışı etkinliklerine göre empati eğilimi ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, baba öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, baba çalışma durumu ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün zekâ etiketi, Benlik saygısı, Empati, Üstün zekâlı çocuklar.



## **ABSTRACT**

### **THE LABELING EFFECTS OF GIFTED CHILDREN BETWEEN 10 - 14 YEARS OLD ON SELF ESTEEM AND EMPATHY LEVELS.**

This study, it was investigated whether children with superior intelligence ages 10-14 varied according to some demographic characteristics, their labeling status, their self-esteem and their empathy levels. The universe of the research consists of children between the ages of 10 and 14 who received special education in the Science and Art Centers affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in 2016-2017 educational year and non-governmental organizations supporting the education of gifted children. A total of 366 gifted children, 154 female and 212 male, constitute the sample of the research.

As a survey tool; Coopersmith Self-Esteem Inventory, Gifted Intelligence Label Effects Scale, Empathy Tendency Scale for KA-SI Adolescents and Personal Information Form prepared by the researcher. In the study; Descriptive analyzes, Independent Groups T-Test, One-way ANOVA, Mann Whitney-U Test, Pearson Product Moment Correlation analysis. A simple linear regression analysis was performed to determine whether labeling levels predicted self-esteem and empathy bias. The obtained data was analyzed in "SPSS for Windows 16.0" program.

According to research findings, self-esteem of labeling situations of gifted children and empathy tendency were found to be meaningless at low level. Gender, grade level, education level of mother, status of labeling according to father 's education status and sub dimensions were found to be different. It has been determined that the variables such as cohabitation status, sibling rank, sibling number, school type of special education, and participation in extracurricular activities do not reveal any significant difference in the labeling of gifted children. On the other hand, it was found that the levels of self - esteem and sub - dimensions differed significantly according to gender, grade level, number of siblings, mother education status, father education status, father study status and out - of - school activities variables. When siblings were examined according to independent variables such as father's working status, school type, and special education status, a significant difference was found in the level of self-esteem and sub-dimensions.

However, according to gender, grade level, mother education status, special education status and out-of-school activities, empathy tendency and sub-dimensions were significantly different. There was no significant difference when the family status of the family, sibling order, sibling number, father education status, mother 's working status, father' s working status and school type were examined independently.

**Keywords:** Gifted label, Self- esteem, Empathy, Gifted children.





## ÖNSÖZ

Yunus Emre “İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir, sen kendini bilmezsin, ya nice okumaktır?” diyerek zekânın bizlere sunduğu ilim ile kendimizi gerçekleştirmemiz gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmamın tüm süreçlerinde eşsiz ilmiyle beni aydınlatan, her basamağında özverisini, hoşgörüsünü ve özenini eksik etmeyen saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY’a,

Üstün zekâlı çocukların eğitimi ve gelişiminde Ülkemizde öncü çalışmaları olan, mütevazılığı ve başarısına gıpta ile baktığım hocam sayın Prof. Dr. Uğur SAK’a,

Araştırmanın uygulama süreci ile verilerin toplanmasında göstermiş oldukları emek, çaba ve yardımları ile gülyüzlerini hiç eksik etmeyen sayın; M.Hilmi EREN, Erol KÖMÜR, Hüseyin DAYIOĞLU, Şeyma ARSLAN, Zehra TOKCAN, Ertuğrul FİDAN’a,

Çalışmama yardımcı olan, katkı sağlayan tüm öğrenci ve öğretmenlere,

İlim yolculuğunda olduğum günden itibaren emeğini ve desteğini üzerimden hiç eksik etmeyen rol modelim olan Anneme,

Sevgisini ve desteğini sürekli üzerimde hissettiğim Galtiner ve NİSA’ma,

Özellikle de kıymetli aileme çok teşekkür ederim.

**Alev KURU**

## BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza



Alev KURU

# İÇİNDEKİLER

## SAYFA NO

TEZ ONAYI.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	vi
BEYAN .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xx
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	2
1.3. Alt Problemler .....	2
1.4. Araştırmanın Amacı .....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sayıtlar .....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Kısaltmalar .....	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ .....	7
2.1. Zekânın Tanımı ve Üstün Çocuklar Üzerine Bazı Kuramlar .....	7
2.1.1. Zekânın Tanımları.....	7
2.1.2. Zekâ İle İlgili Bazı Kuramlar .....	9
2.1.2.1. Spearman Çift Faktör Kuramı.....	9
2.1.2.2. Thorndike Çok Faktör Kuramı .....	10
2.1.2.3. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı .....	11
2.1.2.4. Guilford Zekâ Yapısı Kuramı .....	12
2.1.2.5. Cattell Akıcı- Kristalize Zekâ Kuramı .....	12
2.1.2.6. Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı .....	12
2.1.2.7. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı.....	13
2.1.2.7.1. Dilsel-Sözel Zekâ.....	14
2.1.2.7.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ .....	14
2.1.2.7.3. Mekânsal - Görsel-Uzaysal Zekâ.....	14

2.1.2.7.4. Ritim ve Müzik Zekâsı .....	15
2.1.2.7.5. Bedensel - Kinestetik Zekâ .....	15
2.1.2.7.6. Sosyal Zekâ.....	15
2.1.2.7.7. İçsel-İçedönük Zekâ .....	15
2.1.2.7.8. Doğabilim Zekâsı .....	16
2.2. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri .....	16
2.2.1. Stanford- Binet Testi .....	21
2.2.2. Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R Zekâ Testi) .....	22
2.2.3. Kaufmann'ın Çocuklar için Değerlendirme Bataryası (K-ABC).....	22
2.2.4. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System–CAS) .....	23
2.2.5. Woodcook and Johnson Psiko Eğitsel Batarya: Bilişsel Yetenek Testi .....	24
2.2.6. Woodcook and Johnson Gözden Geçirilmiş Psiko Eğitsel Bataryası.....	24
2.2.7. Stenberg'in Triarşik Yetenekler Testi .....	24
2.2.8. Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi .....	25
2.2.9. Catell'in Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi .....	26
2.2.10. Raven'in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT).....	26
2.3. Üstün Zekâlı Çocukların Tanımı .....	27
2.4. Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri .....	28
2.4.1. Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri .....	28
2.4.2. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri .....	29
2.4.3. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	29
2.4.4. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri.....	30
2.4.5. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri.....	31
2.5. Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminin Önemi.....	32
2.5.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri.....	33
2.5.1.1. Renzulli Okul Geneli Üçlü Zenginleştirme Modeli .....	33
2.5.1.2. Üçlü Saç Ayağı Modeli .....	34
2.5.1.3. Bütünleştirici Eğitim Modeli .....	35
2.5.1.4. Izgara Müfredat Modeli.....	36
2.5.1.5. Paralel Müfredat Modeli .....	36
2.5.1.6. Entegre Müfredat Modeli .....	38

2.6. Üstün Zekâlı Çocuklarda Etiketlenme Olgusu.....	39
2.6.1. Üstün Zekâlı Çocuklarda Etiketlenme Durumu.....	40
2.7. Benlik Saygısı Kavramı .....	42
2.7.1. Benlik Saygısı ile İlgili Kavramlar .....	42
2.8. Empati Kavramı.....	46
2.8.1. Empati Bileşenleri.....	46
2.8.1.1. Algısal Empati.....	47
2.8.1.2. Bilişsel Empati .....	47
2.8.1.3. Duygusal Empati .....	47
2.9. İlgili Araştırmalar .....	48
2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	53
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Tipi .....	58
3.2. Çalışma Grubu .....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	62
3.3.2. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) .....	63
3.3.3. Coopersmith Özsaygı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory CSEI).....	64
3.3.4. KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği- Ergen Formu (KA-Si E.E.Ö).....	65
3.4. Verilerin Toplanması .....	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	66
4. BULGULAR .....	68
5. TARTIŞMA .....	13824
5.1. Üstün Zekâlı Çocuklarda Etiket Algısının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması .....	124
5.2. Üstün Zekâlı Çocuklarda Benlik Saygısının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması.....	127
5.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Empatik Eğiliminin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması .....	133
5.4. Üstün Zekâ Etiket Etkisi İle Benlik Saygı Algısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması .....	135
5.5. Üstün Zekâ Etiket Etkisi İle Empati Eğilimi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması .....	136

5.6. Özsaygı Algısı İle Empati Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması .....	136
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	138
6.1. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâya Sahip Çocukların Etiketlenme Durumu Analiz Sonuçları.....	138
6.2. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâya Sahip Çocukların Benlik Saygısı Analiz Sonuçları .....	140
6.3. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâya Sahip Çocukların Empati Eğilimleri Analiz Sonuçları .....	144
6.4. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâya Sahip Çocukların Etiketlenme, Benlik Saygısı ve Empati İlişkilerinin Analiz Sonuçları	146
6.5. Araştırmacılara Öneriler .....	147
6.6. Uygulamacılara Öneriler .....	148
KAYNAKÇA.....	150
EKLER .....	150
EK-1. Kişisel Bilgi Formu .....	181
EK-2. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği.....	182
EK-3. Coopersmith Özsaygı Envanteri .....	183
EK-4. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği - Ergen Formu .....	184

## TABLolar LİSTESİ

### SAYFA NO

Tablo 3.1.	Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	60
Tablo 3.2.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları İçin $N$ , $\bar{x}$ , $SS$ ve $Sh_r$ Değerleri.....	64
Tablo 3.3.	Coomersmith Özsaygı Envanteri ve Alt Boyutları İçin $N$ , $\bar{x}$ , $SS$ ve $Sh_r$ Değerleri.....	65
Tablo 3.4.	Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları İçin $N$ , $\bar{x}$ , $SS$ ve $Sh_r$ Değerleri.....	66
Tablo 4.1.	Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.2.	Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Puanlarının Günlük Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 4.3.	Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 4.4.	Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.5.	Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Ebeveyn Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
Tablo 4.6.	Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Ebeveyn Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.7.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Günlük Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	72

<b>Tablo 4.8.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 4.9.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Ailenin Birlikte Olma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 4.10.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 4.11.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 4.12.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 4.13.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 4.14.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 4.15.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 4.16.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 4.17.</b>	<b>Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre</b>	



	Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	81
Tablo 4.18.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	82
Tablo 4.19.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney -U Sonuçları .....	83
Tablo 4.20.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	84
Tablo 4.21.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Özel Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.22.	Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Dışı Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	86
Tablo 4.23.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4.24.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	88
Tablo 4.25.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	89

- Tablo 4.26. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Akademik Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....90**
- Tablo 4.27. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Ev Aile Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....90**
- Tablo 4.28. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Ailenin Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....91**
- Tablo 4.29. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....92**
- Tablo 4.30. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....93**
- Tablo 4.31. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....94**
- Tablo 4.32. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....95**
- Tablo 4.33. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Akademik Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....95**
- Tablo 4.34. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....96**
- Tablo 4.35. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında**

	Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.36.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	98
Tablo 4.37.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Tablo 4.38.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.39.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	101
Tablo 4.40.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	102
Tablo 4.41.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.42.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Özel Eğitim alma durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4.43.	Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Dışı Etkinliklere Katılma durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4.44.	Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının	

	<b>Çocukların Cinsiyetine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....</b>	<b>105</b>
<b>Tablo 4.45.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</b>	<b>106</b>
<b>Tablo 4.46.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....</b>	<b>107</b>
<b>Tablo 4.47.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Ailenin Birlikte olma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....</b>	<b>108</b>
<b>Tablo 4.48.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>109</b>
<b>Tablo 4.49.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>110</b>
<b>Tablo 4.50.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....</b>	<b>111</b>
<b>Tablo 4.51.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....</b>	<b>112</b>
<b>Tablo 4.52.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği Duygusal Empati Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....</b>	<b>113</b>
<b>Tablo 4.53.</b>	<b>Ka-Si Empati Ölçeği Bilişsel Empati Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....</b>	<b>114</b>

- Tablo 4.54. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....115**
- Tablo 4.55. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....116**
- Tablo 4.56. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....117**
- Tablo 4.57. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....117**
- Tablo 4.58. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Özel Eğitim Alma durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....118**
- Tablo 4.59. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Okul Dışı Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....119**
- Tablo 4.60. Üstün Zekâ Etiket Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....120**
- Tablo 4.61. Üstün Zekâ Etiket Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....120**
- Tablo 4.62. Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....121**

<b>Tablo 4.63. Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği Puanlarının Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>121</b>
<b>Tablo 4.64. Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği Puanlarının Ka-Si Ergen Empati Ölçeği Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>122</b>
<b>Tablo 4.65. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Ka-Si Ergen Empati Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....</b>	<b>123</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

### SAYFA NO

Şekil 1. Üçlü Zenginleştirme Modeli.....	34
Şekil 2. Entegre Müfredat Modeli .....	39



## 1. GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

“İyi bir araştırma problemi araştırılabilir, anlamlı, orijinal ve güncel olan eldeki kaynaklarla, mevcut teknik olanaklarla ve araştırmaya ayrılması planlanan zaman içinde araştırılabilecek bir problemdir” (1). Araştırma açık ve tam olarak belirtilmiş problemlere doğru çözüm yolları bulmayı hedefleyen, objektif, planlı ve sistematik bir süreçtir (1).

Akıl, zekâ ve yetenek kavramları Türkçe’imizin zengin kelime hazinesi sayesinde, ayrı ayrı anlamları olmasına rağmen, eş anlamlı olarak birbirlerini en iyi tamamlayan kavramlardır. Akıl, zekâ, yetenek ve dahi gibi olgular için geçmiş tarihten günümüze dek bilim insanları tarafından farklı farklı tanımlar yapılmıştır. Tarihte Eflatun’un üstün zekâ ve yetenekli bireyler için bakır, tunç, gümüş ve altın gibi sınıflandırmalar yaparak tanımlar yaptığı bilinmektedir. Aklın, bilişsel zekâyı (IQ-Zekâ Bölümü) kontrol edebilen aynı anda duygusal zekâyı da kapsayan olgu olduğunu; zekânın ise var olan bilineni veya bilgilerden bilinmeyeni ortaya çıkarma yetisi, analiz, sentez, hızlı ve farklı yöntemlerle sorunları çözme, sebep-sonuç ilişkilerini görebilme, doğru ve hızlı transfer yapabilmeyi sağlayan bilişsel süreçler olduğunu öne sürer (2).

Benlik saygısı, insanın kendisini analiz ederek değerlendirmesi ve sonucunda kendisinden memnun olup olmama olgusudur (3). Ailede başlayan sonra bireylerin sosyal çevresiyle desteklenen benlik algısı kişinin kendisine ilişkin yaptığı ve alışkanlık haline getirdiği bir değerlendirmedir (4).

Empati, sosyalleşen bireylerin ilişkilerinde, karşısındaki bireyler tarafından yaşantılarının, duygularının ve düşüncelerinin anlaşılma ihtiyacı duymasıdır (5). Zekâ ve akıl gibi kavramların belirli ve tek tanımı olmadığı gibi empati kavramının da her araştırmacının çeşitli tanımlarında olduğu gibi belirli bir tek tanımı bulunmamaktadır.



Bu bilgiler ışığında yola çıkılarak; 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisini incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisini bazı değişkenler açısından incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisi var mıdır? Bu problem doğrultusunda yanıtlanması beklenen sorular şunlardır:

## **1.3. Alt Problemler**

1. 10-14 Yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, ölçeğinin alt boyutları olan kendilik algısı, ebeveyn tutum algısı ve arkadaş tutum algısı ve toplam ölçek puanlarının;

- a) Cinsiyet
- b) Sınıf düzeyi
- c) Ailenin birliktelik durumu
- d) Kardeş sırası
- e) Kardeş sayısı
- f) Annenin öğrenim durumu
- g) Babanın öğrenim durumu
- h) Annenin çalışma durumu
- i) Babanın çalışma durumu
- j) Okul türü
- k) Özel eğitim alma durumu
- l) Ders dışı etkinlikler katılma durumu, bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. 10-14 Yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı düzeylerinin, ölçeğin alt boyutları olan sosyal özsaygı, ev aile özsaygı ve akademik özsaygı ve toplam ölçek puanlarının;

- a) Cinsiyet
- b) Sınıf düzeyi
- c) Ailenin birliktelik durumu
- d) Kardeş sırası
- e) Kardeş sayısı
- f) Annenin öğrenim durumu
- g) Babanın öğrenim durumu
- h) Annenin çalışma durumu
- i) Babanın çalışma durumu
- j) Okul türü
- k) Özel eğitim alma durumu
- l) Ders dışı etkinlikler katılma durumu, bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. 10-14 Yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların empati eğilimlerinin, ölçeğinin alt boyutları olan duygusal empati, bilişsel empati puanlarının;

- a) Cinsiyet
- b) Sınıf düzeyi
- c) Ailenin birliktelik durumu
- d) Kardeş sırası
- e) Kardeş sayısı
- f) Annenin öğrenim durumu
- g) Babanın öğrenim durumu
- h) Annenin çalışma durumu
- i) Babanın çalışma durumu
- j) Okul türü
- k) Özel eğitim alma durumu
- l) Ders dışı etkinlikler katılma durumu, bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumu ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumu ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

“Araştırmanın amaçları, araştırma problemini incelemek için neyin ve nasıl ölçüleceğini, tam olarak neyin hedeflendiğini ve bu hedefe ulaşmak için nelerin yapılacağını ifade eder” (6).

Bu araştırmanın genel amacı, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisini incelemektir.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Alanyazında, üstün zekâ ve yetenekli çocukların etiketinden bahseden fazla çalışma olmaması, mevcut araştırmalara farklı perspektif açısı sağlayarak bu bağlamda katkıda bulunması hedeflenmektedir. Üstün zekâ ve yetenekli çocukların, tanı almadan önceki duygu ve davranışlarının bilinmesi, tanı almasından sonraki yaşamlarında aile, okul, akran gibi yakın çevresinde etiketlenme sonucu değerlendirilmesinde önemli olanaklardır (7). Üstün zekâya sahip çocukların sosyal çevrelerine uyum göstermesi, normal zekâya sahip çocuklara göre daha fazla efor sarf etmeleri gerektirmektedir.. Hem düzey olarak kendilerinden altta olan çocuklarla akran ilişkisi kurabilme; hem de etiketlenmenin vermiş olduğu toplumsal açıdan kendisinden beklenenleri yerine getirmesi istenmektedir. Çoğunlukla yapılan araştırmalar sonucu bu çocukların özellikleri arasında bulunan yaşlılarına göre olgun düşünebilme yetilerinin olması, akranlarından uzaklaşmasına ve yalnız kalmalarına sebep olabilmektedir. Çevrelerinden soyutlanmaları ise sosyal ilişki düzeylerine, benlik algılarına, empati becerilerine yansıdığı düşünülmektedir (8).

Üstün zekâlı çocukların, akranları tarafından kabul görmediklerinde avantaj olarak görülen üstün zekâ etiketinin dezavantaja dönüşmesi görülebilir. Bundan dolayı yakın çevresinde kabul görme ya da red edilme durumunun, etiketlenme durumuyla hangi faktörler açısından etkili olabileceğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarının sebeplerini anlaması ve doğru yönlendirebilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca üstün zeka ve yetenekli çocukları olan

ailelerin, çocuklarının benlik saygısı ve empati eğilimlerini göz ardı etmemelerine ve herhangi olumsuz tavırlarında değişim için yardımcı olabilmesi ön görülmektedir. Çocukların, benlik saygı düzeyini olumsuz etkileyen etmenler teşhis edilip, ortadan kaldırılması umulmaktadır. Üstün zekâlı çocukların etiketlenmesi durumu, karşı karşıya kaldıkları psikoloji ile baş edebilme ve bunu sosyalleşme sürecine çevirebilme yetisini bu çocuklarda geliştirebilmelidir. Bu araştırma 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocuklara yönelik rehberlik çalışmalarına ışık tutabileceği gibi üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarının duygu, davranış ve tutumlarına yönelik farkındalığın da arttıracacağı düşünülmektedir.

### **1.6. Sayıtlar**

Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil ettiği ve araştırmaya katılan çocuklarda kullanılacak olan veri toplama araçlarına, çocukların objektif, gerçek bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim - öğretim yılı ile,
2. İstanbul ilinde üstün zekâlı çocukların özel eğitim alması için istihdam sağlayan sivil toplum kuruluşlarında kamplara katılan 10-14 yaş grubu arasındaki üstün zekâlı çocuklar ile İstanbul Bilim Sanat Merkezleri'nde öğrenim gören 10-14 yaş grubu arasındaki üstün zekâlı çocuklarla,
3. Kişisel Bilgi Formu, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri, KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Belirleme Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### **1.8. Kısaltmalar**

Çalışmada sıkça tekrarlanacak bazı ifadeler kısaltılarak kullanılacaktır.

- BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi
- ÜZEEÖ: Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği
- KA-Si E.E.Ö: Kaya- Siyez Empatik Eğilim Ölçeği Formu

## 1.9. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda belirtildiği gibi tanımlanmıştır.

**Üstün Zekâlı Çocuk:** Üstün zekâlı çocuklar, bedensel, duygusal ve ahlaki bakımdan sosyal ortamlarda, estetik veya entelektüel alanlarda örnek gösterilen, üretken, eleştirel bakış açısından ödüllendirilecek kadar potansiyelleri olan bireylerdir (9).

**Etiket Algısı:** İyi ya da kötü, faydalı ya da zararlı ayırt edilmeksizin kişilerin özbenliğinin gelişimine etkide bulunulmasıdır (7).

**Benlik Saygısı:** Kişilerin kendine olan güveni ile kişinin kendisiyle barış halinde olma durumu, güvenle yerleşen özsaygıdır (10).

**Empati:** Başka bir bireyin iç dünyasını hissedebilme, düşünebilme ayrıca duygu ve düşüncelerine cevap verebilmektir (11).

## 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

### 2.1. Zekânın Tanımı ve Üstün Çocuklar Üzerine Bazı Kuramlar

#### 2.1.1. Zekânın Tanımları

Zekâ teriminin çeşitli tanımlarının olması çok doğaldır. Çünkü zekâ, soyut bir kavram olup, akli temsil ettiği için çok geniş bir mecraya konu olmaktadır. Geçmişten günümüze zekâ terimi için yapılan açıklamalara bakıldığında çok zengin bir kütüphane ile karşı karşıya kalmaktayız. Zekâ kelimesi kökü itibariyle Latince'den gelmekte olup, "Intelligentia" zekâ kavramını ifade eder. Edebiyat ve felsefeye ilgi duyan zamanının başarılı hukukçularından olan Marcus Tullius Cicero (M.Ö) tarafından ilk kez kullanıldığı bilinmektedir. İngiliz fizyolog ve sosyolog olan ve ayrıca Charles Darwin'e evrim teorisinde rakip olan Herbert Spencer (1861)'ın yazdıkları sayesinde aynı zamanda psikolojinin de konusu olmuştur (12). Araştırmacıların çoğu kendi perspektifinden zekâ hakkında tanım yapmıştır. Bu tanımlar zekânın değişik yönlerine ayna tutarak, ön plana çıkmasını sağlamıştır. Ortak kanaate varan bir tanım olmamakla birlikte zekâ; genel zihin gücüdür (13). Buna karşın zekâ üzerine araştırma yapan bilim insanlarının, zekâ kuramlarında, zekânın yapısının gelişmeye açık bir potansiyel olduğu yönündedir. Ayrıca biyolojik temellere dayandığı hususunda da ortak noktaya varırlar. Biyolojik temeldeki kasıt, zekânın genetik yolla bir sonra ki nesillere geçerek merkezi sinir sistemi fonksiyonları ve çevrenin etkisiyle şekillenmesine dayanmaktadır. Zekâ terimi; soyut-somut durumunu idrak edebilmeyi ve bunu anlaşılır kılmayı da ifade eder. Zekâ; muhakeme ederek, kavram ve algılar yoluyla zihinsel işlevlerle uyum içinde eşlik edebilmeye yönelik kullanılan yeteneklerin geneli olarak tanımlanmaktadır (14).

Psikoloji alanında zekâ konusu fazlasıyla bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Bu alanın uzmanları zekânın tanımı konusunda hiç bir zaman mutabık olamamışlardır (15, 16, 17). Zekâ kavramının göreceli olduğunu, bilim insanlarının çalıştıkları alana ve ilgisine göre tanımlama yaptıkları aşikârdır. Misal, biyologlar zekâyı; çevreye uyum sağlama kabiliyeti derken, eğitimciler; bireylerin öğrenme düzeyleri olarak ele almakta, bilgisayar alanındaki bilim insanları için ise bilgiyi işleme yetisi olarak görülürken, psikologlar ise ilişkileri anlama, anlamlandırma yeteneği olarak görmektedirler (14).

Bazı kuramcıların zekâ hakkında tanımları şu şekildedir (18); zekâ için, yaratıcı olma, öğrenme ve öğrenme sonucu bir neticeye varma kabiliyeti olarak ifade etmiştir (19). Zekâ, iyi akıl yürüterek, sonuç çıkarma, hüküm verme ve bireyin kendini objektif açıdan eleştirebilme kabiliyeti diye ifade edilirken (20), zekâ, gerçek olay ya da durumlar için iyi tepki davranışı bulunabilme yeteneği olarak açıklanmıştır (21). Zekâyı birbirinden ayrı faktörler oluşturduğu için, bağımsızdır, bundan dolayı genel bir zekâ kavramı yoktur (13). L.M. Terman (22); zekâda, insanın soyut olarak düşünebilme kabiliyetini ölçüt olarak tanımlarken, Jean Piaget; zekâ hakkında, bireyin çevreyi kendine uydurması ve bu çevreyle etkileşimlerde olduğu gibi duygusal-hareketsel ve bilişsel nitelikteki ardışık uyumların denge durumu olarak açıklamıştır. David Wecshler (23); bireyin amaçlı davranışta olma hali, mantık çerçevesinde düşünebilmesi, bu çerçeveye etrafındakilerle ilişkilerinde etkili olabilmesi olarak açıklarken, J.M. Bladwin (24); zekâ için bilgi, bilme kabiliyeti ya da kapasitesi olarak açıklık getirmiştir.

Howard Gardner; zekâ için kişinin sosyal çevresinde problem çözme yeteneği ya da ürün oluşturabilme kabiliyeti olarak belirtirken (25), F.S.Freeman (26); zekâyı, bireyin sosyal ya da duygusal yaşantılarını bütünleştirerek yeni hal ve durumlara uyum gösterme tepkisindeki kapasite olarak nitelendirmektedir. Sternberg ise zekânın; analitik, yaratıcı ve pratik unsurlardan oluştuğunu belirterek, analitik zekânın performansını testlerle açıklanırken, yaratıcı zekâ için yeni olay ve durumlarla başa çıkma sezgisi olarak ifade etmiştir (27, 339).

Psikolog C. Sperman; araştırmalarında bir tür zekâ testinden başarı ile geçenlerin, farklı testlerden de olumlu yüksek sonuçlar aldığını saptamıştır. Farklı testlerdeki sonuçlar karşılaştırarak, iki farklı kelime arasındaki ilişkiyi bulmak bazı rakamların tersten söylenebilmesi, ya da bir geometrik figürün ters çevrildiğinde neyi anımsattığını önceden kestirebilmenin ortak bir zekâ türünü ifade ettiği sonucuna varmıştır. Sperman'a göre zekâ, tecrübelerden ilişkiler çıkarma ve uygulayabilme kabiliyeti olarak belirtmiştir (19).

M.Anderson; zekâ için düşünme kabiliyetine sahip olma, yeni oluşan problemleri çözmek, neden sonuç ilişkisi kurarak ve dünyadaki güncel gelişme ve yeniliklerden haber alma olarak belirtmektedir (28). Jensen (29)'e göre öğretmenler sınıfta verilen eğitimin başarılı olup olmadığını öğrencilerinden dönüt olarak değerlendirirken, hangisinin zeki olduğunu ya da zeki olmadığını anlamakta zorluk çekmezler. Bu yöntem gözlemlerle ölçüm

yapılarak elde edildiği için psikoloji uzmanları, öğretmenleri bu durumlarda gözlemlerini nesnel yöntemle olması için uyarmaktadır. Çünkü onların teşhis ve kararları çocukların hayatı boyunca etkili olacaktır (30).

Sir Francis Galton (31) ise zekâ hakkında, basit, duygusal, algılayan ve motor süreçlerine sahip modern düşünceler olduğunu ifade etmiştir (32).

Galton, problemleri idrak edilip çözüm bulunması, öğrenmeyi sağlaması gibi bilişsel fonksiyonlara temel oluşturması açısından genel zekânın var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca zihinsel kabiliyeti daha üst sınıfta olan kişilerin ayırım gücünün daha güçlü olduğu görüşünü belirterek, zekâ ile beyinin yapısının büyük olması arasındaki bağlantıyı inceleyen ilk bilim insanlarından (33).

Edebiyatta gerçekçilik ve doğalcılık akımında öncü olan Honore de Balzac ise zekâ için “zekâ, dünyayı yerinden oynatmaya yarayan maniveladır” cümlesiyle açıklık getirmeye çalışmış ve böylece zekânın çok önemli bir kuvvet olduğunu altını çizmek istemiştir (34).

Türk Dil Kurumu kaynaklarında zekânın tanımı; "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset" diye geçmektedir (35). Sosyal bir konuyu da içeren zekâ için yapılan tanımların zaman içinde değişikliğe uğrayacağı söylenmektedir (36).

### **2.1.2. Zekâ İle İlgili Bazı Kuramlar**

Zekâ kuramlarında varlığı sıklıkla dile getirilen çeşitli kabiliyetler ele alınmıştır. Buna karşın bazı zekâ kuramcıları özellikle güçlü zihnin potansiyeli üzerinde durmuşlardır. Binet, Terman ve Wechsler'in hedefleri zekânın gücünü ölçmektir. Bennett, Thurstone ve arkadaşlarının hedefleri ise yeteneği ölçme olarak belirtmişlerdir. Çoklu zekâ kuramına adını veren Gardner ise, kuramında ise zihin gücünü çoklu faktör yapısında tasarlamıştır (37).

#### **2.1.2.1. Spearman Çift Faktör Kuramı**

İngiliz psikolog olan Charles Spearman, zihinsel kabiliyetler gerektiren vazifeler söz konusu olduğunda başarılı performans gösteren kişilerin farklı vazifeler verildiğinde de aynı başarılı performansı elde ettiğini gözlemlemiştir (38). Spearman, 1904 yılında ilk



kez “g” (general ability/ genel yetenek) diye isimlendirerek genel zekâdan bahsetmiştir. Genel zekâyâ ulaşmak için istatistiksel olarak genel düşünceyi ölçme yöntemini geliştirmiştir. Ayrıca her insanın farklı “g” faktörlerinin olduğunu, kişilerin “g” faktörleri açısından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Kişinin zekâsını ölçmenin aynı zamanda “g” faktörünü ölçmek anlamında olduğunu öne sürmüştür (39). Ayrıca özel faktörler (specific factor) olarak bahsettiği, her farklı vazifeye özgü olarak belirlenmiş faktörlerdir ve buna da “s” ismini koymuştur. Bu ikili özellik teorisi günümüz çağında hala nesnellliğini korumaktadır.

Faktör analizi yöntemini ilk kez kullanan Spearman’dır (40). Bu görüşünü belirttikten sonra Cattell (41) ve Galton (31)’a katılarak insanoğlunun zekâsının kaynağını tekli olduğunu ve genetik kökenden geldiğini savunmuştur (40).

#### **2.1.2.2. Thorndike Çok Faktör Kuramı**

Eğitim psikolojisinin öncüsü olan Edward L. Thorndike, öğrenmenin temel taşı “bağlaşımcılık teorisi” ile açıklayarak zekânın yapısı ile ilgili araştırmalara yoğunlaşan ve bu konu hakkında özellikle eğitim psikolojisine katkıda bulunan bir bilim insanıdır. Spearman’ın çalışmalarını yeniden inceleyen Thorndike, 1909’da yayınladığı makalesindeki bulgularda, zekâyı değerlendirmede öğretmenlerle öğrencilerin arasındaki bağlantının zannedildiği gibi duyuları ayırma performansının güçlü olmadığını öne sürerek Spearman’ın “g” faktörünü reddettiğini bildirmiştir (37).

Zekâyı üç farklı boyutta incelenmiştir (21). Bu boyutlar; soyut ve sözlü zekâ, toplumsal (sosyal zekâ) ve pratik (mekanik) zekâdır. Soyut ve sözlü zekâ bireyin rakam ve sembollerini idrak etme durumudur. Bir diğer ifade ile bireyin elle tutup gözle göremediği ve soyutlama durumu içeren sadece gerçek olanlarla ilişki kurma ve muhakeme yapma kabiliyeti olarak da açıklanabilir. Bir diğer zekâ boyutu toplumsal (sosyal) zekâdır. Toplumsal (sosyal) zekâ ise, insanların çevresindeki bireylerle gerçekleştirdiği sosyal ilişkilerde ortaya çıkar. İlk kez zekâ kavramı bilişsel yapının dışında sosyal olarak tanımlamıştır. Bireylerin sosyal ilişkilerinde empati yeteneğini kullanarak, sosyalleşmeyi gerçekleştirmesidir. Thorndike (21) ve Sternberg (42) yaptıkları araştırmalarda özellikle sosyal zekânın önemine vurgu yapmışlardır. Sonuncu zekâ boyutu ise pratik (mekanik) zekâdır. Pratik (mekanik) zekâ, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek, güçlü yönlerinin vermiş olduğu avantajı kullanmasıdır. Aynı

zamanda zayıf olduğu becerileri de düzeltmeye çabalayarak, geliştirmeye gayret göstermesi olarak tanımlanmıştır (43). Örneğin; mühendislerin yeni araba modeli icat etmesi ya da yeni bilgisayar tasarımının üretilmesi olarak açıklanabilir (44, 45). Pratik (mekanik) zekânın seviyesini, yapılmak istenen görevin ne kadar zor olma becerisine sahipse ona göre olduğu belirtilmektedir. Pratik (mekanik) zekâdaki genişlik ifadesi ile çok çeşitli işlerin yapılması olarak açıklanırken, hız ifadesi ise bu işlerin ne kadar hızda yapılması gerektiği olarak tanımlanmıştır (18).

### 2.1.2.3. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı

Louis Leon Thurstone (46), Spearman'ın “g” olarak ifade ettiği genel zekâ yaklaşımını kabul etmemiştir. Thurstone, faktör analizi sayesinde zekâ ile ilgili grup faktörleri keşfetmiştir (47). Thurstone, zekâyı “birincil yetenekler” diye adlandırdığı alanlara bölünebileceğini düşünmüştür. Bu düşüncesini yapmış olduğu çalışmalarla destekledikten sonra Thurstone, birincil yetenekleri, zekâ testleri sonucu ortaya çıkan yedi faktör olarak adlandırmıştır (48). Grup faktörleri kuramını geliştiren Thurstone, zekânın değerlendirilmesinde farklı bir aşama sağlamıştır (49).

Thurstone'nun Grup Faktörleri Kuramı için açıklamaları şunlardır (50):

- *Sözel Yetenek:* Kelimeleri ve sözleri anlamlandırma ve tanıma kabiliyetidir.
- *Sayısal Yetenek:* Temelde basit matematik kavramlarını ve işlemlerini hızlı idrak etmek ve doğru şekilde sonuçlandırma kabiliyetidir.
- *Muhakeme Yeteneği:* Sözel ve sayısal testleri eksiksiz tamamlanması, akıl yürüterek uygun olanın bulunması olduğu gibi, seri şekilde olan kuralı keşfetmesi gibi veya bir serideki kuralı bulma gibi yetenekleri kapsar.
- *Mekân İlişkileri:* Cisimlerin görünenin dışındaki kısım ve boyutlarıyla Dünya'nın dışında da hayal edebilme, konumlandırabilme, farklı tasarımlar canlandırma ve algılama kabiliyetini içerir.
- *Bellek Faktörü:* Anlamı olmayan nesne, cisim gibi şeyleri, sembolik, rakamsal, geometrik, sözel anlatımla detaylandırarak hafızada yer edinebilme ve hafızadan geri çağırılması kabiliyetidir.
- *Mekanik Beceri:* Elle yapılan işlerin kabiliyetini içerir.

#### **2.1.2.4. Guilford Zekâ Yapısı Kuramı**

J.P.Guilford (335), genel zekâ kavramını reddederek, zekâyı oluşturan yetenekleri, 120 çeşit faktör ile açıklamıştır. Bu yetenekleri “içerik” kapsamı, ”işlem” kapsamı, ”ürün” kapsamı açısından üç boyutta kategorize etmiştir (51, 52). Guilford’a göre içerik var olmadan zihinsel işlemi gerçekleştirmek, zihinsel işlemi gerçekleştirmeden de ürüne ulaşmak imkânsızdır (53).

Zekânın içerik kapsamı; algılayarak anlam verdiğimiz kelimeler, duyular, kavramlar, rakam ve semboller, anlattığımız fikirler, düşünceler ve gösterdiğimiz davranışlarımızdır (54). Zekânın hem içerik hem işlemsel hem de ürün kapsamında kategorileri bulunmaktadır. İçerik kapsamındaki kategorileri; “figürel içerik”, ”sembolik içerik”, “semantik içerik” ve “davranışsal içerik” dir.

Zekânın işlemsel kapsamındaki kategorileri ise ”bilgi”, ”hafıza”, ”uzaksak düşünme”, ”yakınsak düşünme” ve ”değerlendirme” dir. Zekânın ürün kapsamı ise zekânın fonksiyonu neticesinde oluşan davranışları içermektedir (54). Ürün kapsamındaki kategorileri, “birim”, “sistem”, “sınıf”, “ilişki”, ”dönüştürme”, “sonuç elde etme” dir.

#### **2.1.2.5. Cattell Akıcı- Kristalize Zekâ Kuramı**

Öngörü ve deneyimlerin etkisiyle oluşan akıcı zekâ teorisi kuramının kurucusu Raymond Cattell (55)’dir. 1970’de John Horn ise akıcı zekâ teorisi kuramının gelişmesine destek olarak kuramın daha detaylı olmasına katkıda bulunmuştur. Cattell’e göre zekânın yapısı iki bölümden oluşur. Bunlar; akıcı ve kristalize zekâdır (55). Bu kuramın çalışmaları psikoloji bölümünün çalışmalarını da son derece etki bıraktığı bilinmektedir (56). Akıcı zekâ, kişilerin sosyal çevresinden etkilenmeden özgürce problemleri çözmeye, muhakeme etme yeteneği olarak adlandırılırken, kişilerin genel bilgi ve hafızasını içeren ise (Gc) ”kristalize zekâ” olarak tanımlanır.

#### **2.1.2.6. Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı**

Robert J. Sternberg kuramında üç çeşit zekâ yapısından bahseder (57). İlki analitik zekâdır. Analitik zekâ; bireylerin öğrenme ile beraber muhakeme yapabilmesini ifade eder. WISC-III, Stanford-Binet zekâ testi ile ölçülebilmektedir. Yalnız, bu gibi zekâ

testlerinin ölçümlerinin, dolaylı bir yöntem olduğunu belirterek eğitimde eşit şartlarda olmayan bireyler için şüpheli olduğunu ifade etmiştir (53).

İkincisi pratik zekâdır. Pratik zekâ; kişilerin düşündüklerini pratik biçimde uygulamaya dökme ve bu uygulamanın insanların faydasına olduğunu dair ikna etme kabiliyetidir (50). Genç nesiller, potansiyel kabiliyetlerini bildiği halde eğitim ve iş hayatında kendilerinden bekleneni gösterememektedirler. Eğitim alanındaki uzman ve bilim insanlarının gayesi, bu genç nesillerin yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmak ve gençlerin yeteneklerini faydalı bir biçime dönüştürmektir (58).

Üçüncüsü ise sentetik zekâdır. Sentetik (yaratıcı) zekâ ise içgüdülerine duyarlı, kreatif yönü baskın, yeni hal ve durumlarla profesyonel şekilde baş edebilen, bireylerde bulunur. Hayal gücünün baskın olduğu edebi eserlerin sahiplerinde bu tür zekâ yapısını rahatlıkla görebiliriz. Başarı önemli olmasına rağmen bu bireylerin zekâ yapısını bilindik testlerle ölçmek güçtür. Çünkü bu bireylerin zekâ yapısında soruların doğru ya da yanlış bir yanıtı yoktur. Soruların cevabı açık uçlu niteliktedir (58).

Sternberg, zihinsel kabiliyetleri ve zekâyı ifade etmede ölçüm araçlarının yeterli olmadığını iletmiştir (27). Bireyin sadece eğitim hayatında başarılı olması ya da sadece enstürman çalmada kabiliyetli olması zekânın bir yönünü açıklaması bakımından bu tip ölçümler kullanıldığını ileri sürülmüştür.

Sternberg, “Üçlü Saç Ayağı Kuramı” n da bireylerin zekâ yapısının etkileşimle gerçekleştirdiğini ve karşılıklı bir biçimde açıklanabileceğini “üç faktör” boyutuyla belirtmiştir. Thorndike (21), Spearman (59) ve Thurnstone (60)’u temsil eden kuramlarda olduğu gibi, Sternberg (61)’ de kuramının çerçevesinde “bileşenler yaklaşımını” benimsemiştir. Bu yaklaşım, “test puanları arasındaki korelasyonlarla tanımlanan faktörlerden sorumlu, altta yatan bileşen süreçlerini anlamaya ve çözümlenmeye çabalamaktır” şeklinde açıklanabilir. Bireylerden elde edilen verilerin oranlarındaki farklılıklar her bileşende değişiklik gösterebileceğine vurgu yapılmıştır (62).

### **2.1.2.7. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı**

Gardner, insanın zekâ kapasitesinin objektif şekilde ölçülebileceğini öne süren bir bilim insanıydı. Klasik fikirleri eleştirirken, zekâyı idrak etmenin tek bir faktörle açıklanamayacağını öne sürmüştür. Çünkü Gardner, zekânın sayıca çok fazla

kabiliyetlerden oluştuğunu öne sürmektedir (63). Gardner, zekâ için psikolojik ve biyolojik durumu kapsayan bir potansiyel olduğunu ifade etmiştir. Tecrübeler, çevreden öğrendikleri bilgiler ve toplumdan edindikleri değerler sayesinde bireyler sürekli kendini değiştirebilir (64). Gardner, zenginleştirilen çevre şartları ile bireylerin zekâ seviyelerini bir miktar daha gelişmesine destek olunabileceğini öne sürer. Bu zekâ türleri birbirleriyle hem yapı ve işlev bakımından ayrıdırlar, hem de karşılıklı iletişim içindedirler. Oldukça karma bir düzenle işleyişleri vardır (65). Gardner' e göre 8 çeşit zekâ türü vardır. Bunlar;

#### **2.1.2.7.1. Dilsel-Sözel Zekâ**

İncelenip sonuç alan ve hala devam eden araştırmaların ışığında dil ile zekâ arasındaki ilişkinin varlığı ve etkileri olduğu bilinmektedir. Gardner'e göre bireylerde konuşmayı anlama, mecâzi anlamlandırma, etkin dinleyip cevaplandırma, eski bilgiyi kısa zamanda geri çağırma, olay ve durumları ayrıntılı açıklayabilme, simgelerle düşünerek karşı tarafa bunu hissettirerek düşündürme, hikâye anlatım tarzı, şiir yazma, yazıları imla kuralları ile inşa etme, teşbih sanatı kullanma, muhakemede soyut düşünebilme, espritüel olabilme, okuma ve yazma gibi yetenekleri barındıran zekâ çeşidi dilsel-sözel zekâdır (66, 67).

#### **2.1.2.7.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ**

Sayısal verilerle hesap yapma, problemi analiz edip sonuca varma, mantık yürüterek idrak etme ve sonucunda hipotez geliştirme, somut olmayan geometrik sembollerle ilişki kurma, istatistiksel hesaplamaları yapma, eleştirel düşünerek öğrenmeye dayalı zekâ çeşitidir. Genellikle meslek olarak, yazılım mühendisleri, matematik mühendisleri, IT programlama uzmanları, muhasebe departmanının da çalışan kişileri mantıksal-matematiksel zekâ türü ağırlıklı olan bireyler olarak gösterebiliriz (68; 66).

#### **2.1.2.7.3. Mekânsal - Görsel-Uzaysal Zekâ**

Mekânsal-görsel-uzaysal zekâ, şekillerle desenlerin biçim alması, renklerin görsele dönüşmesi ve ahenklerin tutması, Dünya'yı uzaysal olarak algılayıp zamana göre algılama biçimi gelişmiş bireylerde görülmektedir. Bu zekâ türünde olan insanların mesleki seçimlerinde, görsel sanatla ilgilenen akademisyen ya da öğrenciler, bilişim sektöründeki tasarım uzmanları, mimarları örnek gösterebiliriz. Mekânsal-görsel-uzaysal zekâyâ sahip bireylerin erken çocukluk dönemlerinde fark edilmesi çok zor değildir.

Mekânsal-görsel-uzaysal zekâsı baskın olan çocuklar grafiksel bakış açısına ağırlık verdikleri için satranç ve dama gibi oyunları hevesli oynarken, görsel zekâ oyunlarına da düşkündürler. Örneğin, bu çocukları puzzle yapma ve bulmaca çözümedeki azimlerinden fark edebiliriz (69).

#### **2.1.2.7.4. Ritim ve Müzik Zekâsı**

Ses, fonem, notaları ayırt etme, tınların uyumunda hassas olma, melodiyi olduğu gibi terbiye ederek sunma, beste inşa edebilmeyi içeren zekâ türüdür (66). Ritmi tanıma ve müzik aletlerine eşgüdümlü ritimle cevap verme zekâsıdır. Müzisyen olarak bildiğimiz ünlü insanları örnek gösterebiliriz. Ritim ve müzik zekâsı piyano, klarnet, gitar, keman gibi aletleri kullanan, müziği seslendiren, notalara duyarlı bireylerde rahatlıkla fark edebiliriz.

#### **2.1.2.7.5. Bedensel - Kinestetik Zekâ**

Vücutlarını kontrollü şekilde kullanarak eğiten bireylerdir. Kas ve yağ oranına özen göstererek esneme, yönlendirme gibi yetilere sahiptirler. Örnek olarak salsa, bale gibi dans figürlerini bedenleriyle ifşa eden dansçılar, futbol, basketbol, tenis gibi spor dallarıyla ilgilenen sporcuları bedensel- kinestetik zekâ türünde örnek gösterebiliriz.

#### **2.1.2.7.6. Sosyal Zekâ**

Sosyal zekâ türüne sahip kişilerde, insan ilişkileri konusunda başarılı, hitabet sanatına yatkın, etkili konuşma, etkin dinleme özellikleri görülmektedir. Sözsüz iletişimi de güçlü olan sosyal zekâ türünde, jest mimikleri etkin kullanma, göz kontağı kurarak bireylerdeki arzu ve yönelimleri anlayabilme becerisi çok kolaydır. Sosyal zekâlı kişiler, insanların davranışlarını analiz ederek elde ettikleri verilere göre topluma uyum sağlarlar. Bundan dolayı gruplarla bir arada çalışabilmesi oldukça başarılıdır.

#### **2.1.2.7.7. İçsel-İçedönük Zekâ**

İçsel zekâ, bireyin kendini tanıma yoluna girmesi ve bu yolculukta öğrendikleriyle hayatının geri kalan kısmını bu bilgelikle şekillendirme yetisidir. Bu kişiler çocuk yaşlarda çevreleri tarafından farkına varılırlar. İçsel-içedönük zekâ türünün özünde aslında ne istediğini bilme vardır. İhtiyacı olduğu uzuvları anlayabilme ve iç görü denilen bakış açısıyla bireyin kendisiyle gözlem halinde olma durumudur. Bu durumu meslek

olarak taşıyanlar arasında, psikologları, filozofları, mistik ve tasavvuf alanında uzmanları örnek olarak gösterebiliriz (70, 67).

#### **2.1.2.7.8. Doğabilim Zekâsı**

Son zekâ türü olan doğabilim zekâsı, isminden de anlaşıldığı gibi doğada bulunan ne varsa hepsini ilgi alanına alır. Hayvan, çiçek, böcek, kayaçlar, okyanuslar, ormanlar, uzay, gezegenler, yıldızlar, minerallere kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsayan bu alanda incelemeler ve gözlemler yaparlar. Doğabilim zekâsını, aylarca doğayı kameraya çekip araştırma yapan ünlü bilim insanlarından tutun, ufak bir botanikle ilgilenen ve bu konu hakkında kendini eğiten kişilerde görebilirsiniz (70).

#### **2.2. Zekâ ve Ölçme: Zekâ Testleri**

Geçmiş zamanda merak unsuru olan zekânın ölçülebilirliği konusu, zamanımızda da güncelliğini korumaktadır. Bu konuda zekânın alt ve üst sınırlarını belirlemede IQ (Intelligence Quotient – Entelektüel veya Akademik Zekâ) testleri oldukça belirleyici olsa da, ilerleyen zamanlarda zekâyı tamamen ölçme hususunda bu testlerin yeterli olmadığı vurgulanmıştır.

Zekâ için geleneksel anlamda zekâ bölümü (IQ) denilen numerik bir bölümlenme ile tarif edilmektedir. Bu kısım, değişik zihin kabiliyetlerini değerlendirip ele almak için hazırlanan alt boyut testleriyle, benzer yaşlardaki gruplarla bireylerin performans değerlerini mukayese eden hususi bir göstergedir (71).

Özellikle üstün zekânın çoklu zekâ ile bütünsel bakılması bazı düşünürleri bu konu hakkında fikir ayrılığına getirmiştir. Çünkü zekânın kesin bir şekilde ölçülmesinin mümkün olamayacağını ileri sürenler, IQ (Intelligence Quotient) testlerinin, çocukların zekâsının bilişsel gelişim alanlarını belirlemede yetersiz olduğunu ifade ederler.

İnsanları zekâsına göre değerlendirme süreçleri, tarihte bu konuda öncü olan antik Çin devletinin yönetim stratejisine kadar dayanmaktadır. Antik Çin devleti himayesine alacağı hizmetkârların ve orduya katacağı askerlerin kalitesini arttırmak için ilk kez ölçek uygulamıştır. Daha sonra bu uygulama şekli 19.yüzyıldan itibaren Amerika ve Avrupa’da da kabul görmüş ve testler kendi kültürlerine uyarlanarak devlet himayesinde çalışacak olan personelleri belirlemede kullanılmıştır (72).

Yine felsefi bakış açısıyla toplumun düzenini yönetmede üstün zekânın gücüne inanan eski Yunan uygarlığı mevcuttu. O dönemde matematikçi olan ve ilk yükseköğretim kurumu sahibi olan Atina akademisinin kurucusu filozof (Platon) Eflatun'dur. Eflatun, "Ülküsel Devlet" isimindeki eserinde üstün zekâlı çocukların teşhis edilmesi ve nasıl eğitilmesi hakkında görüşlerini paylaşmıştır. Eflatun, ülküsel devletin teşhis ettiği bireylerin, yükseköğrenim görmelerinin sağlanarak, öğrencilerden filozof seviyesine ulaşabilen kişilerin daha sonra devletin yönetim konumuna getirilmesini savunmaktadır.

Eflatun (Platon) bu görüşünden yola çıkarak eğitimde sınıflar belirlemiş ve gruplara ayırmıştır. Toplumdaki kişileri kategorilere bölen Eflatun (Platon), "bakıra benzeyen sınıf" (köleler), "tunca benzeyen sınıf" (esnaf, tüccar ve sanatkârlar), "gümüşe benzeyen sınıf" (savaşçılar, seçkin zanaatkârlar) ve "altına benzeyen sınıf" (geleceğin yönetici filozofları) isimleriyle sınıflar oluşturmuştur (73).

Osmanlı İmparatorluğu da bu dönemden etkilenerek "Enderun Mektebi"ni kurmuştur. Enderun mektebi, gelişimsel özellikleri sağlıklı ve yetenekli çocukların bulunduğu en kaliteli öğretmenler tarafından eğitim verildiği mektep olarak tarihe geçmiştir.18. yüzyılda Osmanlı sarayı devletin yönetiminde esas aldıkları kişileri Enderun mektebinden seçerdi. Farsça olan Enderun kelimesi anlam olarak "iç kısım" demektir. Saraylarda Enderun odaları mevcuttu ve bunlar devlet makamında söz sahibi olan kişilerin odalarıydı (74).

Zamanla üstün zekâlı çocukların belirlenmesinin önemi anlaşılmıştır. Zekâ testlerinin gelişmesine neden olan iki önemli husus olduğu bilinir. Bunlardan ilki her yerde mecburi kılınan eğitim-öğretim unsuru, diğeri ise nicel açıdan psikoloji, sosyoloji, fizik gibi alanların bilimsel açıdan kabul görme gayretidir (75).

19.yüzyıla gelindiğinde zekâ testlerinin gelişmesinde öncü bilim insanı olan Sir Francis Galton'un katkısı büyüktür. Nesnel kanıtlara dayalı evrim teorisiyle çalışmalar yapan bilim insanı Darwin (76)'le kan bağı olan Galton' un, zekâ hakkındaki yaklaşımı 20.yüzyılın başına kadar devam etmiştir. 1884 yılında Galton, on bine yakın ziyaretçisi olan Londra Sergisi'nde gruplara testler uygulamış olsa da testin içeriğindeki kafa yapısının boyutu, görsel hafıza ile ilgili şemalar, nefes kontrolü, etkiye tepki verme süreci, bileği sıkma kuvveti gibi değişkenlerin zekânın ölçülmesinde faydalı olmadığı daha sonra



ortaya çıkmıştır. Fakat bu araştırma sayesinde öncelikle psikoloji bilimi ve diğer bilim dalları açısından önemli rolü bulunan “koorelasyon katsayısı”nı keşfetmesine sebep olmuştur (48).

Galton’dan sonra Cattell (41) yeni bir zekâ testi geliştirmiştir. Bu testin oluşum aşaması, bireylere duyusal-motor (sensorimotor) ölçekleri uygulanarak veriler elde edilmiştir. Cattell, aynı zamanda ilk defa, günümüzde de kullanılmaya devam eden “psikolojik test“ kavramını bizlere kazandırmıştır (77).

20.yüzyıla gelindiğinde Fransa, 1905 yılında, okulların planlarına ve düzenine uymakta güçlük çeken çocukların belirlenebilmesi amacıyla Binet ve Simon’dan destek istemiştir (78). Bu talep doğrultusunda Binet daha önceki testlerini Simon ile beraber yapılandırmıştır. Üstün zekâ fonksiyonlarını değerlendirmeyi sağlayan testlerden, zekâ ölçeğini (Scale of Intelligence) geliştirmişlerdir (20). Çağımızda hala çok sık kullanılan zekâ testlerinden birini içerir (79).

Araştırmalarına devam eden Binet, ilerleyen zamanlarda Galton’un zekâ hakkındaki görüşlerini kabul etmemiş, zekânın kendi içinde karma ve sıra dışı bileşenleri bir arada tuttuğunu ileri sürmüştür (80).

Üstün zekâ tanısı koyma araştırmaları daha sonra Lewis Terman (81)’in çalışmalarıyla hız kazanmıştır. Terman tarafından zekâ adına en tepe seviyeyi kapsayan %2’lik bölümü, klasik bir kural olarak kullanılmıştır. 1971 yılında Amerika’da yayınlanan eğitim komisyonunun sunmuş olduğu Marland raporuna göre; üstün zekâlı ve yetenekli kişiler, sıradan olmayan kapasitesinden dolayı, üst seviyede kabiliyeti olanları içermektedir. Bu raporun etkisi ile IQ (Intelligence Quotient) terimi yerine daha çok çoklu zekâ ölçütlerine dayanan terimlere geçiş yapılmaya başlanmıştır (82, 83).

Geçmiş dönemlerde bireylerin üstün zekâlı olması, güçlü olmayan, ruhsal hastalıkları olan, zayıf nitelikleri var olan kişiler olarak kabul edildiği bilinmekteydi. Günümüzde üstün zekâyâ sahip bireylerin geçmiş zamanda bilinenin aksine, oldukça fazla pozitif özelliklere sahip bireyler oldukları teşhis edilmiştir (84).

Ayrıca üstün zekâlı bireylerin, fiziksel özelliklerinin reşitlerine göre önde olduğu, sosyal değerleri benimsemesi açısından normal bireylere göre daha duyarlı oldukları, özgüven sorunu olmayan, akranlarıyla sosyal ilişkilerinde olumlu uyum sağladıkları ve lider vasıfları baskın ve yaratıcı hayallere sahip oldukları belirtilmiştir (85).

Ülkemizde ise zekânın ölçülmesi ve tanınması hakkında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmiş olan 1. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda "üstün zekâ", "üstün özel yetenek" ve "üstün yetenek" kavramlarını bir başlık altında toplayarak tanımını şöyle açıklanmıştır: "*Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duymaktadır*" (86).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinin 18 Ocak 2009 tarihinde güncellenen yönergesinde ise üstün yetenekli çocuk; "*zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk*" olarak ifade edilmiştir (87).

Ülkemizin il ve ilçelerinde mevcut bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), özellikle erken çocukluk döneminde olan bireylerin tanılama yapılmasında aktif rol oynar. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan tanılama çalışmaları çocukların tamamen kişisel zekâ testi sonuçlarından yola çıkılarak gerçekleştirilmektedir (88).

Ataman, üstün zekâlı kişileri, reşitlerine göre kendini yüksek başarı ile farkını belirten, yaratıcı düşünme yetisine sahip olan, aldıkları görevleri bitirmeden sonlandırmayan ve reşitlerine istinaden %98 üst düzeyde olan bireyler olarak ifade etmiştir (67).

Günümüzde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) yönergesindeki üstün zekâ tanımı ise "*zekâ, sanat ve liderlik kapasitesi, yaratıcılık veya özel akademik alanlarda sahip oldukları özellikleriyle, akranlarına göre oldukça yüksek başarı gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmede okul tarafından sağlanamayan faaliyet ve uygulamalara gereksinim duyan çocuklardır*", şeklinde açıklanmıştır (89).

Zekânın ölçülmesi hususunda David Weschler (23)'in bizlere kazandırdığı en mühim katkısı Binet (20)'in çalışmalarından yola çıkarak “Ordu zihinsel testini” bireysel zekâ testine uyarlaması olmuştur. Bu sayede hem Binet hem de Weschler zekânın ölçülebilmesi hakkında topluma güven vermiştir. Özellikle birbirlerinin güvenilirlik geçerliliğini ispat etmede kullanılması, testlerin en iyi ölçü olması görüşünü desteklemiştir. Böylelikle testin 100 yıla yakın kullanılması olanaklı olduğu bilinmektedir (90).

Okullardaki rehberlik danışmanlarının elverişli buldukları ve sık kullandıkları testlerden biri olan WISC-R zekâ testi, oldukça fazla araştırmacının kabul ettiği gibi Dünya Sağlık Örgütü'nün de tavsiye ettiği testler arasındadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin tanımı için, WISC-R testine göre toplam zekâ bölümü 130 IQ (Intelligence Quotient) ve üzerinde olan bireyler şeklinde kabul etmektedir (91).

Zekânın ölçülmesinde faktörler değişkenlik göstermiştir. Spearman (59), insanın zekâsını ölçmek için tek faktörü temel almıştır. Çünkü bilişsel yeteneği ölçen ölçekle, aralarındaki korelasyonun yüksek olması, zekâyı belirlemede tek bir faktör temeline bağlanmıştır. Zamanla istatistiğin aşama kaydetmesi ile yeni yöntemler bulunmuş ve zekânın tek faktör ile açıklanması zekâ için yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır (79).

20.yüzyılda ise zekâ üzerine yapılan çalışmalarda artış görülmüştür. Zekânın bölünemez olduğu ve özel yeteneklerin var olduğu belirten araştırma sonuçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle bu dönemde nöropsikoloji ve nöroloji alanındaki araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ürün, “Kaufmann’ın Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası” (92) olmuştur. Sonrasında CAS (Cognitive Assessment System) testi yani bilişsel değerlendirme sistemi geliştirilerek 1997 yılında günümüze kazandırılmıştır (342).

Yapılan araştırmalarda üstün zekâyâ sahip çocukların erken yaşlarda tanı alabilmesi için öncelikle uygulamaların kolay olması ve ekonomik olması gerekliliğinin altı çizilmiştir (93). Fakat Ataman (94)'ın da belirttiği gibi erken çocukluk döneminde çocuğun yetenek karteli henüz netleşmediği için tanı almada kullanılan yöntemlerin güvenilirliği ve geçerliliği düşük olmaktadır (94, 95). Burada önemle vurgulanan husus tanı alan üstün zekâlı çocukların aslında potansiyel oldukları, çocukların bunu

performansa çevirebilmesinin önem arz ettiğidir. Çünkü kendi kendine performansın yükselme olasılığının zayıf olduğu ancak çaba ile başarabilecekleri belirtilir (96).

Zekâ testlerini uygulama açısından bireysel test ve grup testleri olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bireysel testleri kapsayan testler; Stanford–Binet testi, WISC–R testi, Kaufman’ın Çocuklar için Değerlendirme Ölçeği ve CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi)’dir. Ülkemizde ağırlıklı olarak bireysel zekâ testleri uygulanmaktadır.

### **2.2.1. Stanford- Binet Testi**

Sorbonne Üniversitesi psikoloji bölümü yöneticisi Alfred Binet tarafından başlatılan ilk zekâ ölçeği çalışması, Terman tarafından 1905’te Stanford Üniversitesinde geliştirilerek test çalışmaları hız kazandırılmıştır. Zaman içinde artan ihtiyaçlar doğrultusunda güncellemeler yapılarak 1916’da yayınlanmıştır. 1986 yılında araştırmanın evrenini çok farklı örneklem seçmeye gayret göstererek, çok daha geniş kitleye uygulama kararı alan Thorndike (97), Sattler (97) ve Hagen (97) cinsiyet ve ırk farkının mümkün olduğunca az olduğu homojen bir örneklem oluşturmaya çalışmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda yeniden düzenlemeler sağlanarak Stanford-Binet Zekâ Testi-4 (The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition) yayınlanmış ve testin geniş çapta kullanılması devam etmektedir.

Zekânın tanımı; “İyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, kendi kendine eleştirme gücü, arzulanan bir sonuca ulaşmak için adaptasyonlar yapabilme ve belli bir noktada yoğunlaşabilme kapasitesi” dir (20).

Binet’in zekâ için iletmiş olduğu bilgiler doğrultusunda zekâ şu özellikleri barındırır. Bunlar:

- Anlama
- Hüküm verme
- Akıl yürütme
- Düşünceye yön verme ve bunu devam ettirme
- Düşüncüyü amacın gerçekleşmesi doğrultusunda uyum sağlama
- Kendi kendini eleştirebilme.

Stanford-Binet-4 testinin yaş aralığı, 2 ile 23 yaş olup, 15 adet alt testten oluşmaktadır. Testin uygulama süresi, yaş grubundaki farklılıklar dikkate alındığında ortalama 45 ile 90 dakika arası sürmektedir. Testte bilişsel yetenekleri ölçmek için oluşturulan kategoriler, 4 başlık altında toplanmıştır. Bunlar; “kısa süreli bellek, sözel yargılama, niceliksel yargılama, soyut/görsel yargılama”dır. Son olarak 2003 yılında Stanford-Binet-4 zekâ testi son araştırmalar ışığında tekrar güncellenerek düzenlenmiştir ve Stanford-Binet Zekâ Testi– 5 olarak yayınlanmıştır (98).

### **2.2.2. Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R Zekâ Testi)**

İlk önce 1949 yılında çocuklar için zekâ ölçeği (WISC) geliştiren Wechsler, 1974 yılında tekrar ölçeğin üzerinde düzenlemeler yaparak güncellemiştir ve WISC-R (99) formatı ile yayınlamıştır. WISC-R (99)’ın içeriği, sözel ile performans olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Her iki kısımda da 6 adet toplamda ise 12 alt testi bulunur.

Sözel bölümdeki düzenek, “genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizileri” alt testinden oluşur. Performans kısmındaki düzenek ise “resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirent” alt testlerinden ibarettir.

WISC-R ‘ın formatında mevcut olan iki adet alt testten olan değerlendirme sayı dizisi ile labirent alt testi uygulanmadan da sadece 10 alt testi uygulayarak testten sonuç elde etmek mümkündür. Bu ayrıcalığın nedeni, uygulama seansı sırasında çocukların bir süre sonra teste devam etmek istememesi ya da ortamdaki fiziki şartların bozulması gibi sebepler göz önünde bulundurularak hesaba katılmıştır (100, 99).

WISC-R‘ın tüm alt testleri uygulandıktan sonra sözel zekâ bölümü standart puanları ile performans zekâ bölümünden elde edilen standart puanlar hesaplanarak toplanır, toplam zekâ bölümüne ulaşılır (101). Testin uygulama zamanı ortalama 1-1,5 saat sürmektedir.

### **2.2.3. Kaufmann’ın Çocuklar için Değerlendirme Bataryası (K- ABC)**

Alan S. Kaufman ve eşi Nadeen Kaufman (92)’ın hazırladığı batarya, erken çocukluk dönemindeki 2 yaş 6 aylık ile 12 yaş 6 aylık arasındaki çocuklar için geliştirilmiştir. Bataryanın geliştirilme nedenleri arasında ise özellikle özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların fark edilmesidir.

Kaufmann'ın çocuklar için değerlendirme bataryasında deney ve teori yöntemleri kullanılarak zihin yetenekleri ölçülmektedir. Testin hedefleri arasında problem çözme kabiliyeti ile gerçek bilgiyi mukayese etmektir (102).

Testin iki prensibi bulunur. İlki sözel bölümün IQ zekâyı ifade etmediğini onun yerine sözel IQ başarı terimi uygun görülür. Diğeri ise zekâ için en temel sürecin bilişsel olarak tanımlanmasıdır (103). Uygulama planlama süresi ortalama 35 ile 85 dakika olarak belirtilir.

Bilişsel yetenekler ile başarıyı elde etme yeteneğini ölçen bu testin, 16 adet alt testi vardır. K-ABC bataryasının üç bölümü vardır. Bunlardan ilk bölümü, “Sıralı-Ardışık İşlemler (Sequential)”dir. El hareketleri, sayı hatırlama, kelime düzeni alt testlerinden oluşurken ikinci bölüm, “Eş Zamanlı İşlem (Simultaneous Processing)”dir. Sihirli pencere, yüz tanıma, gestalt kapanışı, üçgenler, matrix analoji, uzamsal hafıza ve fotoğraf serileri alt testleri vardır. Üçüncü son bölüm ise “Başarı (Achievment)”dir. Bu bölüm ise; ifade edici kelime dağarcığı, aritmetik, bilmeceler, okuma, şifre çözme ve okuma-anlama alt testlerinden oluşur. Bu test zekâ hakkındaki genel anlayışın dışındadır. Zekâyı nöropsikolojik ile bilişsel çerçeveden ele alır. 2004 yılında test revize edilerek 3 ile 18 yaş grubuna uyarlanmıştır (104).

#### **2.2.4. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System– CAS)**

PASS (Planlama, eş zamanlılık, dikkat ve sıralı bilişsel işlemler) teorisine göre baz alınan CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) testi bireysel olarak 5 ile 17 yaşları arasındaki çocuklara uygulanır (90).

CAS testinin dört ölçeği vardır ve her ölçeğin alt testleri bulunur. Ayrıca bu alt testler için çok fazla geçerlilik güvenirlilik çalışması yapılmıştır (105). CAS, dört ölçeğinde PASS (Planning-Planlama, Attention-Dikkat, Simultaneous-Eş Zamanlı, Successive-Ardıl) tam ölçek standart puanından oluşur. PASS işlemlerini etkin ölçtüğü için bu test eski zekâ görüşleri ile sınırlı değildir. Kolay ve pratik olması bakımından psikometrik testi geliştirme yöntemleri içerisinde en iyi örneği teşkil eder (90).

CAS testi, “Temel Batarya” ile “Standart Batarya“ adları altında iki formdan oluşur. Temel Batarya iki adet PASS ölçeği ile 8 alt testi oluştururken, standart batarya ise 12 alt testten oluşur. Bu ölçeğin uygulamacısı çocukların zihinsel işlemlerde ne kadar

güçlü veya güçsüz olduklarını anlayabilir. Ayrıca reşitlerine göre zihinsel işlemlerdeki seviyesi hakkında bilgi sahibi olunabilir.

### **2.2.5. Woodcook and Johnson Psiko Eğitsel Batarya: Bilişsel Yetenek Testi**

Bireysel testlerden olan bu bataryanın amacı, Binet testinde (20), olduğu gibi bireylerin çeşitli kabiliyetlerini ölçerek yeni yeteneklerinin keşfedilmesini ön gören bir testtir. Alt testlere sahip olan bu batarya, verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerçek hayata uygulanabilirliğini sağlama ile görsel – uzamsal zekâ için hassas değerlendirme yapılması bakımından önemlidir (106).

### **2.2.6. Woodcook and Johnson Gözden Geçirilmiş Psiko Eğitsel Bataryası**

Woodcook and Johnson psiko-eğitsel bataryasının üzerinden güncel çalışmalar doğrultusunda gözden geçirilerek “WJ-R; Woodcock-Johnson” oluşturulmuştur. 2 - 90 yaş grubuna kadar uygulanabilmektedir. Bu bataryada bilişsel bölüm ve başarı bölümü olmak üzere iki kısım bulunur. Bilişsel kısımda; belleklerin uzun veya kısa süreli olması, bilginin işleme hızı, görsel ve işitsel işlemleri anlamlandırma, kavrama, ayırt etme, karşılaştırma gibi kabiliyetler ölçülürken, başarı kısmında ise; gizil yeteneklerin olduğu hedefleri belirlemeyi amaçlamaktadır (107).

### **2.2.7. Stenberg’in Triarşik Yetenekler Testi**

Triarşik Yetenek Testi, pratik ve yaratıcı zekâyı, standart diğer zekâ testlerinin ölçemediğini savunarak geliştirilen bir zekâ testidir. Diğer zekâ testleri analitik zekâyı ölçerken, pratik ve yaratıcı zekâyı ölçemediklerini savunurlar. Stenberg (107)’e göre pratik ve yaratıcı zekâya sahip kişilerin yeteneklerini ölçmek için sadece akademik başarısını ölçmek yeterli değildir (108).

Bu testin uygulama grubu, ilkokul ikinci sınıfı ile ortaöğretim öğrencilerinin tamamıdır. Testin üç kısmı vardır. Bunlar; analitik zekâ, pratik zekâ ve yaratıcı zekâdır. Her bölüm 12 alt testten oluşur. Amaç sayısal, sözel, kompozisyon ve sembolik kabiliyetleri ölçmektir. Diğer testlerle olan ortak yanı ise eğlenceli yapıda olmasıdır. Pratik ve yaratıcı zekâ yeteneklerinin ölçülmesini kolaylaştırmak için oluşturulan bu test, film, çizgi film, resim gibi görsellerle beslenerek kişilerin yorum yapabilmeleri desteklenmiştir (71).

### 2.2.8. Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi

Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, zekâ geriliğinin, psikozların, organik beyin hasarlarının ve bireyin görsel motor işlevinin belirlenmesine ışık tutmaktadır. Ağırlıklı olarak regresyon vakalarındaki kişilik sapmalarını bulmada kullanılmaktadır (109).

5 yaş 6 ay ile 10 yaş 11 aylar arasındaki yaş grubundaki çocuklara uygulanır. Bu testin materyalleri 9 kart, 1 veya 1'den fazla boş kâğıt, kurşun kalem ve silgidir. Kartlarda geometrik görseller bulunur. A kartı ilk kart olup giriş deseni olarak çocuğa sunulur, daha sonra 1'den 8'e kadar olan desenler arka arkaya verilir. Genelde tek kâğıt yeterli olur ama düşük zekâlı ya da duygusal sorunları açısından problemlili olan çocuklarda daha fazla kâğıt gerektirebilir. Test, Koppitz puanlama sistemine göre puanlanır ve testten alınabilecek en yüksek puanı 30'dur (110).

Bireysel testlerin yanı sıra grup testleri, zaman ve testi uygulayıcının az olduğunda veya toplu kitleler üzerinde çalışma yapılmak istendiğinde kullanabilir. Örneğin, iş hayatında takımların performansını belirlemede kullanılabileceği gibi eğitimde de belli bir gruptaki çocukların okuldaki performanslarını belirlemede kullanılabilir.

Grup testine ihtiyaç duyulma nedenleri arasında ilk olarak tarihte 1.Dünya Savaşına Amerika'nın girmesi gösterilmektedir. Çünkü Amerika'nın ordusu için askerlerinden daha iyi nasıl verim alabiliriz sorusunu temel alan o zamanki araştırmacılar, "Ordu Alfa ile Ordu Beta" testlerini geliştirmişlerdir. Ordu alfa sözel yetenekleri ölçerken, Ordu beta testi sözel yeteneği olmayan yani okuma-yazmayı bilmeyen bireyleri ayırt etmek için geliştirilmiştir (44).

Grup olarak uygulanan zekâ testleri, günümüzde bireysel uygulanan test sayısına oranla daha azdır. Araştırmacılar esasen grup zekâ testlerinin avantajları olduğuna dikkat çekmiştir. Bunlar arasında sayı olarak çok fazla bireye ulaşma kolaylığı, zaman açısından tasarruf sağlaması ve ekonomik olması gibi nedenlerdir. Tam aksine dezavantajları olduğunu öne süren araştırmacılar da vardır. Onların nedenleri ise örneğin, testi uygulayan kişi ile direk yüz yüze temas olmadığından dolayı, testi alan bireyin bunu işbirliği içinde görmekte zorlanması, verilen yönergelerin anlaşılması ya da hatalı anlaşılması, testin zaman olarak kriterlerinin olup esnek olamaması gibidir (111).



### **2.2.9. Cattell'in Kültürden Arındırılmış Zekâ Testi**

James McKeen Cattell tarafından geliştirilmiştir (Cattell Culture Fair İntelligent Test CFIT). Ülkemizde 1974 yılında Beğlan Toğrol, Cattell zekâ testinin ikinci ölçeği Türkçe olarak güvenilirlik geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Testin uygulanabilir yaş aralığı 6 ile 20 yaş arasındır. Genel olarak zekâyı ölçme bakımından en iyi zekâ ölçeği olarak kabul görmüştür (112).

Üç ölçekten oluşan Cattell zekâ testinin ilk ölçeği; 4 ile 8 yaş grubu çocuklarla, düşük zekâyâ sahip yetişkinler için hazırlanırken, ikinci ölçeği ise 8 ile 13 yaş grubundaki çocuklarla, orta zekâyâ sahip yetişkinler için hazırlanmıştır. Son olarak üçüncü ölçek ise 14 ile 18 yaşını doldurmamış çocuklarla, üstün zekâyâ sahip yetişkinler için düzenlenmiştir. Bu test süre olarak 25 dakikada uygulanmaktadır. Materyallerin ekonomik olması bakımından ve zaman olarak kısa sürmesi testin uygulanabilirliğini arttırmaktadır. Tasnif, seri tamamlama ve yerleştirme olarak alt testleri mevcut olan bu grup testinin, her alt ölçeğinin yönergeleri farklılık göstermektedir. Toplanan veri bireyin zekâ yaşını bildirmektedir (113).

### **2.2.10. Raven'in Standart Progresif Matrisler Testi (RSPMT)**

Court ve Raven'in 1938 yılında geliştirmiş oldukları Raven'in Standart Progresif Matrisler Testi, Sperman (329)'ın vurguladığı bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmıştır (328, 327). 1947 ve 1956 yıllarında alt testlerinde güncelleme çalışmaları yapılmıştır. 2004'den itibaren yeni versiyonu kullanılmaktadır. Test 5 gruptan oluşup, 60 soru içerir. Her grupta 12 soru vardır. Grup olarak uygulanan testin amacında akıcı ve analitik zekâyı ölçmek ön plandadır. Sözel nitelikte olmayan testin uygulama yaş grubu 6 yaş ve üzeridir (113, 27).

Bu testin kültürel etmenlerden uzak olduğu belirtilir. Ayrıca bireylerin sosyoekonomik koşullarının farklı olması hususunda bu durumun diğer testlere göre sonuçları daha az etkilediği öne sürülür (114). Raven'in matrisleri, çoktan seçmeli özellikte olan kâğıt-kalem testidir. Testin yapısı basitten zora doğru şekillenir ve az yönerge kullanılır. Conrad (115), bu testin lisanları farklı olan bireylerle, işitme engelli bireylerin dahi zorluk yaşamayacağı kadar rahat cevaplandırılacağına altını çizmiştir.

### 2.3. Üstün Zekâlı Çocukların Tanımı

Yüzyıllardır bilim insanları, üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları hakkında çalışmalar yaparak, bizleri aydınlatmayı hedeflemişlerdir. Üstün zekâ üzerine yapılan çok fazla deneysel çalışma mevcuttur.

Geçmişten günümüze üstün zekâ için kuramlar geliştirilmesine rağmen tanımı için ortak bir noktada buluşulamamıştır (116). Avrupa Parlamentosunun 1994' te yapmış olduğu oturumda, özel gereksinime ihtiyaç duyan ve azınlık olarak nitelendirilen üstün zekâlı – yetenekli çocuklara ait düzenlemeler yapılması için karar alınmıştır (340). İngiltere, üstün zekâlı bireylerin eğitimi için sağladığı olanaklarla, okullarında özel düzenlemeler yapmıştır (117).

Renzulli (118), üstün zekâ ile yeteneğin, üç faktörün etkileşim sağlamasıyla meydana geldiğini öne sürer. Bu faktörler; olması gerekenden fazla sorumluluk alma, ortalamanın üstünde genel zekâ veya yetenek, yaratıcılığın çok üst seviyede olmasıdır. Üstün zeka ve yetenek için Gagne (119); “çocukların içsel ve dışsal tepkimeleriyle etkileşim kurması sonucunda gelişen yeti ve kabiliyetleri olarak açıklarken, Columbus Grubu (120) ise üstün zeka ve yetenek için üst derecedeki bilişsel kabiliyetlerin, duyguların yoğunluğuyla karışmasıyla sıra dışı tecrübeler ortaya çıkmasıyla, senkronik olmayan yani zeka seviyesinin daha da artacağı anlamındaki gelişme olarak tanımlamıştır.

Sak (121) ve Clark (122)'ın üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için yaptıkları çalışmalarda ortak bir bulgu görülmüştür. Üstün zekâyâ sahip bireylerin, hayatları boyunca üstün zekâlı kalmadıklarını sadece genetik olarak üstün zekâ potansiyeliyle doğdukları tespitinde bulunmuşlardır.

Tanımlamalardan yola çıkıldığında, üstün zekâ ve yetenekli çocukların kendilerini belli etmede zorlanmadıklarını anlayabiliriz. Farklı gelişimsel özellikleri, parlak fikirleri, yaratıcı çalışmalarıyla önce aileleri sonra öğretmenleri tarafından keşfedilmeleri kaçınılmazdır. Öğretmenlerin bu hususta üstün zekâ ve yetenekli çocukların tanımını benimsemesi oldukça önemli rol teşkil etmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanı alması için kullanılan araçlardan biri de öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları aday gösterme formlarıdır (123). Çoğu zaman okullarda sınıf öğretmenlerinden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özel eğitim alabilmesi için destek istenir (124).

## **2.4. Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri**

### **2.4.1. Üstün Zekâlı Çocukların Erken Gelişim Özellikleri**

Bilimsel çalışmaların sonuçlarına göre, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bilişsel ve fiziksel yetileri, normal gelişim gösteren çocuklara nazaran erken ve farklı belirtiler göstermesiyle dikkat çekmektedir.

Üstün zekâlı kişilerin, erken çocukluk dönemlerinde, ortak dikkat konusunda sıra dışı duyarlı olması, bebekliklerinden itibaren dil gelişiminde reşitlerine göre daha hızlı öğrenmesi, öğrendiklerini hafızasında yüksek kapasitede tutabilmesi, gözlem yapmaya yatkın arzusu, problem hissettiğinde hayal gücüne ve yaratıcı düşüncelere çok sık başvurması, merak iç güdüsünün motivasyon olarak çok yüksek seviyede olması gibi gelişimsel özellikleri vardır (125).

Yaş aldıkça üstün zekâlı çocukların gelişimsel özelliklerinde uyumsuzluklar belirir. Bu uyumsuzluklarla baş etme durumunda kalan üstün zekâlı çocukların hem duygusal hem de sosyal yönden riske girdiği söylenebilir. Zihinsel gelişimlerinin, fiziksel gelişimlerinin önünde olması, üstün zekâlı çocukların, kendinden büyük olan bireylerle sosyal ilişkilerini ilerletmek istemeleri doğaldır. Fakat bu ilişkiyi kurmak isterken olumsuz tepki alırsa hayal kırıklığı yaşayabilirler. Çünkü kendi yaş grubu tarafından anlaşılmadığını hisseden üstün zekâlı çocuklar, bu bağı büyüklerle kurmak isterler (126).

Genel anlamda ifade edersek üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin gelişimsel özellikleri bakımından normal gelişim gösteren çocuklara göre daha ilerde olduğu araştırma sonuçlarında vurgulanmıştır (67, 127). Yalnız bu özelliklerin oranı üstün zekâlı çocuklarda, bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterir. Belirtilerin hepsi aynı anda aynı kişide görülmeyebilir (121).

#### 2.4.2. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Gelişim Özellikleri

Akranlarına oranla, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları özel ve farklı kılan temel boyut bilişsel yapılarıdır. Erken çocukluk dönemlerindeki zihinsel açıdan gösterdikleri yüksek işlevler; erken okuma-yazma becerisi, merak dürtüsünün fazla olması, yeni bilgi öğrenme hızı gibi yetiler başlıcalarıdır (128).

Üstün zekâlı bireylerin zihinsel gelişim özelliklerinden bazılarını sıralayabiliriz;

- Dikkat süresinin uzun olması
- Gözlem yeteneğinin detaylı ve dikkatli olması
- Hızlı düşünme
- Aktif olabilme
- Çok yönlü düşünme
- Bellek gücünün güçlü olması
- Aynı anda birkaç uyarıyı takip etme, kontrol altına alabilme
- Soyut düşünme yetisindeki performansın yüksek olması
- Sebep sonuç ilişkilerini hızlı çözme
- Tümevarım ve tümdengelim öğrenmeyi kavramlaştırma
- Hedefli amaçlara yönelik davranma
- Çeşitli öğrenme yöntemlerini açık olma ve kullanma
- Analiz, sentez ve muhakeme kabiliyetlerinin akranlarına göre önde olması
- Yoğun etkin dinleme becerisine sahip olma
- Ayrıntılara odaklanma
- Yüksek duyarlılık
- Yüksek konsantrasyon
- Bilgiyi yeni durum ve olaylara uyarlayabilme
- Meraka düşkünlerdir
- Sorgulamadan vazgeçmezler (126, 129, 125).

#### 2.4.3. Üstün Zekâlı Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Osmanlı tarihinde Enderun Mektebine seçilen çocukların kabul görme şartı, fiziksel görüntüleriyle ilintiliydi (74). 21.yüzyıl araştırma sonuçları ise fiziksel özelliklerin, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanı alması hususunda doğrudan ilişkili

olmadığı kanısındadır. Artık son bulgulardan hareket edilerek bedensel özelliklerinin içerdiği ölçme ve değerlendirme kriterleri günümüzde kullanılmamaktadır (130).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, bebekliklerinden itibaren doğum kilosundan tutun, vücut boylarının uzun olmasına kadar reşitlerine göre fark edilecek fiziksel özellikler bakımından önde olduğu belirtilir. Ayrıca ortalama yaşam sürelerinin de normal gelişim gösteren bireylere göre daha uzun olduğunu araştırmalar göstermektedir (66, 131, 132).

Üstün zekâlı bireylerin fiziksel gelişim özelliklerinden bazılarını sıralayabiliriz;

- Erken yürümeye başlama
- Erken konuşma
- İri ve sağlıklı olma
- Koordinasyonun hızlı olması
- Hastalıklara karşı dirençli olma

Üstün zekâlı çocukların, bedensel gelişimlerdeki avantajı, ebeveynlerinin ekonomik açıdan refah olmasına bağlayanlar da bulunmaktadır (133, 126).

#### **2.4.4. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri**

Üstün zekâlı çocukların eğitim hayatlarında yüksek başarılar göstermesi, akranları tarafından bu çocuklara lakap takılmasına neden olabilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların savunma olarak kendilerini arkadaş çevresine kapattığı gözlenebilir, arkadaş gruplarında dışlanma hissi yaşayabilir. Bu histen kurtulmak isteyen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akademik performanslarında azalmalar görülebilir (134).

Üstün zekâlı çocuklar sosyal çevreleriyle uyumsuzluk yaşayabilirken, lider vasıflarını kullanarak sıkı bağları olan arkadaş gruplarına da sahip olabilirler. Özellikle espri anlayışlarının zengin olması üstün zekâlı ve yetenekli bireyleri sosyal çevrelerinin ilgi odağı yapabilmektedir. Eğlenceli bakış açısı ile konuşma kabiliyetlerini bir arada sunduklarında, kısa zamanda akranlarının vazgeçilmez grup lideri konumuna gelebilmektedirler (135, 125, 136).

Üstün zekâlı bireylerin sosyal gelişim özelliklerinden bazılarını sıralayabiliriz;

- Grup çalışma tekniklerini tercih etme
- Grup çalışmalarında lider olma
- Kendinden yaş olarak büyük insanlarla iletişim kurmaya ağırlık verme
- Haksızlıkla karşılaştıklarında aşırı hassas olma
- Çalışmaya düşkün olma ve sonuçlarından haz alma
- Empati becerisinin yüksek olması
- Hayata pozitif bakma
- Çevresindeki değişiklere çabuk adapte olma
- Etrafıyla işbirliği halinde olma
- Toplumsal olay ve durumlara reşitlerine göre daha duyarlı olma ve çözümler üretebilme
- Tartışmaya açık olma
- Organizasyon kabiliyetleri
- Risk almada rahat olma
- Arkadaşlık ilişkilerinin uzun sürmesi
- İlişkilerinde dil, din vb. farkları gözetmeme (137, 133).

Üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin sosyal hayattaki duruşlarını sadece genetik olarak algılanmamalıdır. Çünkü araştırmalarda da belirtildiği gibi, aile ve çevre bu eğilimlerin oluşmasında oldukça etkilidir (133).

#### **2.4.5. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri**

Üstün zekâlı çocuklarda, anksiyete, duygu durum bozuklukları ve kişilik bozuklukları gibi psikolojik temelli durumlarla karşılaşabiliriz. Her normal gelişim gösteren çocukta olduğu gibi, her üstün özellikteki çocukta mükemmel değildir (138).

Üstün zekâlı bireylerin en bariz özelliklerinden biri mükemmeliyetçi kişilikte olmalarıdır (139, 122, 266, 344). Düşüncelerini ifade etmede güçlük çekmezler ve çevrelerine göre riskli olsa da inandıkları fikirleri savunurlar (83).

Üstün zekâlı bireylerin kişilik özelliklerinden bazılarını sıralayabiliriz;

- Öz eleştiri yapabilme
- İleri görüşlülük
- Vicdanlı olma
- Mütevazı yapıyı benimseme
- Sebâtkar, azimli ve istikrarlı olma
- Özgüven duygusunun yüksek olması
- Öngörülü olma
- Rekabetçi olma
- Bilgiye gidecek ne varsa okumaktan hoşlanma
- Mükemmeliyetçi olma
- Öz denetimli olma (136, 140).

## **2.5. Üstün Zekâlı Çocukların Eğitiminin Önemi**

Eğitimin amacı; öğrencilerin ilgi, yeti ve yeteneklerini ortaya çıkarma, gelişmesine destek olarak yön verme ve potansiyeline göre uygun eğitim fırsatları sunmadır (326). Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi için kurumsal özel eğitim veren Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) olduğu gibi, sosyal ekonomik refahı yüksek olan ailelerin de faydalandığı, özel eğitim merkezleri bulunmaktadır. Fakat bu uygulamaların uzmanlar tarafından, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için yeterli olmadığı belirtilmektedir. Çünkü tanı almasından sonraki süreçte eğitim hayatına atılan üstün zekâlı çocukların, eğitim programlarına uymada zorluklar yaşadığı belirtilir (325). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ihtiyaçlarını kapsayacak eğitim verilmesi, onların potansiyel becerilerini kullanabilmelerinde oldukça önemlidir. Üstün zekâlı çocukların çok yönlü kabiliyetleri bulunur ancak, sosyal iletişim, motor becerileri ve sanat yetilerinde reşitlerine göre geride tablo gösterebilirler (324).

Doğum öncesinden itibaren başlayan üstün zekâlı olma özelliğinin çocuklardaki potansiyeli eğitimle açığa çıkarılmasında ve işlevsel hale gelmesinde ailelerin rolü büyüktür (140). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu doğrultuda tanı almasına fırsat sağlayan ailelerinin eğitimi de oldukça önemlidir (141). Çok çeşitli yetenekleri olan çocukların gereksinimlerini karşılamak adına aileler bilinçli desteğe ihtiyaç duydukları gözlenir (142).

Üstün zekâlı çocukların, zihinsel işlev yapısı akranlarına göre olağanüstü tanımlandığı için, bu çocukların farklı eğitim programlarına alınarak tecrübe kazandırılması gerekir (143). Üstün zekâlı çocukların becerileri kendi seviyelerine uyarlanmış programlarla okul öncesi eğitimden başlanarak özenle sürdürülmelidir.

Akademik hayatlarında üstün zekâlı öğrencilerin en sık rastlanan ortak yetileri arasında, hızlı anlama, öğrenmeye yoğun ilgi ve derinlik kazanma olarak görülür (82). Neden? nasıl? niye? gibi eleştirel ve merakı dayanan sorgulamaları yapmaktan zevk alan üstün zekâlı çocukların bu sorularının peş peşe ve çok olması zaman zaman problem çıkarabilir (144). Üstün zekâlı öğrencilerin günümüzdeki örgün eğitim alanında farklı zorluklarla karşılaştığı bilinir. Bunların arasında; öğretmenlerin, üstün zekâlı öğrencilerin sorgulamalarında yetersiz ve tecrübesiz kalması ve üstün zekâlı çocukların yakın çevresiyle iletişimlerinde problem yaşadığı belirtilmektedir. Bundan dolayı sonuç olarak akademik başarıları yüksek olsa da duygu durumları düşüş gösterebilir (141).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardan, eğitim hayatlarında sürekli yüksek beklenti olması, sınav kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Bu öğrencilerin çalışma yöntemlerinde bağımsız bırakılması ve kendilerine özgü düzenlemeler yapılması gerekir. Dolayısıyla rehberlik hizmeti üstün zekâlı bireylerin, eğitimlerinde vazgeçilmez bir parçadır (332).

## **2.5.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri**

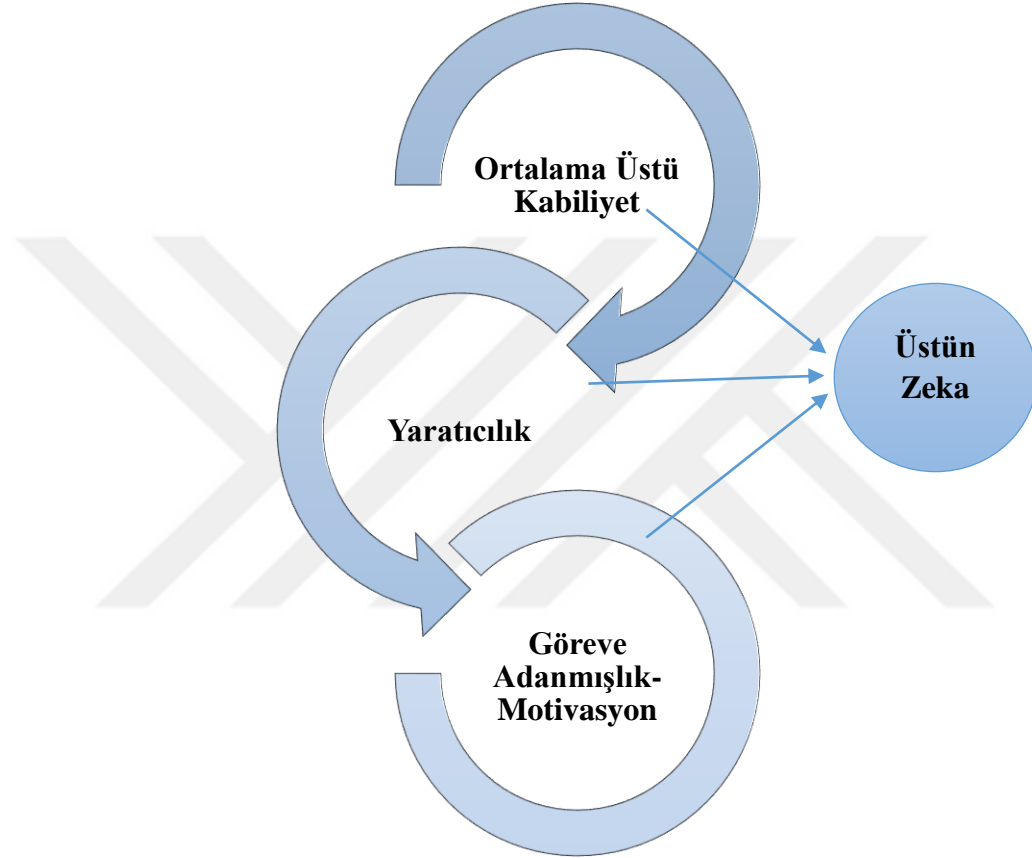
### **2.5.1.1. Renzulli Okul Geneli Üçlü Zenginleştirme Modeli**

Renzulli (341)'nin üstün zekâlı bireyler için öngördüğü üçlü zenginleştirme modelidir. Üçlü zenginleştirme modeli; üretkenliği ön planda tutan, yaratıcı özellikleri gelişimine destek olan, akademik boyutla üstün zekâlı çocukları beslemeyi amaç edinen bir modeldir. Yaratıcılık alanının eğitiminde orijinal parça ve materyallerle amaçlı uygulamalar vardır. Söz konusu olan düşünme becerilerini, yetenekleriyle harmanlayarak tümevarım tekniğiyle belli bir disiplinle çözüme odaklamaktır. Bu sürecin zorluklarını ve keyfini öğrencilere yaşatmaktır (147).

Renzulli'nin Şekil 1'de; normalüstü kabiliyet, yaratıcılık ve motivasyon kavramlarında üstün zekanın boyutlarını görülmektedir. Üçünün bileşiminden oluşan nokta ise üstün zekânın oluşması olarak açıklanmıştır (148, 149).



Okul zenginleştirme modelindeki üçlü zenginleştirmenin üstün zekâlı öğrencilere farklı deneyimler yaşatılıp, araştırma alanlarına akademik olarak yönlendirmek istenir. Halkaların her basamağı, öğrencilerin eleştirel düşünebilme yetisine sahip olması doğrultusunda kurulmuştur. Modelin uygulanan platformlarındaki dönütleri araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından çoğunlukla çok memnun olduğu doğrultudadır (126).



Şekil 1. Üçlü Zenginleştirme Modeli

Kaynak: 146'dan alınmıştır.

### 2.5.1.2. Üçlü Saç Ayağı Modeli

Robert J. Sternberg, zekâ üzerine yaptığı çalışmalarında, bireylerin yeteneklerinin ölçülmesi ile elde edilen verilerin, zekâyı açıklamada yetersiz kaldığını ifade eder, çünkü zekânın bir yönünü aldıklarını ifade eder. Çalışmalarının ışığında zekâyı üç boyutla inceleme altına alır ve “Üçlü Saç Ayağı” kuramını kurar (27). Kurama göre kişileri zekâsı, üç boyutun etkileşimiyle açıklanabilir.

Bileşenler yaklaşımına dayanan üçlü saç ayağı kuramının bileşenleri; analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâdır. Analitik zekâ, kişilerin öğrenmeyi gerçekleştirirken aynı zamanda analizlerde bulunarak, muhakeme edebilmesini ifade ederken, yaratıcı zekâ, hayal gücünü imgelerle bütünleştirip, açık uçlu sorulara sınırsız cevaplar vererek ortaya benzeri olmayan eserler ve fikirler sunmadır. Pratik zekâ ise düşüncelerin pratiğe dönüştürerek, uygulamaların çevresine faydalı olacağına inanmadır (50).

Toplumumuzda günümüzde üstün zekâlıların avantaj olarak görüldüğü kısmını kapsamaktadır. Tarihte örnek gösterilen pratik zekâsını son derece verimli kullananlar arasında, Edison, Tesla, Graham Bell gibi dâhiler bulunmaktadır.

### **2.5.1.3. Bütünleştirici Eğitim Modeli**

VanTassel-Baska (150) tarafından oluşturulan, üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin reşitlerine göre farklı olduğu bilişsel ve duygusal alanlarını geliştirmeye yönelik bütünleştirici eğitim modelidir. Bütünleştirici eğitim modelinin kendisi eğitim programı olmayıp, üstün zekâlı öğrencilerin mevcut gördükleri eğitim programlarını onlar için daha verimli ve farklı kılan, öğrenme süreçlerine teorik yapı sağlayan modeldir (126).

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin öğrenme, bellek gelişimlerini inceleyen çalışmaların eğitimde aktif kullanılmasını sağlayan stratejiler sunar. Güncel araştırmalarda en etkili öğrenme yöntemi ile öğretme sürecini kapsayan başarılı bir yaklaşım olarak görülür (151).

Eğitimciler, bütünleştirici eğitim modeli ile üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme alanlarını keşfederek hem evlerinde hem de okullarında kapasitelerini yükseltme fırsatı bulurlar. Beynin ana unsurları olan bilişsel, duygusal, fiziksel, sezgisel işlevlerde kullandığı potansiyeli bu modelle beynin öğrenmeyi depolamasında da aynı potansiyelle beyine işler ve deneyimleriyle birleştirir. Bu model sayesinde öğrenmeyi daha aktif ve kalıcı kılarak bireylerin kendilerine olan güvenini, üretkenliğini artırır (151).

Bütünleştirici eğitim modeli bileşenleri arasında; öğrenme ortamı öğrenmeyi daha verimli kılan, esnek ve karma yapısı varken, sözlü iletişimi davranışla güçlendiren, etkili iletişim yöntemleri kullanan stratejileri vardır. Strese karşı dayanıklı olma, rahatlayabilme ve sezgilerin kullanım süreçlerini de bileşenler arasında sıralayabiliriz (152).

#### **2.5.1.4. Izgara Müfredat Modeli**

Izgara müfredat modeli, Kaplan (153) tarafından geliştirilmiş olup, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin niteliklerini ve gelişimlerini belirleyerek üst düzey performanslarını eğitimde farklı programlarla nasıl ortaya çıkarabileceğine odaklanmaktadır.

Izgara modeli, öğretmenler için üstün zekâlı öğrencilere ünite hazırlamada rehber olmaktadır. Müfredat için eğitim programlarına tema ve kavramlar ile başlangıç yapılması önem arz eder (154).

Izgara müfredat modelinin üç adet bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; içerik, süreç ve ürün bileşenleridir. Bu bileşenler bir tablonun sütunlarına yerleştirilir ve bu tablo ızgara şekli verdiği için modele ızgara modeli ismi verilmiştir (153, 154).

İçerik bileşeni, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için orijinal ve faydalı olan bilgileri ifade eder. Kapsamlı temaları etrafında organize eden içerik bileşenidir. Öğretimde ağırlık verilen konu temalardır. Temalar için ise evrensel kavramların seçimi önceliklidir. Süreç bileşeni ise, yaratıcı düşünme yetisi, muhakeme özelliği, araştırma becerilerini kapsar (126). Müfredat geliştirmede süreç bileşeninin becerileri dahil edilirken, “öğrenciler konuyu içeren bilgi ile ilgili nasıl düşünecekler ya da nasıl düşünmelidirler?” gibi soruları baz alınır. Ürün bileşeni; bilgi ve becerileri, iletişim becerilerine dönüştürme kapasitesidir (154). Ürün bileşeni, sözlü, yazılı ve görsel iletişim biçimleriyle müfredatın ana boyutu olmalıdır. Izgara modeline göre öğrenmedeki tecrübeler; içerik, süreç ve ürün bileşenlerinin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmalıdır (126).

#### **2.5.1.5. Paralel Müfredat Modeli**

Paralel müfredat modeli, genel müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatı olarak dört boyuttan meydana gelmektedir. Paralel müfredat modelini geliştirenler; Tomlinson, Kaplan, Purcell, Leppien, Burns ve Renzulli (155)'dir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle birlikte normal gelişim gösteren öğrencileri de kapsayan, potansiyelini gelişmesi için rehberlik eden bir modeldir. Paralel müfredat modeli, şimdiye kadar geliştirilen en kapsamlı modeldir.

Genel müfredatın amacı; farklı disiplinlerle birlikte bilgi, yetenek ve diğer yetilerin gelişmesinde uzmanlaşmayı sağlamaktır. Genel olarak müfredatta öğrencilerin kazanımları için şunları sıralayabiliriz;

- Hedeflenen becerileri başarmak için organize edilmesi
- Ezbercilik yerine, anlama odaklı olması
- Öğrencilerin farklı düşünme yetilerini kullanmasını sağlayarak muhakeme etmesini sağlama
- Öğretilenlerin konular açısından cazip ve tatmin edici olmasını sağlama
- Öğrenilenlerden elde edilen önemli bilgiler üzerine yoğunlaşma (126).

Bağlantılar müfredatı ise bilgiler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı sağlamak amacıyla geliştirilir. Genel müfredat üzerine inşa edilen bağlantılar müfredatı, fikirlerin, ilkelerin, kavramların temelinde yer alan boyutların, çeşitli disiplinlerle farklı yer ve zamanlarda nasıl kullanabileceklerini ve ne ifade ettiğini anlamada yardımcı olmaktadır (126). Bağlantılar müfredatın öğrenciler üzerinde kazanımları arasında şunları sıralayabiliriz;

- Farklı bağlamlar kurarak geliştirilen düşüncelerle bilgiler ışığında yeniden hipotezler üretme,
- Farklı düşüncelerde aynı yönü, aynı düşüncelerde farklı yönleri görebilme,
- Çeşitli problemler veya teoriler üzerine farkındalık katma, açık kapı bırakma,
- Bağlamlar arasında karşılaştırma yaparak öğrenme seviyelerini geliştirme,
- Mühim fikirlerin, değişik ortam ve disiplinlerde elde ettikleri farklılıkları ve benzerlikleri inceleme (126).

Uygulamalar müfredatında ise, öğrencilerin acemilik evresinden uzmanlık evresine geçmesi hedeflenir. Üçüncü müfredatta bulunan uygulamalar müfredatında amaç öğrencilerin, uzmanların çalışma, düşünme ve davranış şekillerini kavrayıp kazanması yönündedir. Uygulama müfredatın öğrenciler üzerinde kazanımları şunlardır;

- Farklı çevrelerde öğrenme tecrübesi edinme,
- Alana has deneyimleri ayrıntılı zenginleştirme,
- Gerçek uygulama alanlarını tanıma ve anlama imkanı bulma,
- Disipline ait kavramları ve ilkeleri tanıma,

- Alana ait problemleri öğrenme ve problemlere karşı duyarlılıkların artması,
- Alana ait problemlerin niteliklerini tanıma,
- Alana ait problemlerle ilintili olan ve olmayan bilgileri ayırma,
- Problemlere ışık tutacak stratejiler geliştirme,
- Problem çözme becerilerini iç gözlem yöntemiyle denetleme,
- Disiplinlerdeki uzmanların strateji ve problem çözme becerileriyle tanışma,
- Uzmanların çalışma alanlarında çalışmalarından nasıl etkilendiğini keşfetme (126).

Son olarak dördüncü müfredat ise farkındalık müfredatıdır. Farkındalık müfredatı; disiplinleri ayrıntılı olarak idrak ederek araştırmayı ve farklı alanlarla karşılaştırarak kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamayı amaç edinir. Farkındalık müfredatında öğrencilerin kazanımları arasında şunları sıralayabiliriz;

- Alanlara özgü yeteneklerini ve merak ettiklerini yargılama ve inceleme,
- Alandaki çalışmalardan esinlenerek kendi çalışmalarına yön verme,
- Alanları etik açıdan inceleme fırsatı,
- Alanlarda öğrencilerin empati kurarak hayal kurma becerilerini geliştirme,
- Disiplinler arasında etkileşimi yaşayarak görme,
- Alanlarda isim yapmış insanları tanıyarak, kendilerini alanda konumlandırmaya çalışma,
- Disiplinlerin doğaya ve insana faydalarını araştırma ve yargılama sağlama,
- Disiplinleri felsefi bakış açısıyla inceleme fırsatı bulma,
- Alanlardaki etkileşimden faydalanarak benlik geliştirme,
- Disiplinlerdeki çalışmalar ile dünyanın düzenindeki etkisini görme,
- Beceri ve performanslarını disiplinlere yansıtma (126).

#### **2.5.1.6. Entegre Müfredat Modeli**

Entegre müfredat modeli, üstün zekâlı çocukların bilişsel ve duyuşsal nitelikleri üzerine yoğunlaşan bir modeldir. Modelin özellikleri arasında disiplinler arası konuların tercih edilmesi, üstün zekâlı çocukların kavramları gerçek hayatlarıyla ilişkilendirebilmesi esas alınmıştır. Entegre müfredat modeli kendi içinde; içerik, süreç-ürün ve kavram olmak üzere Şekil 2’de görüldüğü gibi üç boyutu kapsar (126).



Şekil 2. Entegre Müfredat Modeli

Modelin içerik boyutu, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla üst sınıflardaki konuların eğitim planına dahil edilmesidir. Branş öğretmenleri, alanın uzmanları ve eğitimciler ile bir araya gelerek normal öğrenci potansiyeli düzeyinden daha üst seviyede olan ders içerikleri oluşturulur. İşbirliği ile oluşan müfredatta içerik uygulaması sistematik olarak gerçekleşir (126).

Süreç ve ürün boyutunda ise sosyal ve bilimsel araştırma kabiliyetlerini geliştirmeye ağırlık verilir. Bu boyutun amacı öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisini kazandırarak kendi ilgi duydukları alanlarda bağımsız araştırma yeteneğini geliştirmektir (126).

Modelin üçüncü boyutu olan kavram boyutu; bilgileri bir bütün olarak alan sistemli öğrenimi tercih eden boyuttur. Öğrenme etkinlikleri, kavramlar, temalar ve bütün konular organize şekilde öğrenciye sunulur, hem alana özgü hem de alanlar arası düşünceler karşılaştırılır. Bu düzenle üstün zekâlı öğrencilerin bilginin çeşitli yönlerini keşfetmesi sağlanarak daha derin öğrenmeleri amaçlanır (126).

## 2.6. Üstün Zekâlı Çocuklarda Etiketleme Olgusu

Etiketleme kavramı; geçmiş tarihte Yunanlı'lardaki "*stigma*" teriminden geldiği ve bireylerin kötü ahlaklı olmalarından dolayı toplumda damgalanarak, bedenlerine bırakılan işaretler olarak bilinir (156). Sözlük anlamı olarak, doğum işareti, kusur, küçük

iz gibi anlamlara gelirken, günlük yaşamımızda basmakalıp düşünceler, ayrımcılık, bölünme, statü kaybını ortaya çıkaran güç olarak tanımlanır (157).

Günümüzde ise psikologların, çocuk gelişim uzmanlarının, pedagogların etiketlenme tanımı ile ilgili ortak tanımda netleşemediği görülür. Çünkü etiketleme kavramı çok yönlü ve heterojen bir terimdir (158). Her kültürün sosyal yapısı değişiklik gösterdiği için etiketlenmeye ait bakış açılarının zengin çeşitlilik göstermesi doğaldır.

Toplumda bireysel farklılıklar söz konusu olduğunda bireylerin etiketlenmesi sık görülmektedir. Özellikle bireylerin niteliklerine göre ayırım yapılmak istediğinde etiketlemeye toplumda çok fazla başvurulmaktadır. Bu nitelikler arasında özel eğitim alan çocuklar da dahildir. Özel eğitim ihtiyacı için tanı alan çocukların doğal olarak ilk önce aile ve yakın çevreleri tarafından etiketlenmesi söz konusu olur.

Özel eğitim uzmanları çocukların etiketlenmesinin faydalı olduğunu iletse de, araştırmacılar etiketlenen çocukların ve yakın çevrelerinin zarar gördüğünü bildirilmektedir (7). Zihinsel geri, özürlü gibi kavramları kullananların bu özellikteki çocukları ve yakınlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilir (159, 7). Yalnız hem toplumumuzda hem de özel eğitim kurumlarında çocukların niteliklerini avantaja çevrilmesi bakımından etiketlemeye başvurulmaktadır.

### **2.6.1. Üstün Zekâlı Çocuklarda Etiketlenme Durumu**

21.yüzyılda iletişimin hızla artmasının sonuçları arasında, bireylerin amaçlarına daha çabuk ulaşma gereği hissetmeleri vardır. Bu durum bireylerde etiketlendirme ihtiyacını daha çok arttırmıştır (160).

Üstün zekâlı çocukların tanı almasının gayesi hem bilimsel çalışmalara ışık tutmak hem de üstün zekâlı çocuklara her açıdan fayda sağlamaktır. Tanı almasıyla beraber etiketlenen üstün zekâlı çocuklar etik olmasa da özgüvenlerinde artış görülür. Kişilik özelliği bakımından ya da baskı ve engeller yüzünden kendini yetersiz hisseden üstün zekâlı çocuklar da mevcuttur. Halbu ki özgüvenin üstün zekâlı çocuklarda olması değersizleştirmeyi engelleme açısından çok olumlu bir tutumdur (80).

Potansiyelinin farkında olan çocuklar, tanı almadan önceki başarı seviyesinden memnun kalmayıp, daha fazla başarılı olması gerektiğine inanmaya başlar. Böylece etiketlenme durumu, üstün zekâlı çocukların farkındalıklarıyla birleşerek akademik

motivasyonlarını ve azimlerini pozitif anlamda etkiler. Üstün zekâ tanısı alan çocukların etiketlenmesi özellikle ailesi ve yakın sosyal çevresinde olumlu anlamda değişimler sağlayabilir. Standartlarını çocukları için daha olanaklı hale getirebilirler. Okullarından tutun, çocukların ders çalışma şartlarına hatta gıdalarına kadar olumlu anlamda arayış içine girebilirler (80).

Topluma faydalı olması bakımından üstün zekâlı insanların hem bilimin aydınlatılmasında hem de hayatımızı kolaylaştırmadaki katkıları kuşkusuz çoktur. Ancak burada gözden kaçmaması gereken bir durumda üstün zekâlı insanların potansiyellerini hangi niyette kullandığının altını çizmek gerekir (80).

Üstün zekâlı çocuklar avantajlı grup olarak gösterilse de bir süre sonra etiketlenmeden dolayı dezavantajlı gruplarda yer alabilir. Bilişsel farklılıklarından dolayı başka farklılıklara da yol açabilen üstün zekâlılık, bireysel farklılık gibi algılanmamalıdır. En sık rastlanan sosyal sorun dışlanma, üstün zekâ etiketinin getirilerindedir. Akran dışlaması, öz dışlama ve doğal dışlama olarak üç çeşit dışlama görebiliriz.

Akran dışlaması; üstün zekâlı çocukların arkadaş çevresiyle yaşadıkları ve sık karşılaştıkları bilinçli yaratılan bir durumdur. Arkadaşları ve çevresinin hasetlik ya da farklı duygularından dolayı sosyal gruplara alınmamasıdır. Üstün zekâlı olarak tanınmaları, çevreleri tarafından zayıf noktalarına odaklanmalarına sebebiyet verebilir. Bu odaklanmanın sebebi, üstün zekâlı çocukları hor görerek üstün özelliklerini bastırılmaya çalışılması olabilir (80).

Öz dışlama; üstün zekâlı çocukların farkındalıklarını ayrıcalık olarak görerek bilinçli olarak kendini sosyal çevresinden çekmesidir. Bu eğilim üstün zekâlı çocukların karakteristik özelliğinden de kaynaklı olabilir. Ayrıca ebeveynlerinin tutumları da öz dışlamada etkilidir (316). Bu tutumların sonucu olarak üstün zekâlı çocukların sosyalleşmesi sekteye uğramaktadır.

Diğer karşılaştıkları dışlama ise doğal dışlamadır. Doğal dışlama aslında normal gelişim gösteren çocukların da toplumda sık sık karşılaştığı bir durumdur. Bireyler aynı noktalarda haz aldıkları konularda kesiştiklerinde arkadaşlık bağlarını sıkılaştırabilirler. Dolayısıyla üstün zekâlı çocukların, sürekli analiz eden, sorgulayıp muhakeme eden bir karakter özelliklerine sahip oldukları için ancak kendi gibi bireylerle iletişime geçmek



istememesi çok doğaldır. Bu seçimde doğal olarak aynı noktada kesişmediklerimizden vazgeçişir. Bu vazgeçişin olumsuz yönü yalnız kalma ihtimalini arttırmaktadır (80).

Üstün zekâ etiketi, olumsuz anlamda çocuklarda fazlasıyla özgüvenin artmasına neden olabilir. Bu abartılı özgüven, çocuklarda üstün zekâlı potansiyellerinin yeterli olduğunu ve emek sarf etmeden başarı elde edebilecekleri gibi yanılgıya düşmelerine neden olabilmektedir. Bu yanılgıya aileleri de düşebilir. Sonuçta gerçek olmayan özgüvenin yerini, hayal kırıklıkları alır. Özgüvenin, gerçek olması düzeyinin de sınırlı kalmasıyla faydalı olabilir.

Üstün zekâ etiketi, bireylerde saygınlık kazandırdığı bilinmektedir. Yalnız bu sosyal prestij üstün zekâlı bireylerde akademik anlamda hem sosyolojik hem de psikolojik baskı oluşturabilir. Bazen üstün zekâlı çocukların, normal zekâ düzeyine sahip akranlarına özendikleri görülebilir. Ebeveynlerin ve yakın çevrelerinin kendilerinden fazla beklenti içinde olması, üstün zekâlı çocuklarda psikolojik olarak bu etiketten kurtulma isteği yaratabilir. Bu durumun tersi de olabilir. Ebeveynler çocuklarının üstün olma becerisinden rahatsızlık duyabilir (80, 316). Rahatsızlık duyma nedenleri genelde kendilerini ebeveyn olarak ekonomik ve psikolojik olarak yetersiz hissetmeleri olabilmektedir. Araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar içinde etiketlenmenin getirdiği olumsuz etkenler arasında düşük benlik saygısı yer alır. Düşük başarının da sebep olabileceği benlik saygısındaki azalış, üstün zekâlı çocukların kendileriyle barışık olamama, değersizlik hissiyle hareket etmesine ve sorumluluklarını başaramayacağına sebep olabilir (126).

## **2.7. Benlik Saygısı Kavramı**

### **2.7.1. Benlik Saygısı ile İlgili Kavramlar**

Bireylerin kişiliklerinin tabanında “ben” kavramı yer alır. Ben merkezin çekirdeği olan “öz ben” ise hayata geldiğimiz andan itibaren yakın çevremizle süregelen iletişimidir. Benlik saygısı bireyin, kişilik özelliklerinden tutun, sosyalleşirken girdiği role kadar çoğu bilgilerin kaynağıdır. Bu geniş yelpazenin birleşenleri sonucu benlik kavramı ortaya çıkmaktadır (161).

Bireylerin kişilik gelişimlerini izleyen araştırmacılar arasında farklı görüşlere sahip kişilik kuramlarını görürüz. Kişilik kuramları için yapılan çalışmalar, benlik kavramının anlaşılmasına ışık tutmuştur (162). Psikanalitik kuramın öncüsü Freud'un benlik ile ilgili görüşlerine yansıyan açıklamalar "ego" ile tarif edilmiştir. Kurama göre bireylerin benlik yapısı "id, ego ve süper ego" ile şekillenmektedir (163, 164). Birey dünyaya geldiğinde id denilen donanımla doğar ve sadece haz ilkesine göre davranışlar sergiler. Önemli olan fiziksel ve ruhsal anlamda doyuma ulaşmasıdır. Bu doyumu sağlayan alt benlik denilen idin karar vermedeki başvurduğu dürtülerin kaynağını benlik oluşturmaktadır. İd ile süper ego arasında dengeyi sağlamaya çalışan ego ise bilinçli ve mantıklı hareket etmeyi hedefler. Ego, gerçekçilik ilkesinden hareket ederek alt benliğin dürtülerine cevap verir (165, 164). Yalnız süper ego, yasaklayan, izin vermeyen konumda bulunduğu için, hatta adeta polis gibi davranarak ceza uygulama konusunda kararlı olduğu için, kişiliğin temsilcisi olarak görülür (166, 163). Bakıldığında psikanalitik kuramda benlik ile ego arasında ayrımın keskin olmadığına ve egonun bilinçten yana olurken benliğin bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olgular içerdiği belirtilir.

Psikanalitik kuramdan yola çıkıldığında benlik, bireyin çevresiyle uyum içinde olması, kimliğini oluşturması ve sosyal çevresi tarafından davranışlarıyla onay görmesidir (167, 168, 163, 169, 337).

Benlik kavramı, bireylerin kendine ait gerçek bildiği, zamanla öğrendiği görüş, ilke, prensip ve inançlarından oluşan heterojen yapıya sahip olan etkin bir olgudur (170). Benlik kavramı adına 50 yıldan fazla araştırmalar yapılmasına rağmen çoğu kavramda da görüldüğü gibi bu kavramın da net, ortak fikirde bulunduğu belli bir tanımı bulunmamaktadır (171). Temelinde kişisel gelişimin aşamalarında bireyin kendi potansiyelini, kabiliyetlerini yani kendini algılamaya ve tanımaya çalışmasıdır (172). Benlik kavramı, insanın kendisi için kim olduğu hakkında fikir veren bir kavramdır. Doğduğu günden itibaren gösterdiği bu çaba aileden başlayarak yakın çevresiyle genişlemesiyle çocukların etrafa algısı sürekli artar. Bu algı kendini ve değer verdiği her şeyi tanımaya ve nasıl algıladığına yardımcı olur (173, 174). Bu ilk değerlendirmeler sayesinde kendisiyle yüz yüze gelen çocuklar, hem kendi yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri hem de çevresi hakkındaki fikirler ile benlik saygısını (self esteem) oluşturmaya başlar (175, 336).

Benlik saygısı, kişinin kendine güvenip saygı duyması ve kendisiyle barış halinde olmasıdır (177). Benlik saygısı, kişilerin kendilerini nasıl ifade ettiği, nasıl kabul edip ya da nasıl kabul etmediği gibi isteklerinin sonucudur. Kişinin kendini ne kadar değerli hissettiğini ifade eder (173). Benlik saygısı, bireyin kendini sürekli değerlendirerek tanınmasıdır. Bu değerlendirmeyi yaparken kendisi için kabul gördüğü ya da görmediği özellikleri eleyerek yol alır. Kendi için neleri başarıp, nerelere önem verdiğini ortaya çıkaran tutumdur. Bu tutum sonradan ya davranışlara ya da sözel iletişime yansır (4). Genel olarak bakıldığında benlik saygısı, kişinin hayatında oluşan her sürece tepki verme şeklini etkilemesi olarak görülür (178, 179, 4, 180).

Benlik saygısının sağlıklı olması, bireylerin kendisine hata yapabilme payı bırakan, kendisiyle barış ve uyum içinde olan, hedeflerine gerçek anlamda nasıl ulaşacağını gören, sorumluluk sahibi, iradesine sahip çıkmasıyla bağlantılıdır (181, 182). Çocukluk yaşamımızın ilk yıllarından itibaren benlik saygısı ailemizin bizimle olan iletişimiyle başlar ve zamanla gelişim gösterir. Çocuklar kendilerindeki bedensel ve bilişsel yeteneklerini icraata dönüştürürken aynı zamanda kendilerini değerlendirme şansı bulur. Aile içinde değer görme derecesi ve zekâ seviyesinin normal ya da normal üstü olma durumu çocukların kendisiyle ilgili fikir edinmelerini sağlar. Bu fikirler zamanla farkındalığı daha fazla arttırarak benlik saygını oluşturur (183).

Benlik saygısı ve benlik kavramı arasındaki ayrıntı önemlidir. Benlik kavramı, bireylerin kendisi adına bütün zihinsel inançlarını kapsar. Zihinsel inançları arasında bireyin ismi, kilosu, cinsiyeti ve değerlerini barındırırken, benlik saygısı sorulara verilen duygusal cevabı ifade eder (184, 185).

Bireylerin kendisiyle barış halinde olması benlik saygı seviyesini arttırırken, kendisiyle çatışma halinde olması bireylerde benlik saygı seviyesini azalttığı belirtilir (186). Bireyin kendine biçtiği değer olarak görülen benlik saygısı yüksek olan kişilerdeki özellikler şunlardır (187);

- Yaratıcı ve üretken olma,
- Ruhsal anlamda sağlıklı olma,
- Riski sevmeye,
- Sorumluluklarından kaçmama,
- Vizyonu yeniliklere açık ve girişimci olma,

- Zorluklara dayanıklı olma,
- Mutlu olmayı benimseme
- Kabiliyetlerine güvenme,
- Özerkliklerine düşkün olma,
- Kendine saygı duyma,
- Az hata yapma (188, 165, 184, 189).

Benlik saygısı yüksek olan kişiler önüne çıkan sorunları çözmek için başa çıkma yöntemlerini tekrar değerlendirir ve başarısızlığı hata kabul etmeyerek kendilerine tecrübe katan bir olanak olarak görürler (181). Benlik saygısı düşük seviyede olan kişilerin özellikleri de şu şekilde sıralanır:

- Depresyon, asosyallik, anksiyete bozuklukları gibi psikolojik hastalıklara yatkındırlar,
- Kendilerini ifade etmede güçlük çekerler,
- Utangaç yapıda olabilirler,
- Yalnız kalmaktan hoşlanırlar,
- Geleceğe karamsar bakış açıdan bakarlar,
- Eleştirilere karşı fazla hassaslardır,
- Çevrenin etkisinde rahat kalabilirler,
- Düşüncelerini ve tutumlarını kolay değiştirebilirler,
- Duygu kontrolünde zorluk çekerler,
- Yeniliklere karşı direnirler,
- Hata yapmak onları aşırı korkutur (190, 169, 337).

Aileler, çocuklarını daha dünyaya getirmeden, onların hem bakımları olsun, hem eğitimleri olsun koruyucu bir tutumla planlar yapmaya başlar. Uzmanların bu tutumda uyardıkları nokta çocuklarına güven vermeleri ve onların güven duygusunu kazanmaları için sosyalleşmelerini sağlamaktır. Çünkü çocukların fiziksel gelişimini tamamlayan boyutlar sosyal ve ruhsal gelişimdir (183). Sosyal ve ruhsal gelişimini sağlıklı geliştiren çocuklar, benlik saygısını da daha rahat kazanır. Yaşamda amaçlarına ulaşmada nasıl mücadele edeceklerini daha güçlü kestirebilirler. Çünkü benlik saygısı bireyin hem iş hem de özel hayatında strese karşı dayanıklı, arkadaşlık ilişkilerinde dengede ve iletişimde olmasını etkiler (181).

## 2.8. Empati Kavramı

Empati terim olarak ilk defa 19. yüzyılda Alman psikolog Lipps (191) tarafından dışarıda bulunan nesneyi bireyin kendisinde bulması, sahiplenmesi anlamında kullanılmıştır. Empati kavramı Fransızca kökenli bir kelimedir ve “*empathie*”den dilimize çevrilmiştir (35). Titchener (192) “*empathy*” kavramını insanların duygusal hayatlarının etkin olarak anlaşılması, bireyin dünyasına girmek anlamında kullanmıştır (193, 194). Empati üzerine çalışmalarıyla ön planda olan C. Rogers (195) ise empati kavramı için durumdan çok süreç odaklı olduğunu ifade etmiştir.

Bireyin karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi, kendini bireyin yerine koyması ve bu durumdan yola çıkarak ona iletmesi şeklinde tanımlamıştır. Ford (196) empati kurmak için önceliğin kişinin benmerkezci olmaması gerektiğini savunmuştur. Benmerkezci olmayan tutumdur. Karşımızdaki kişiye empati kurmamızın önceliği o kişinin yaşama bakış açısına ulaşmaktan geçen etkin dinlemedir ve rol değişimidir (197).

Empati kavramı üzerine çok farklı tanımlar olduğu bilinmektedir. Hatta zaman içerisinde empati kavramı tanımlarını yenileyen yazar ya da düşünürler de görülmektedir (198).

Empati kurabilmemiz için kendimizi karşımızdaki bireyin yerine koyma ya da duygu ve düşüncelerini anlamamız yeterli gelmez. Empatiyi oluşturan temel bileşenlerin de bilinmesi önemlidir.

### 2.8.1. Empati Bileşenleri

Empatiyi araştıran bilim insanları bileşenleri hakkında kendi içlerinde de ayrıma düşmüştür. Feshbach (199) için empatinin üç bileşeninde empatik tepki; karşındaki bireyin duygusunu teşhis etme yeteneği, başka kişinin düşüncelerini kabul görme ya da o role girme yeteneği ve daha önceden paylaşılan duygusal tepkiyi hatırlama olarak ifade ederken, Hoffman (200), empati bileşenlerinin üç grupta toplandığını ve bunların bilişsel, duygusal ve güdüsel olduğunu belirtmiştir. Empatik davranışın temelinde insanların başka kişilere bakış açılarını oluşturmada algısal perspektif, bilişsel perspektif ve duygusal perspektif bileşenleri etkili olduğunu vurgularken (201), Goldstein ve Michaels

(202), empatinin oluşmasını sağlayan boyutları bilişsel empati, iletişimsel-bildirimsel empati ve algılayıcı-algısal empati olarak açıklamıştır.

### **2.8.1.1. Algısal Empati**

Algısal empati, duygusal ve bilişsel empatinin gelişiminde zemin oluşturan bir bileşendir (202). Bir bireyin empati kurmak istediği kişinin öncelikle sözsüz iletişim şeklinden başlayarak, ses tonu, beden diline hakim olmalıdır. Elde ettiği verileri algılayarak, bu verilerin tabanında empatinin bilişsel ve duygusal boyutunu algılamalı ve bildirim- iletişim sürecine geçmeyi sağlamalıdır.

### **2.8.1.2. Bilişsel Empati**

Bilişsel empati bileşeni, karşımızdaki kişinin hislerini, duygularını, düşüncelerini, deneyimlemeden anlamayı ifade eder ve yaşama zarureti yoktur (203). Diğer açıdan bakıldığında bilişsel empati, empati kurmak istediğiniz kişinin niyetini, düşüncelerini, duygularını mental açıdan anlamamızı sağlayan bileşendir. Bilişsel empatiyi açıklamada benmerkezciliğin rolü büyüktür (204). Benmerkezci kişilerin karşısındaki kişiyle empati kurması çok zordur. Aynı zamanda bilişsel empatide rol alma, bireyi hissetmede oldukça etkindir. Birey, empati kurduğu kişinin hislerini ve fikirlerini anlamış olsa da kendince ortaya çıkardığı anlamı da karşısındakiyle iletişim kurarak bildirmesi gereken bir etkinliktir (205). Empatinin bilişsel bileşeni karşımızdaki kişinin duygusal boyutunun anlaşılmasını ve değerlendirilmesini işaret eder (338).

### **2.8.1.3. Duygusal Empati**

Duygusal empati bileşeni, empati kurmak istediğimiz bireyin duygularını derinden hissetme, bireyin yaşadıklarına duygusal anlamda duyarlı olma olarak açıklanmıştır (203, 207). Duygusal empati, kişilerin çevrelerindeki aile ve arkadaşlık bağlarında özverili olmasını sağlarken, ahlaki değerlerin de bireyde oturmasını sağlaması açısından önemlidir. Duygusal açıdan empati kurduğu bireyi hissettiği için tepkilerinde kişiye en uygun olanı seçebilir. Duygusal empatinin en önemli katkılarından diğeri de şiddeti azaltmadaki yönüdür. Duygusal empati bileşeni dünyaya yeni gelen bebeklerde dahi var olduğu bilinmektedir (338). Duygusal empati olmadan gerçekleşen empati, bireyleri tanımlayarak etiketleme olarak görülür (203).

## 2.9. İlgili Araştırmalar

### 2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Alanyazın taraması kapsamında “etiketlenme, benlik saygısı ve empati” kavramlarını kapsayan, yurtiçinde yapılan çalışmalar kronolojik sırayla sunulmuştur.

Kılıç Duran (208), “9-11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, çocukların özgüvenleriyle, benlik algılarının, bilişsel gelişimleriyle ilişkisinin etkisini incelemek amacıyla gerçekteşirdiği çalışmayı ilişkisel tarama modelinde hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu hem devlet hem de özel kurumlardaki öğrencilerden oluşan 216 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örneklemlerin sosyal ekonomik açıdan çeşitliliği söz konusudur. Bulguları elde etmek amacıyla ölçekler kullanan araştırmacı bulgularında, üst sosyo- ekonomik seviye ile bilişsel gelişim karşılaştırıldığında olumlu anlamda aralarında ilişki tespit edilmiş olup, bilişsel gelişim ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki tespit edilmemiştir. Benlik saygısıyla sosyo-ekonomik düzey arasında ise anlamlı ilişki bulunamazken, benlik saygısıyla cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında kız cinsiyeti lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda ise çocukların zekâ seviyesi ile benlik saygısı arasında artan oranlı ilişki bulunmuştur.

Göktaş (209), akademik benlik saygısıyla, türkçe, matematik, teknoloji alanı, fen ve sosyal bilgiler derslerinin başarı oranı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezi çalışmasını yürütmüştür. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın örnekleme grubu, İzmir ili Bayındır’dan 33, Torbalı’dan 46 olmak üzere toplam 79 ilköğretim okulu birleştirilerek random tekniği ile seçilen 24 ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileriyle çalışma yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda ise akademik benlik saygısı ve ders başarıları arasındaki ilişki cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerinden yana daha yüksek çıkarken, öğrencilerin akademik benlik saygı düzeyi ile ders başarıları karşılaştırıldığında en yüksek ilişki anne eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerden olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin akademik benlik saygısı seviyeleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin yüksek olması nedenleri arasında öğretmen değişikliğinin az olması olarak belirtilmiştir.

Ayrıca çalışmada, türkçe, matematik, teknoloji alanı, fen ve sosyal bilgiler derslerindeki başarı oranı arttıkça akademik benlik saygı seviyesinde de artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Yüksel (230), “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasının birinci amacı, empatik becerinin gelişmesi için bu becerinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılı Bursa Setbaşı ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden 105’i erkek iken 103’ü de kız öğrencidir. Veri toplama aracı olarak “Çocuklar İçin Empati Ölçeği”, “Aile Değerlendirme Ölçeği” ve ”Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında empati ve benlik algısı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, empati ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin de pozitif olduğu tespit edilmiştir. Empati seviyesi yüksek olan çocukların aynı zamanda benlik algılarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karahoda (231), üniversite öğrencilerinde ruhsal rahatsızlıklara ilişkin etiketlenmenin çeşitli katmanlarının çoklu yöntemle yaklaşımını inceleme amacıyla “Üniversite Öğrencilerinde Ruhsal Hastalıklara İlişkin Etiketler, Fikirler, İnançlar ve Tutumlar: Damgalama (Stigma) Araştırmasında Çoklu Yöntem Yaklaşımı” adlı yüksek lisans tezini yapmıştır. Bu araştırmanın amacıyla, ruhsal hastalığı olan kişilerin nasıl etiketlendirildiğini incelemek ve iki ruhsal hastalıkla olan majör depresyon ve paranoid şizofreni ile ilgili fikir, inanç ve tutumların vaka olgularına dayanan sorularla nicel anlamda incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca bu unsurlarla ilişkili olan etkenlerin araştırılması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul, Ankara illerinde üniversitede ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan toplam 320 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları çerçevesinde, ruhsal rahatsızlığı etiketlendirme formuna verilen cevaplarda altı tema ortaya çıkmış bunlar; tıbbi, aşağılayıcı-küçültücü, kişisel ve sosyal problem odaklı, semptom odaklı, şefkat ve acıma odaklı, inkar ve normalleştirme odaklıdır. En sık kullanılan etiketler aşağılayıcı-küçültücü ve tıbbi unsurlar altında toplanmıştır. Vaka olgularına dayanan analizlerde depresyon ve şizofrenin ruhsal hastalık olarak bilindiği ancak ruhsal hastalık ve akıl hastalığı nedir kavramlarının kullanımı söz konusu olduğunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.



Üstün zekâlı tanısı alan öğrenciler ile tanı almayan üstün zekâlı öğrencilerin etiketlenme algısında farklılıklar olup olmadığını inceleme amacıyla “Üstün Zekâ Etiketinin Üstün Zekâlı Olarak Tanı Alan Öğrencilerin Kendilerine ve Ebeveynlerinin ve Arkadaşlarının Tutumlarına İlişkin Algıları Üzerindeki Etkileri ” başlıklı yüksek lisans tezini hazırlanmıştır (7). Araştırma Anadolu Üniversitesinde yürütülmekte olan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP)’na kayıtlı olan 415 öğrenci ve altıncı sınıfa giden üstün zekâ tanısı almış 26 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler içinde üstün zekâ tanısı alan ve ÜYEP programına 8 hafta düzenli devam eden öğrencilere 10 hafta sonunda tekrardan sonest uygulanmıştır. Araştırmaların bulguları doğrultusunda, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin kendi açılarından, anne ve babalarının kendilerine tutumları bakımından ve akran ve arkadaşlarının kendilerine olan tutumlarına yönelik algılarında önemli derecede değişikliğe sebep olmadığı belirlenmiştir. Üstün zekâ etiketine sahip olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere nazaran arkadaş tutumlarına ilişkin algılarında olumsuz olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ile üstün zekâ etiketini taşıyan öğrencilerin arkadaşları arasında alay konusu olmasının nedenleri arasında kıskançlığın sebep olabileceği ifade edilmiştir.

Çetin (232), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Yapılan bu araştırmanın örnekleme, 2006-2007 öğretim yılında Ankara’da rastlantısal yolla seçilen ilköğretim okullarının 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan 197’si kız öğrenci, 220’si erkek öğrenci olmak üzere 417 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda, kız öğrencilerin empatik becerileri, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilirken, empatik beceri düzeyleri ile doğum sırası incelendiğinde aralarında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların bakımından sorumlu kişilerin empatik beceriye sahip olması, çocuklarında empatik davranışlar göstermesine sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayvalı (233), ergenlik dönemine yeni başlayan ve sosyal uyumu yetersiz kalan çocukların öğretmenlerine, ailelerine destek olarak çocukların sosyalleşmesi için neler yapılabileceği hakkında bilgilendirerek, uyumsuz davranışların nedenlerini göstererek benlik saygısı yüksek olan, özgüvenli, uyumlu, girişken bireylerin yetişmesini amaçlayan ” İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı İle Sosyal Uyum Düzeyi İlişkisi” isimli yüksek lisans tez çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 24 sınıf öğretmeni

katılırken, sosyo- ekonomik açıdan düşük, orta ve yüksek 6 okul belirlenerek, 180 kız ve 180 erkek olmak üzere toplamda 360 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere “Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği” ve “Walker- McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği İlköğretim Versiyonu” uygulanırken, öğretmenler ise görüşme yöntemiyle çalışmaya katkıda bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin de kız çocuklarının benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça benlik saygıları ve sosyal uyum düzeylerinin de artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Bolat (234), suça karıştığı iddia edilen çocuklarla ilgili haberlerin internet haber gazetelerinden topluma nasıl yansıdığını ve etiketlenme sürecine etki eden yönlerini ortaya çıkarma amacıyla yapılan “İnternet Medyasında Suça Karıştığı İddia Edilen Çocuk Haberlerinin Etiketleme Sürecine Etkisi” isimli yüksek lisans tezini yürütmüştür. Çalışma 2012 yılına ait Habertürk, Milliyet ve Hürriyetin haber gazete yayınlarından 176 suça karışan çocuk haberleri incelenmiş olup, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları arasında suça karışan çocuk haberlerinin normal haberlere oranla daha fazla vurgulanması, haberlerin yayınlarında çocukların kimlik bilgileri için gizlilik esasına uyulmadığı, zanlı olmasına rağmen suçlu olarak etiketlenmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çocukların suçlu olarak nitelendirilmesinin hem ailesi hem akranları hem de ilerideki akademik ve sosyal hayatlarında etiketlenerek dışlanmasına ve böylece suç eğilimine daha çok yönelmesine neden olduğu belirtilmektedir.

Özay ve Akay (235), ilköğretim 4.sınıf öğrencilerin empati kavramına ait görüşlerinin belirlemek amacıyla Manisa Akhisar’da 2012-2013 eğitim öğretim yılında okuyan 21’i kız öğrenci, 16’sı erkek toplamda 37 öğrenciden oluşan, 4.sınıf öğrencileriyle çalışmayı yürütmüştür. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel araştırma yöntemiyle çalışılmış olup, öğrencilerden elde edilen veriler görüşme tekniği ile sağlanmıştır. Betimlemenin bütüncül yapılmasından dolayı tek durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların akranlarıyla iletişimde arkadaşlarının mutsuz olduğunu veya neşeli olduğunu jest, mimik gibi yüz ifadelerinden, hal ve hareketlerinden hatta seslerinden anlayabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin empati kavramıyla tanışmasından sonra çevresindeki akranlarıyla daha

olumlu tutum içinde olduğu görülmüştür. Empati eğilimini farkına varan öğrenciler, kendilerini başkasının yerine koymayı, arkadaşlarından gerektiğinde özür dilemeyi öğrenmeyi, arkadaşlarını hissetmeye öğrenmeyi veya hissetmek için çaba gösterdikleri saptanmıştır.

Topçu'nun (185), "Üstün ve Normal Zihin Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-Dışsal Motivasyon ve Benlik Saygı Düzeyi Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tez çalışmasının amacı, 4- 8. sınıf üstün zekâya sahip öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin içsel-dışsal motivasyonu ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklem grubu 2012-2013 yılında öğrenim gören 184 üstün zekâlı ve 171 normal zekâ düzeyinde olan öğrencilerden olmak üzere toplam 355 öğrenciden oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kullanılan elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Sınıf Ortamında İçsel Motivasyona Karşı Dışsal Motivasyon Ölçeği", "Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi" kullanılmıştır. Araştırma verileri sonuçlarında üstün zekâlı ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon ile benlik saygıları karşılaştırıldığında, üstün zekâlı öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunurken, üstün zekâlı ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin sınıf seviyeleri ve içsel motivasyonu ilişkisi incelendiğinde aralarında negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin benlik saygısıyla içsel motivasyon seviyesi karşılaştırıldığında ise olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca benlik saygısı ve dışsal motivasyon seviyesi karşılaştırıldığında ise olumsuz yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Arslan (186), "İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Davranış Özellikleri İle Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler İlçesi Örneği)" isimli yüksek lisans tezinde üstün yetenekli çocuklarda benlik algılarıyla sosyal davranış biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evreni 2016-2017 yılında İstanbul ilinde resmi kurumların ilkokullarında 3. ve 4.sınıflarda öğrenim gören 16 ilkokul ile temel kabiliyet testinden (7-11 yaş), 75 puan ve üzeri performans elde eden 874 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden oluşturmuştur. Katılan öğrencilerin 211'i kız öğrenci iken 157'si erkek öğrencidir. Veri toplama aracı olarak üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara "Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavram Ölçeği", "Okul Sosyal Davranış Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak veriler elde

edilmiştir. Araştırma bulgularında, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin benlik algılarının sosyal yeterlilik açısından olumsuz anlamda sosyal davranışları yorumladığı saptanmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin benlik algısı ile sosyal yeterlilikleri arasında artan oranlı ilişki olduğu bundan dolayı olumsuz sosyal davranışlarının oranında azalmalar tespit edilmiştir. Özdenetim becerisiyle akademik becerilerin ilişkisi incelendiğinde, olumlu yönde anlamlı ilişki bulunurken, benlik algısı ile kişilerarası ilişki değişkeninde de pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin benlik algılarının, ebeveynlerin öğrenim durumu, cinsiyet, okulöncesi eğitimi alıp almama durumu, destek eğitim odasından yararlanma durumu, ebeveynlerin çalışma şekli durumu, bilgisayar günlük kullanma süresi bakımında anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Nedim-Bal ve Bilge (187), empati becerisi psiko-eğitim programının 6. ve 7.sınıf öğrencisi, üstün zekalı ergenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları “Empati Becerisi Psiko-Eğitim Programının Üstün Zekalı Ergenler Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmanın örneklemini, Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezine devam eden 6. ve 7.sınıfta okuyan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Bütün çalışma grubundaki çocuklara “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” uygulandıktan sonra empati puanı 10 ve altında olan 16 öğrenci, random yöntemiyle deney ve kontrol grubu için iki bölüme ayrılmıştır. Çalışmada öntest ve sontest kontrol grubu deseni kullanılmış olup, deney grubuna empati eğitim programı, haftanın bir günü bir saat şeklinde toplam 8 hafta uygulanmıştır. Kontrol grubu hiçbir eğitim almamıştır. Araştırmanın sonuçlarında deney grubundaki üstün zekalı çocukların kontrol grubundaki üstün zekalı çocuklara göre empati beceri seviyeleri anlamlı oranda arttığı saptanmıştır. Empati üzerine uygulanan eğitimin, üstün zekâlı ergen öğrencilerin sosyal hayatlarında verimli olacağı sonucuna varılmıştır.

### **2.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Alanyazın taraması kapsamında “etiketlenme, benlik saygısı ve empati” kavramlarını kapsayan, yurtdışında yapılan çalışmalar kronolojik sırayla sunulmuştur.

Gabay (188), çocukların benlik sistemlerini inceleme amacıyla “8-12 yaş çocukların benlik sistemi” adında araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularında 8-12 yaş arası çocukların benliklerinde iyi olma hali boyutuna özen gösterdikleri saptanmıştır. Çocukların yeterlilik algıları değişkeninde ise çevresindeki bireylerin çocuklara ne derece

değer gösterdiklerine ilişkin algının bütün olarak benlik seviyeleriyle ilintili olduğu sonucuna varılmıştır. Yalnız bu değişkenlerin benlik seviyelerine ortak anlamda farklılık oluşturmadığı ve değişikliğe uğramadığı belirtilmiştir. 8-12 yaş arasındaki çocukların en fazla kendini yeterli hissettikleri akademik alanda uygun davranışlarda buldukları tespit edilirken, fiziksel görüntülerini çok az önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Bütünsel benlik ile görsel olarak görüntü arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Erkek çocukların kinestetik yeterlilikleri ağır basarken, kız çocukların sosyal ortamda uygun davranışlar sergileyerek kendilerini yeterli algıladıkları saptanmıştır. Benlik saygı seviyeleri az olan çocukların, benlik algılarındaki yeterlilik bileşeniyle bu yeterliliğe verilen önem arasındaki bağda farkın çok olduğu belirlenirken, benlik saygısı yüksek olan çocuklarda bu bileşendeki farkın az görüldüğü saptanmıştır.

Preuss ve Dubow (236), entelektüel özelliği olan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla, normal zekâyâ sahip çocukların okul baskısına ve arkadaş baskısına verilen tepkisel davranışlarını karşılaştırma amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmaya örneklem olarak ilkökul 5. ve 6.sınıflarda öğrenime devam eden öğrenciler katılmıştır. Toplam 107 olan öğrencilerden 52'si üstün zekâlı ve yetenekli kız çocukları ile 55'i normal zekâyâ sahip kız çocukları çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak okul ile arkadaş baskısını ölçen ölçek kullanılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli kız çocukların problem çözme yeteneklerinin normal zekâyâ sahip kız çocuklarına oranla daha yüksek olduğu saptanırken, üstün zekâlı ve yetenekli kız çocuklar ile normal zekâyâ sahip kız çocukların sosyal olarak uyum becerileri arasında fark bulunmamıştır. Akademik başarı oranında ise üstün olan çocuklar daha baskın olduğu sonucuna varılmıştır.

Strayer ve Roberts (237), empatinin akran oyun gruplarındaki öfkenin ve saldırganlığın doğrudan gözlemleriyle nasıl ilişkide olduğunu incelemek amacıyla, 12 erkek 12'si kız 5 yaşında olan toplamda 24 çocuk gözlemlenmiştir. Çocuklar random yöntemiyle seçilmiş olup 6 gruba ayrılmıştır. Her gruba 3 saat oyun seansı uygulanmıştır. Her uygulama videoya kayıt alındı. Kayıtlarda fiziksel şiddet, sözlü şiddet, nesnelere kapma mücadeleleri, öfke, pro-sosyal ve sosyal davranışlar tespit edilmiştir. Empati, saldırganlık ve öfke ile olumsuz bir ilişki saptanırken, pro-sosyal davranışlarda pozitif ilişki görülmüştür. Normalde tipik kızgın olan çocuklarda daha agresif olmasına rağmen oyun oturumlarında saldırgan olmadığı saptanmıştır. Sosyal olarak uyumlu ve olumlu

olan çocukların empati seviyeleri yüksek çıkmıştır. Bu çocukların akranlarıyla sıkıntı yaşadıklarında daha fazla duyarlı davrandıkları tespit edilmiştir.

Marton ve arkadaşları (238), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda empati ve sosyal perspektifi inceleme amacıyla, 8-12 yaşlarındaki çocuklarla çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış 50 çocuk ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olmayan 42 çocuktan oluşmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olmayan çocuklar kadar empatik olduğu belirlenmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar problemlerini çözmeye duyularını belirtirken, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olmayan çocukların ise sosyalleşmeye bakış açıları daha düşük seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın sebepleri arasında dil yetenekleri, çevre, davranış sorunları olarak öngörülmüştür. Empati puanlarında, kızların erkeklere oranla daha yüksek puan aldığı saptanmıştır.

Berlin'in (239), "Perspektifin Tüm Meselesi: Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Algılamasında Etiketli Olmanın Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasının amacı, üstün zekâlı öğrencilerin seviyelerine göre etiketlenme algısının değişiklik gösterip göstermediğini incelemektir. Çalışmanın katılımcıları, 2009 yılında devlet okulunda 6. 7.ve 8.sınıflarda okumaya devam eden üstün zekâ tanısı almış yalnız kendi içinde kategorize edilerek üstün ve çok üstün zekâlı olarak gruplara ayırılmış 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Üstün zekâ ve yeteneğine sahip olmanın olumlu ve olumsuz niteliklerini vurgulayan anket ile öğrencilerden veriler toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında ise çok üstün kategorisindeki öğrencilerin etiketlenmeye ilişkin olumlu bakış açıları; imkânların fırsata dönüşerek değerlendirilmesi, tecrübelerinin özel olması, okuldaki müfredatın onlara has olması ve sıkılmalarına izin vermeyen neşeli ve keyifli sınıflar, kaliteli eğitim veren öğretmenler olarak ortaya çıkarken olumsuz algıları arasında; ebeveyn ve çevre baskısı, ödevlerin artması, bireylerin kendilerinden yüksek beklenti duymaları olarak saptananlar arasındadır.

Mehdizadeh (240), 18-25 yaşları arasındaki gençlerin narsizm ile özsaygının sosyal medya programı olan Facebook'ta nasıl etki bıraktığını inceleme amacıyla Toronto York üniversitesinde bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın grubunu random yöntemiyle 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Facebook sosyal ağının hakkındaki kimlik

bölümü, profil resim alanı, kariyer güncelleme alanı, puanlama alanı ve fotoğraf paylaşımı bölümünde ilk paylaşılan 20 resim incelenmiştir. Bu dokümanlar incelenerek veriler elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları, "Rosenberg Özsaygı Ölçeği", "Facebook Kullanım Bilgisi Formu", "Kişisel Bilgi Formu" ve "Narsistik Kişilik Envanteri" dir. Araştırmada özsaygısı düşük oranda olan gençlerin sosyal medya ağı olan Facebook ile daha yoğun ilgilendiğini belirtirken, Facebook kullanım oranını yüksek olan bireylerle benlik saygıları arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

Jackson, Eye, Fitzgerald ve Witt (241), ergenlerin, benlik kavramı, benlik saygısı ile ırk, cinsiyet ve bilgi teknolojisi kullanımı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örnekleme, 11 ile 16 yaşları arasındaki 500 öğrenci oluşturmaktadır. 500 öğrencinin üçte biri Afrika kökenli Amerikalı, geri kalan üçte ikisi Kafkas Amerikalı kökeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Rosenberg' in Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin internet kullanımı hakkında bilgi almak için ise iletişimde örneğin e-posta, anlık mesajlaşma gibi özellikleri kullanıp kullanılmadığı sorulurken, video ile oyun oynama ve cep telefonu kullanımı hakkında detaylı bilgiler toplanmıştır. Elde edilen bilgilerde, teknoloji kullanımı boyutlarına bakıldığında; video oynamanın, öğrencilerin kendine güven ve benlik saygısında olumsuz bir etki bıraktığını, internet kullanımının ise öğrencilerde benlik kavramı boyutları üzerinde pozitif bir etki bıraktığı sonucu ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet farklılıkları, çeşitli benlik kavramı boyutlarında gözlemlenmiştir. Gençlerin mevcut ve gelecekteki teknoloji kullanımının faydaları ve yükümlülüklerinin etkileri belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik seviye ile benlik saygısı arasında olumlu artan ilişki saptanırken, video oyunlarını oynayan ergen gençlerin, benlik saygılarında azalma olduğu sonucuna varılmıştır.

Khatchadourian (242), okulöncesi öğretmenin erken çocukluk dönemindeki çocuklara değer vermesinin önemini, çocukların sosyal paylaşım davranışlarını geliştirmesinin önemi vurgulanması ve çocukların duygusal perspektif açılarını arttırmanın, yetenek ve empati becerilerini arttırma amacıyla, "Bir sosyal beceri programının çocukların sosyal davranışları, duygusal perspektifi ve empati becerileri üzerindeki etkisi" isimli çalışmayı yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, 5 ve 6 yaş aralığında ki 9 çocuk katılmıştır. 6 çocuk erkek, 3 çocuk kızdır. 6 çocuk anaokuluna giderken diğer 3 çocuk ilkokul 1. sınıfta okumaktadır. Karma yöntem kullanılan bu

çalışmada, çocukların toplumu nasıl algıladıkları incelenmek istenmiştir. Bu çalışma vaka çalışmasıdır. Çocuklara okul sonrası, 8 hafta süren haftanın iki günü olmak üzere toplamda 16 saat sosyal beceri programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ise, çocukların atölye çalışmalarına katıldıktan sonra, sınıfta pozitif davranış ve sosyal etkileşim konusunda katılımlarında bir iyileşme gösterdiği belirtilmiştir. Atölye oturumları sırasında, çocukların davranışlarının gözlemlerinde anlamlı bir farklılık görülmedi. Buna ek olarak, etkileşimli perspektif alma, empati ve sosyal becerilere ilişkin çocukların algıları, müdahale sonunda değişmiş olduğu sonucuna varılmıştır

O'Connor (243), akademik hayatta başarılı olan üstün yetenekli olarak etiketlenmiş çocukların, çevreleri tarafından etikete maruz kaldıklarını öne sürmüştür. Bu çalışmada, üstün yetenekli bireylerin medyada konu olma ve biçimlerini ele almıştır. İngiltere gazetelerinde yayınlanan 2006-2008 yıllarındaki haberler, doküman analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda, 187 haber tespit edilmiştir. İngiliz gazetesinin, yetenekli çocuklarla ilgili haberleri analiz edildiğinde üstün yetenekli çocuk kavramının sosyal olarak yapılandırılmış niteliği araştırılmıştır. Bu yapının içinde çocukların, müzik veya spor alanında olağanüstü derecede yetenekli olarak tanımlanması görülürken, akademik olarak elde edilen başarılarını içeren haberlerin daha olumsuz çerçevede ele alındığı saptanmıştır.

Matthews, Ritchotte ve Jolly (244), üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin ailelerinin etiket algılarını inceleme amacıyla "Üstün zekâlılığın nesi var? Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin etiket algısı" isimli araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma resmi kurumlarda okuyan üstün zekâ tanısı almış çocukların aileleriyle gerçekleştirilmiştir. 431 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlere etiketin etkilerine yönelik deneyimleri ölçen anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında üstün yetenekli kavramının ne zaman, nerde, nasıl kullanılacağını bilmediği ve bu konu hakkında daha önce bilgilendirmediği saptanmıştır. Bu etiketi bazı aileler olumsuz olduğunu hissettikleri için kullanmadığını belirtirken, bazı ebeveynler üstün zekâ etiketini çocuklarının zarar görmediği düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Genel anlamda ise bulgularda karmaşık ve çeşitli duygular açığa çıkmıştır. Üstün zekâ etiketinden aynı zamanda akademisyenlerinde hoşlanmadığı belirtilmiştir.



### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, çalışma grubundan, verilerin toplanmasında izlenen yollara ve istatistiksel çözümleme yöntemlerine ilişkin bilgilere detaylı olarak yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Tipi**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ise ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. 10-14 yaşlarındaki üstün zekaya sahip çocukların etiketlenme durumlarının benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisi arasındaki ilişkileri demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, okul türü, özel eğitim alma durumu, ders dışı etkinliklere katılma durumu) inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir

Tarama modellenli araştırmalar, belirli bir grubun belli başlı özelliklerini betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (245). İlişkisel tarama modeli için iki veya daha fazla değişkenlerin arasındaki beraber değişim varlığını ya da seviyesini belirlemeyi hedefleyen model olarak belirtilmektedir. İlişkisel tarama modeli sayesinde, değişkenlerin beraber değişim gösterip göstermediği ve değişim varsa bu değişimin nasıl olduğunu çalışmalarda tespit edilmeye çalışılır. İlişkisel tarama modeli karşılaştırma türünde olduğu için en az iki değişkenin olması gerekir. Ayrıca bağımsız değişkenler gruplandırılarak, diğer bağımlı değişkenlerle aralarında değişim söz konusu olup olmadığı incelenir (221).

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanı almasında öğretmenlerin gözlem formları ve dönütleri, yetenek testleri, bireysel ve grup zekâ testleri ile onları destekleyen yardımcı testler uygulanmaktadır. En sık kullanılan test ise bireysel uygulanan zekâ testleridir (135). Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, Ataşehir ve Bahçelievler Bilim ve Sanat Merkezleri ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimini destekleyen sivil toplum kuruluşlarındaki 10 ve 14 yaş aralığındaki çocukların katılımıyla çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın evreni 10-14 yaş grubunda olan üstün zekâlı çocukları kapsamaktadır. 2016-2017 yılı eğitim öğretim döneminde İstanbul Bilsem'lerdeki üstün zekâlı çocukların yaşlara göre dağılımı; 10 yaş grubu ortalaması 1800, 11 yaş grubu ortalaması 1400, 12 yaş grubu ortalaması 800, 13 yaş grubu ortalaması 600, 14 yaş grubu ortalaması 400 çocuk sayısı olarak belirtilmiştir. Bilsem ilk öğrencilerini 10 yaş grubu olan 4.sınıf öğrencilerine sınav uygulayarak 300 öğrenci kontenjanıyla bünyesine almaktadır. Zamanla ya çevresel şartlar, taşınma, okul değiştirme ya da psikolojik, sosyolojik sebeplerden dolayı boşanma, çocukların ilgisinin olmaması, yurt dışına çıkma isteği gibi sebeplerden ötürü her yıl kurumlardaki çocuk popülasyonunun da azalmalar olduğu ifade edilmektedir. Sivil toplum kuruluşunda 2016-2017 yılı eğitim öğretim bir döneminde 10-14 yaş grubu toplamı 44 olan üstün zekâlı çocukların yaş dağılımı; 10 yaş grubu ortalama 14, 11 yaş grubu ortalama 12, 12 yaş grubu ortalama 9, 13 ve 14 yaş grubu ortalama 9, çocuk sayısı olarak belirtilmiştir. Diğer sivil toplum kuruluşunda ise, 2016-2017 yılı eğitim öğretim bir döneminde öğrenim gören 10-14 yaş grubunda toplam sayısı 26 olan üstün zekâlı çocukların yaş dağılımı ise; 10 yaş grubu ortalama 8, 11 yaş grubu ortalama 7, 12 yaş grubu ortalama 5, 13 yaş grubu ortalama 4, 14 yaş grubu ortalama 2 çocuk sayısı olarak belirtilmiştir. Araştırmanın toplam evreni 5070 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya 391 üstün zekâlı çocuk katılım sağlamıştır. Yalnız ölçeklerin tamamını dolduran çocuk sayısı 366 (154 kız, 212 erkek)'dir.

Örneklem, belli şartlarla belli bir evrenden seçilen ve seçildiği evreni temsili olarak kabul gören küçük gruptur. Araştırmalar genelde örneklem için belirlenen kümelerle çalışılırken, elde edilen bulgu ve sonuçlar tüm evrene genellenmiş kabul edilir (221).

Araştırmanın örnekleme, İstanbul ilindeki Ataşehir ve Bahçelievler Bilsem ile sivil toplum kuruluşlarında öğrenim gören 10-14 yaş aralığında ki 391 çocuğa ulaşılmıştır. Yalnız uygulamadan sonra veri toplama araçlarını hatalı ya da eksik yanıtladıkları tespit edilen 25 çocuktan alınan veriler, değerlendirmenin dışında bırakılmasıyla beraber, örneklem grubu 366 çocuktan oluşmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan üstün zekâlı çocukların demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma

durumu, okul türü, özel eğitim alma durumu, ders dışı etkinliklere katılma durumu) ait yüzde (%) değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri**

<b>Demografik Bilgiler</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	154	42,1
	Erkek	212	57,9
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Okul Türü</b>	Devlet	160	43,7
	Özel	206	56,3
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Sınıf Seviyesi</b>	4. sınıf	89	24,3
	5. sınıf	115	31,4
	6. sınıf	70	19,2
	7. sınıf	92	25,1
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Kardeş Sayısı</b>	Tek Çocuk	101	27,6
	2 Kardeş	197	53,8
	3 Kardeş ve üstü	68	18,6
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Kardeş Sırası</b>	Birinci Çocuk	211	57,7
	İkinci Çocuk	121	33,1
	Sonuncu Çocuk	34	9,2
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	İlkokul-Ortaokul	58	15,8
	Lise	94	25,7
	Ön Lisans	36	9,8
	Lisans	142	38,8
	Lisansüstü	36	9,9
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	İlkokul-Ortaokul	44	12,0
	Lise	84	23,0
	Ön Lisans	33	9,0
	Lisans	149	40,7
	Lisansüstü	56	15,3
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>

**Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri (Devam)**

<b>Demografik Bilgiler</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	204	55,7
	Çalışmıyor	162	44,3
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Baba Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	350	95,6
	Çalışmıyor	16	4,4
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Aile Birlikte Olma Durumu</b>	Birlikte	343	93,7
	Ayrı	23	6,3
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Özel Eğitim Alma Durumu</b>	Alıyor	313	85,5
	Almıyor	53	14,5
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>
<b>Etkinliklere Katılma Durumu</b>	Katılmıyor	125	34,2
	Katılıyor	241	65,8
	<b>Toplam</b>	<b>366</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 154’ü (%42,1) kız; 212’si (%57,9) erkektir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 160’ının (%43,7) devlet okulunda okuduğu; 206’sının (%56,3) ise özel okulda okuduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 89’u (%24,3) 4.sınıfta; 115’i (%31,4) 5.sınıfta; 70’i (%19,1) 6.sınıfta; 92’si (%25,1) 7.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 101’inin (%27,6) tek çocuk olduğu; 197’sinin (%53,8) 2 kardeş olduğu; 68’inin (%18,6) 3 kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan 211’inin (%57,7) birinci çocuk olduğu; 121’inin (%33,1) ikinci çocuk olduğu; 34’ünün (%9,3) sonuncu çocuk olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 58’inin (%15,8) annesinin ilkokul-ortaokul mezunu olduğu; 94’ünün (%25,7) annesinin lise mezunu olduğu; 36’sının (%9,8) annesinin ön lisans; 142’sinin (%38,8) annesinin lisans; 36’sının (%9,8) annesinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 44’ünün (%12,0) babasının ilkokul-ortaokul mezunu olduğu; 84’ünün (%23,0) babasının lise mezunu olduğu; 33’ünün (%9,0) babasının ön lisans; 149’unun (%40,7) babasının lisans; 56’sının (%15,3) babasının lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 204'ünün (%55,7) annesinin çalıştığı; 162'sinin (%44,3) annesinin çalışmadığı görülmektedir. Öğrencilerin 350'sinin (%95,6) babasının çalıştığı; 16'sının (%4,4) babasının çalışmadığı görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 342'si (%93,7) anne babasının birlikte olduğunu; 23'ü (%6,3) anne babasının ayrı olduğunu belirtmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 313'ünün (%85,5) özel eğitim aldığı; 53'ünün (%14,5) ise özel eğitim almadığı görülmektedir. Öğrencilerin 125'i (%34,2) etkinliklere katılmadığını; 241'i (%65,8) etkinliklere katıldığını belirtmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, okul türü, özel eğitim alma durumu, ders dışı etkinliklere katılma durumu için araştırmanın bağımsız değişkenlerinden verilerin elde edilmesi için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocukların etiketlenme, benlik algısı ve empatik eğilim özellikleri bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Üstün zekâlı çocukların etiketlenme algılarını belirlemek amacıyla “Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)”, üstün zekâlı çocukların benlik saygılarını belirlemek amacıyla “Coopersmith Özsaygı Envanteri”; empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla ise “KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEF)” kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri öğrencilerin etiketlenme algılarını, benlik saygılarını ve empatik eğilimlerini dair bulgulara ulaşmak amacıyla doğrudan örnekleme giren çocukların kendilerinden toplanmıştır. Bulgulara ulaşılmasını sağlayan veri toplama araçları hakkındaki bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu,

okul türü, özel eğitim alma durumu, ders dışı etkinliklere katılma durumu bilgilerini içermektedir (EK-1).

### 3.3.2. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)

Araştırmada, üstün zekâlı çocukların etiket algılarını ölçme amacıyla Öpengin ve Sak (200) tarafından geliştirilen, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ) kullanılmıştır. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)'nin 3 alt boyutu bulunmaktadır. Kendilik algısı, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarıdır. Ölçekte bulunan her bir alt boyutun 8 maddesi vardır. Maddelerin 4'ü olumlu algıyı ölçerken, 4'ü de olumsuz algıyı ölçmektedir. Toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin 12'si olumlu algıyı içerirken, 12'si de olumsuz algıyı içermektedir (200).

Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği likert tipi olup dörtlü derecelendirme formatındadır. Araştırmaya katılan kişilere soruların yanıtlarında kendileri için en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Her sorunun değeri 0-3 arasında olup değişiklik göstermektedir (0= Bana hiç uymuyor, 1= Bana biraz uyuyor, 2= Bana oldukça uyuyor, 3= Bana tamamen uyuyor). Veri girişlerinde olumsuz algılara ait sorulara verilen puanlar ters kodlanmıştır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 72 olup, en düşük puan ise 0'dır. Puanların 72'ye yaklaşması olumlu algıyı artırırken, 0'a yaklaşması olumsuz algıyı arttırmaktadır. Olumlu algı ile olumsuz algı arasında "kesim noktası" yoktur (200).

Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği üç aylık bir zamanda geliştirilmiştir. Üstün zeka etiketinin etkileri konusunda literatür taraması yapılmış olup, mevcut araştırmalar incelenmiş ve çok az sayıda çalışma olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaların hepsi incelendikten sonra uzman ekip eşliğinde üstün zekâlı çocukların algılarına yönelik cümleleri barındıran 80 maddelik havuz oluşturmuş olup, son incelemelerden sonra 24 madde sayısına indirgenerek ölçeğin son sürümü hazır hale getirilmiştir (200).

Ölçek için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Cronbach – Alpha hesaplaması ile test edilerek, öntest uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler ile 24 madde üstünden Cronbach – Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı, olumlu, olumsuz maddeler ve üç alt boyut için hepsi ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı.72 bulunmuş olup, yüksek güvenilirlikte olduğu kabul görmüştür

(200). Alt boyutlarda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması düşük çıktığı için her alt boyutta 8 madde bulunmaktadır (EK-2).

**Tablo 3.2. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları İçin  $N$  ,  $\bar{x}$  ,  $ss$  ve  $Sh_x$  Değerleri**

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_x$	Ranj	Min	Max
Etiket Algısı	366	40,44	9,15	,48	57,00	17,00	72,00
Kendilik Algısı	366	15,86	3,21	,17	18,00	4,00	22,00
Ebeveyn Algısı	366	15,87	2,95	,15	15,00	6,00	21,00
Arkadaş Tutum Algısı	366	17,06	4,82	,25	23,00	1,00	24,00

Bu araştırmada Üstün Zeka Etiketleri Etkileri Ölçeği'nin güvenilirlikleri tekrardan yapılmış olup, Kendilik Algısı alt boyutunun cronbach alfası ,87 , Ebeveyn Algısı alt boyutunun cronbach alfası ,77, Arkadaş Tutum Algısı alt boyutunun cronbach alfasının ,79 ve toplam etiket algısının cronbach alfası ise ,78 olarak bulunmuştur.

### **3.3.3. Coopersmith Özsaygı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory CSEI)**

Araştırmada, çocukların özsaygı seviyelerini ölçme amacıyla Coopersmith (4)'in geliştirmiş olduğu ve Pişkin (176)'in Türkçe'ye uyarlamış olduğu Coopersmith Özsaygı Envanteri uzun formu kullanılmıştır. Coopersmith Özsaygı Envanteri Kısa Formu toplam 25 maddeden oluşurken, uzun formu 58 maddeden oluşur. Envanterin formatında, her madde ve bu maddelerde belirtilen yönergeler ile gençlerin genel olarak hissettiklerini ifade etmektedir. Gençlere tarafından uygun görülüyorsa, ilgili sorunun karşılığındaki "evet" sütununa bir işaret (X,+) konur, eğer gençler tarafından uygun görülüyorsa hissettiklerine karşılık gelmiyorsa bu durumda "hayır" sütununa bir işaret (X,+) koymaları şeklinde oluşturulmuştur.

Envanterin alt boyutları bulunmaktadır bunlar; genel benlik saygısı (26 madde), okul-akademik benlik saygısı (8 madde), sosyal benlik saygısı (8 madde), aile ve eve ilişkin benlik saygısı (8 madde) ve yalan (8 madde)'dir. Envanterde bulunan yalan maddeler kişilerin savunma tutumlarını ölçtüğü için toplam puana eklenmemektedir. Envanterin kısa formu ise genel benlik saygısını ölçerken liderlik, anne-baba-aile, atılganlık, popülerlik ve kaygı gibi boyutları içeren 25 maddelik ölçektir (341). Ölçekten alınabilecek puanlar 0-100 arasındadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

Puanlar yüksek oldukça benlik saygısı seviyesinin yüksek olduğu, puanların düşmesiyle ise benlik saygısı seviyesinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (EK-3).

**Tablo 3.3. Coomersmith Özsaygı Envanteri ve Alt Boyutları İçin  $N$ ,  $\bar{x}$ ,  $ss$  ve  $Sh_x$  Değerleri**

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_x$	Ranj	Min	Max
Genel Özsaygı	366	35,19	7,95	,42	37,00	13,00	50,00
Sosyal Özsaygı	366	6,25	1,74	,09	7,00	1,00	8,00
Ev-Aile Özsaygı	366	6,08	1,72	,09	8,00	0,00	8,00
Akademik Özsaygı	366	6,04	1,83	,10	8,00	0,00	8,00

Bu araştırmada Coomersmith Özsaygı Envanteri'nin güvenilirlikleri tekrardan yapılmış olup, Sosyal Özsaygı alt boyutunun cronbach alfası ,72 , Ev-Aile Özsaygı alt boyutunun cronbach alfası ,80, Akademik Özsaygı boyutunun cronbach alfası ,93 ve toplam genel özsaygının cronbach alfası ise ,79 olarak bulunmuştur.

### 3.3.4. KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği- Ergen Formu (KA-Si E.E.Ö)

KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Alim Kaya ve Diğdem Siyez (5), tarafından geliştirilmiş olup, ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacı ile hazırlanmış likert-tipinde bir ölçme aracıdır. Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu, duygusal (10 madde) empati ve bilişsel (7 madde) empatiyi ölçmek için toplam 17 maddeden oluşur. Soruların cevaplama şekli; bana hiç uygun değil (1), bana biraz uygun (2), bana oldukça uygun (3), bana tamamen uygun (4) biçiminde dördümlü likert yapısındadır (5). Ölçekte olumsuz madde yoktur. Ölçekteki duygusal empati 10 maddeye verilen cevapların toplanması ile elde edilen duygusal empati alt boyut puanıyla, bilişsel empati 7 maddeye verilen cevapların toplanması ile elde edilen bilişsel empati alt boyut puanının toplamından elde edilen toplam empatik eğilim puanı olarak üç ayrı grupta puan ortaya çıkmaktadır. Bilişsel empati alt boyutundan elde edilecek en az puan  $7 \times 1 = 7$ , en yüksek puan ise  $7 \times 4 = 28$ 'tir. Duygusal empati alt boyutundan elde edilecek en az puan  $10 \times 1 = 10$  iken, en yüksek puan ise  $10 \times 4 = 40$ 'tır. Toplamda en az empatik eğilim puanı  $17 \times 1 = 17$  iken, en yüksek empatik eğilim puanı ise  $17 \times 4 = 68$ 'dir. Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, ölçekten elde edilen puanlar düştükçe empatik eğilim azalmaktadır (5). Ölçeğin geçerliliği açıklayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve alt-üst grup ayırt edicilikleri ile sınanmıştır (EK-4).



**Tablo 3.4. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları İçin  $N$ ,  $\bar{x}$ ,  $ss$  ve  $Sh_x$  Değerleri**

Boyutlar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_x$	Ranj	Min	Max
Empati	366	50,50	7,95	,42	48,00	16,00	64,00
Duygusal Empati	366	32,02	5,27	,28	30,00	10,00	40,00
Bilişsel Empati	366	18,57	3,35	,18	18,00	6,00	24,00

Bu araştırmada Ka-Si Empati Ölçeği'nin güvenilirlikleri tekrardan yapılmış olup, Duygusal Empati alt boyutunun cronbach alfası ,88 , Bilişsel Empati alt boyutunun cronbach alfası ,82 ve toplam empatinin cronbach alfası ise ,85 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın evrenini oluşturan İstanbul'da araştırmayı ve uygulamaları gerçekleştirebilmek için İstanbul İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'nden gerekli resmi izin alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda araştırmacı, İstanbul'daki Bilsem kurumlarının bilgisine ulaşmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun uygulanması, 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçek ve formlar Bilsem ve özel eğitim kurumlarındaki üstün zekâlı çocuklara sınıf içerisinde uygulanmış olup, katılımcılar tarafından bireysel olarak doldurulmuştur. Çalışmada gön¼ll¼lük esas alınmıştır. Katılımcılara uygulama yapmak için 15-20 dakika kadar süre ayrılmıştır. Yapılan tüm uygulamalar sonucunda verilere numaralar verilmiş ve analiz edilmek üzere bir araya getirilmiştir.

### 3.5. Verilerin öz¼mlenmesi

İstatistiksel öz¼mlemelerden önce, demografik değişkenler gruplandırılıp, ardından üstün zekâlı çocuklara uygulanan ölçekler (Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği, Coopersmith Özsayığı Envanteri, Ka-Si Ergenler Empati Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel öz¼mlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan üstün zekâlı çocukların demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarıldıktan sonra ölçeğin toplam puanları için  $x$ ,  $ss$ ,  $Sh$  değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ( $n < 30$ ) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak "SPSS 16.0" programında

özmlenmiştir. Manidarlıklar  $p < ,05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.



#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci amacının a maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Kendilik Algısı	Kız	154	15,96	2,96	,24	,496	364	,620
	Erkek	212	15,79	3,38	,23			
Ebeveyn Tutum Algısı	Kız	154	16,38	2,65	,21	2,914	354,782	,004*
	Erkek	212	15,50	3,10	,21			
Arkadaş Tutum Algısı	Kız	154	17,50	4,86	,39	1,501	364	,134
	Erkek	212	16,74	4,78	,33			
Etiket	Kız	154	38,83	7,49	,60	-3,035	363,734	,003*
	Erkek	212	41,61	10,04	,69			

\*p<.01

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden birisi olan Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanı ve Ebeveyn Tutum Algısı alt boyutları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, etiketlenme algısı puanlarının erkeklerin lehine ( $t=-3,035$ ;  $p<.05$ ), ebeveyn tutum algıları puanlarının ise kız çocuklarının lehine olduğunu ( $t=2,914$ ;  $p<.05$ ) göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı erkek çocukların kızlara göre olumlu etiket algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kız çocuklarının erkek çocuklarına göre ebeveyn tutum algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre kendilik algısı ile arkadaş tutum algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci amacının b maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumlarının, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.2, 4.3, 4.5 ve 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.2. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Puanlarının Günlük Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Etiket Toplam Puan	4. sınıf	89	41,07	8,64	<b>G. Arası</b>	146,895	3	48,965		
	5. sınıf	115	40,95	9,04	<b>G. İçi</b>	30421,400	262	84,037		
	6. sınıf	70	39,79	8,04	<b>Toplam</b>	30568,295	365	48,965	,583	,627
	7. sınıf	92	39,70	10,53						
	Toplam	366	40,44	9,15						

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan çocukların üstün zeka etiketlenme durumu alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,583; p>.05$ ).

**Tablo 4.3. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kendilik Algısı	4. sınıf	89	17,34	3,37	<b>G. Arası</b>	466,478	3	155,493		
	5. sınıf	115	15,99	3,07	<b>G. İçi</b>	3290,691	262	9,090		
	6. sınıf	70	16,03	2,81	<b>Toplam</b>	3757,169	365		17,105	,000*
	7. sınıf	92	14,15	2,73						
	Toplam	366	15,86	3,21						

\* $p<.01$

Tablo 4.3 incelendiğinde, örnekleme oluşturan çocukların kendilik algısı alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=17,105; p<.05$ ). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır. ANOVA analizinden sonra hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için ilk önce Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Sonrasında varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından varyansların homojen olması ile yaygın olarak kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
4. SINIF	5. SINIF	1,35	,43	,020*
	6. SINIF	1,31	,48	,062
	7. SINIF	3,18	,45	,000*
5. SINIF	4. SINIF	-1,35	,43	,020*
	6. SINIF	-,037	,46	1,000
	7. SINIF	1,84	,42	,000*
6. SINIF	4. SINIF	-1,31	,49	,062
	5. SINIF	,0372	,46	1,000
	7. SINIF	1,88	,48	,002*
7. SINIF	4. SINIF	-3,18	,45	,000*
	5. SINIF	-1,84	,42	,000*
	6. SINIF	-1,88	,48	,002*

\* $p<.01$

Tablo 4.4'te kendilik algısı alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni ilişkisinde hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ardından post-hoc Scheffe Testi sonucunda, 4.sınıf olanlar ile 5.sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine; 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine; 5.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 5.sınıf olanlar lehine; 6.sınıf olanlar ile 7. sınıf olanlar arasında 6.sınıf olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 7.sınıf öğrencilerin kendilik algısı puanlarının 4. 5. ve 6.sınıf çocukların kendilik algısı puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.5. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Ebeveyn Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ebeveyn Tutum Algısı	4. sınıf	89	16,45	2,71	<b>G. Arası</b>	122,775	3	40,925		
	5. sınıf	115	16,34	2,90	<b>G. İçi</b>	3049,444	262	8,424		
	6. sınıf	70	15,14	3,06	<b>Toplam</b>	3172,219	365		4,858	,003*
	7. sınıf	92	15,29	2,96						
	Toplam	366	15,87	2,95						

\*p<.01

Tablo 4.5'e göre, örneklemini oluşturan çocuklarının ebeveyn tutum algısı alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni ilişkisinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ( $F=4,858$ ;  $p<05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Ebeveyn Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşmışını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
4. SINIF	5. SINIF	,11	,41	,995
	6. SINIF	1,31	,47	,049*
	7. SINIF	1,16	,43	,068
5. SINIF	4. SINIF	-,11	,41	,995
	6. SINIF	1,20	,44	,062
	7. SINIF	1,05	,41	,086
6. SINIF	4. SINIF	-1,31	,46	,049*
	5. SINIF	-1,20	,44	,062
	7. SINIF	-,15	,46	,991
7. SINIF	4. SINIF	-1,16	,43	,068
	5. SINIF	-1,05	,41	,086
	6. SINIF	,15	,46	,991

\*p<.01

Tablo 4.6'da belirtilen Scheffe Testi sonucunda, 4. sınıf üstün zekâlı çocukların ebeveyn tutum algısı alt boyutunun 6. sınıf çocuklarına göre 4. sınıf çocukları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). 4. sınıf üstün zekâlı çocukların 6.

sınıf üstün zekâlı çocuklara göre olumlu ebeveyn tutum algılarının daha yüksek olduğu söylenilebilir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.7. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Günlük Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Arkadaş Tutum Algısı	4. sınıf	89	17,89	4,93	<b>G. Arası</b>	840,911	3	280,304		
	5. sınıf	115	18,22	4,29	<b>G. İçi</b>	7630,884	262	21,080		
	6. sınıf	70	17,49	4,74	<b>Toplam</b>	8471,795	365		13,297 ,000*	
	7. sınıf	92	14,48	4,51						
	Toplam	366	17,06	4,82						

\* $p < .01$

Tablo 4.7 incelendiğinde, örnekleme oluşturan üstün zekâlı çocukların arkadaş tutum algısı alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ( $F=13,297; p < .05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.8. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
4. SINIF	5. SINIF	-,33	,65	,968
	6. SINIF	,40	,73	,960
	7. SINIF	3,41	,68	,000*
5. SINIF	4. SINIF	,33	,65	,968
	6. SINIF	,73	,70	,776
	7. SINIF	3,74	,64	,000*
6. SINIF	4. SINIF	-,40	,73	,960
	5. SINIF	-,73	,70	,776
	7. SINIF	3,01	,73	,001*
7. SINIF	4. SINIF	-3,41	,68	,000*
	5. SINIF	-3,74	,64	,000*
	6. SINIF	-3,01	,73	,001*

\* $p < .01$

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, arkadaş tutum algısı alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında yapılan post-hoc Scheffe Testi sonucunda, 4.sınıf olanlar ile 7. sınıf olanlar arasında 4. sınıf olanlar lehine; 5. sınıf olanlar ile 7. sınıf olanlar arasında 5. sınıf olanlar lehine; 6.sınıf olanlar ile 7. sınıf olanlar arasında 6. sınıf olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 7. sınıf çocuklarının arkadaş tutumu algısı puanlarının 4. 5. ve 6.sınıf çocuklarına göre arkadaş tutum algısı puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci amacının c maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının ailenin birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney U analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Ailenin Birlikte Olma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Kendilik Algısı	Birlikte	343	183,89	63075,00	3810,00	-,275	,783
	Ayrı	23	177,65	4086,00			
	Toplam	366					
Ebeveyn Tutum Algısı	Birlikte	343	184,58	63309,50	3575,50	-,755	,450
	Ayrı	23	167,46	3851,50			
	Toplam	366					
Arkadaş Tutum Algısı	Birlikte	343	181,85	62373,50	3377,50	-1,157	,247
	Ayrı	23	208,15	4787,50			
	Toplam	366					
Etiket Algısı	Birlikte	343	185,80	63731,00	3154,00	-1,611	,107
	Ayrı	23	149,13	3430,00			
	Toplam	366					

Tablo 4.9’a göre, örnekleme oluşturan çocukların Üstün Zeka Etiketleme durumu, kendilik algısı, ebeveyn tutum algısı ve arkadaş tutum algısı alt boyutlarının ailenin birlikte olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucunda,



grupların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=3810,00; U=3575,50; U=3377,50; U=3154,00; p>.05).

Araştırmanın birinci amacının d maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kendilik Algısı	Birinci Çocuk	211	16,07	3,08	<b>G. Arası</b>	40,159	2	20,080	1,961	,142
	İkinci Çocuk	121	15,40	3,31	<b>G. İçi</b>	3717,010	363	10,240		
	3 veya Üstü	34	16,23	3,53	<b>Toplam</b>	3757,169	365			
	Toplam	366	15,86	3,21						
Ebeveyn Algısı	Birinci Çocuk	211	15,91	2,97	<b>G. Arası</b>	5,489	2	2,745	,315	,730
	İkinci Çocuk	121	15,73	2,92	<b>G. İçi</b>	3166,729	363	8,724		
	3 veya Üstü	34	16,15	2,99	<b>Toplam</b>	3172,219	365			
	Toplam	366	15,87	2,95						
Arkadaş Tutum Algısı	Birinci Çocuk	211	17,28	4,83	<b>G. Arası</b>	76,015	2	38,007	1,643	,195
	İkinci Çocuk	121	16,45	4,78	<b>G. İçi</b>	8395,780	363	23,129		
	3 veya Üstü	34	17,82	4,82	<b>Toplam</b>	8471,795	365			
	Toplam	366	17,06	4,82						
Etiket	Birinci Çocuk	211	41,10	9,31	<b>G. Arası</b>	325,651	2	162,826	1,954	,143
	İkinci Çocuk	121	39,98	8,98	<b>G. İçi</b>	30242,644	363	83,313		
	3 veya Üstü	34	37,97	8,49	<b>Toplam</b>	30568,295	365			
	Toplam	366	40,44	9,15						

Tablo 4.10'da üstün zekâ etiketlenme durumu, kendilik algıları, ebeveyn tutum algısı, arkadaş tutum algısı alt boyutlarının kardeş sırası değişkenine göre gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,961; F=,315; F=1,643; F=1,954; p>.05).

Araştırmanın birinci amacının e maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı, Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kendilik Algısı	Tek Çocuk	101	15,83	2,72	<b>G. Arası</b>	61,144	2	30,572	3,003	,051
	2 Kardeş	197	16,16	3,39	<b>G. İçi</b>	3696,025	363	10,182		
	3 veya Üstü	68	15,06	3,24	<b>Toplam</b>	3757,169	365			
	Toplam	366	15,86	3,21						
Ebeveyn Algısı	Tek Çocuk	101	15,72	3,18	<b>G. Arası</b>	3,339	2	1,670	,191	,826
	2 Kardeş	197	15,92	2,89	<b>G. İçi</b>	3168,879	363	8,730		
	3 veya Üstü	68	15,97	2,79	<b>Toplam</b>	3172,219	365			
	Toplam	366	15,87	2,95						
Arkadaş Tutum Algısı	Tek Çocuk	101	17,37	4,45	<b>G. Arası</b>	99,639	2	49,820	2,160	,117
	2 Kardeş	197	17,26	4,90	<b>G. İçi</b>	8372,156	363	23,064		
	3 veya Üstü	68	15,97	5,02	<b>Toplam</b>	8471,795	365			
	Toplam	366	17,06	4,82						
Etiket	Tek Çocuk	101	40,26	8,91	<b>G. Arası</b>	11,849	2	5,925	,070	,932
	2 Kardeş	197	40,61	9,16	<b>G. İçi</b>	30556,446	363	84,178		
	3 veya Üstü	68	40,24	9,60	<b>Toplam</b>	30568,295	365			
	Toplam	366	40,44	9,15						

Tablo 4.11 incelendiğinde, çocukların üstün zekâ etiketlenme durumu, kendilik algıları, ebeveyn tutum algısı, arkadaş tutum algısı alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ( $F=3,003$ ;  $F=,191$ ;  $F=2,160$ ;  $F=,070$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın birinci amacının f maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı

düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığının tespit edilmesine amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kendilik Algısı	İlk-Ortaokul	58	14,78	3,72	<b>G. Arası</b>	198,210	4	49,552	5,026	,001*
	Lise	94	15,84	3,04	<b>G. İçi</b>	3558,960	361	9,859		
	Ön lisans	36	14,69	2,83	<b>Toplam</b>	3757,169	365			
	Lisans	142	16,32	2,94						
	Lisansüstü	36	17,06	3,43						
	Toplam	366	15,86	3,21						
Ebeveyn Algısı	İlk-Ortaokul	58	15,60	2,78	<b>G. Arası</b>	70,155	4	17,539	2,041	,088
	Lise	94	15,45	3,10	<b>G. İçi</b>	3102,063	361	8,593		
	Ön lisans	36	16,64	2,77	<b>Toplam</b>	3172,219	365			
	Lisans	142	15,85	3,01						
	Lisansüstü	36	16,75	2,50						
	Toplam	366	15,87	2,95						
Arkadaş Tutum Algısı	İlk-Ortaokul	58	15,57	4,81	<b>G. Arası</b>	320,986	4	80,247	3,554	,007*
	Lise	94	16,29	4,52	<b>G. İçi</b>	8150,809	361	22,578		
	Ön lisans	36	17,28	5,71	<b>Toplam</b>	8471,795	365			
	Lisans	142	17,80	4,58						
	Lisansüstü	36	18,31	4,88						
	Toplam	366	17,06	4,82						
Etiket	İlk-Ortaokul	58	40,12	10,25	<b>G. Arası</b>	318,261	4	79,565	,950	,435
	Lise	94	40,39	8,32	<b>G. İçi</b>	30250,034	361	83,795		
	Ön lisans	36	41,33	8,56	<b>Toplam</b>	30568,295	365			
	Lisans	142	41,03	9,66						
	Lisansüstü	36	37,89	7,73						
	Toplam	366	40,44	9,15						

\*p<.01

Tablo 4.12 incelendiğinde, annenin öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Kendilik Algısı ve Arkadaş Tutum Algısı alt boyutları arasında anlamlı bir

farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, kendilik algısı alt boyutu ve arkadaş tutum algısı alt boyutu anne öğrenim durumunda lisansüstü lehine olduğunu ( $F=5,026$ ,  $F=3,554$ ;  $p<.05$ ) göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların annelerinin lisansüstü öğrenim durumu açısından olumlu etiket algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre, Ebeveyn Algısı alt boyutu ve ölçeğin toplam puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu işlemin ardından, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda verilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlk-Ortaokul	Lise	-1,06	,52	,391
	Ön lisans	,08	,67	1,000
	Lisans	-1,54	,49	,044*
	Lisansüstü	-2,28	,667	,021*
Lise	İlkokul-ortaokul	1,06	,524	,391
	Ön lisans	1,15	,62	,484
	Lisans	-,48	,42	,861
	Lisansüstü	-1,22	,62	,421
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	-,08	,67	1,000
	Lise	-1,15	,612	,484
	Lisans	-1,62	,59	,107
	Lisansüstü	-2,36	,74	,039*
Lisans	İlkokul-ortaokul	1,54	,49	,044*
	Lise	,48	,42	,861
	Ön lisans	1,62	,59	,107
	Lisansüstü	-,74	,59	,811
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	2,28	,67	,021*
	Lise	1,22	,62	,421
	Ön lisans	2,36	,74	,039*
	Lisans	,74	,59	,811

\* $p<.01$

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Kendilik Algısı alt boyutu ile anne öğrenim durumu değişkeninin hangi alt gruplar arasında farklı

olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonucunda, ilk-ortaokul ile lisans arasında lisans lehine ve ilk-ortaokul ile lisansüstü arasında lisansüstü lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ön lisans ile lisansüstü arasında, lisansüstü öğrenim durumu olanlar anneler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan annelerin lisansüstü öğrenim durumu olan annelere göre daha fazla kendilik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.14. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlk-Ortaokul	Lise	-,72	,79	,936
	Ön lisans	-1,71	1,01	,580
	Lisans	-2,23	,74	,061
	Lisansüstü	-2,74	1,01	,120
Lise	İlkokul-ortaokul	,72	,79	,936
	Ön lisans	-,99	,93	,889
	Lisans	-1,52	,63	,221
	Lisansüstü	-2,02	,93	,322
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	1,71	1,01	,580
	Lise	,99	,93	,889
	Lisans	-,53	,89	,986
	Lisansüstü	-1,03	1,12	,933
Lisans	İlkokul-ortaokul	2,23	,74	,061
	Lise	1,52	,63	,221
	Ön lisans	,53	,89	,986
	Lisansüstü	-,50	,89	,988
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	2,74	1,01	,120
	Lise	2,02	,93	,322
	Ön lisans	1,03	1,12	,933
	Lisans	,50	,89	,988

Tablo 4.14'e bakıldığında, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı alt boyutu ile anne öğrenim durumu düzeyine göre farklılaşmasının değerlendirildiği ANOVA Testinin sonuçları incelendiğinde, Arkadaş Tutum Algısı alt boyutunun anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc testinde (scheffe) ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, genel olarak Arkadaş Tutum Algısı alt boyutunun anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığı ama farklılığın alt gruplarda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Baba öğrenim durumu değişkeni ile üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumu toplam puan ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesin de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

**Tablo 4.15. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kendilik Algısı	İlk-Ortaokul	44	15,25	3,74	<b>G. Arası</b>	82,067	4	20,517	2,015	,092
	Lise	84	15,20	3,12	<b>G. İçi</b>	3675,102	361	10,180		
	Ön lisans	33	16,15	2,86	<b>Toplam</b>	3757,169	365			
	Lisans	149	16,21	3,04						
	Lisansüstü	56	16,25	3,40						
	Toplam	366	15,87	3,21						
Ebeveyn Algısı	İlk-Ortaokul	44	15,25	2,80	<b>G. Arası</b>	36,261	4	9,065	1,044	,385
	Lise	84	15,60	3,07	<b>G. İçi</b>	3135,958	361	8,687		
	Ön lisans	33	16,06	3,15	<b>Toplam</b>	3172,219	365			
	Lisans	149	16,15	2,93						
	Lisansüstü	56	15,95	2,77						
	Toplam	366	15,87	2,95						
Arkadaş Tutum Algısı	İlk-Ortaokul	44	16,454	4,82	<b>G. Arası</b>	257,615	4	64,404	2,830	,025*
	Lise	84	15,690	5,02	<b>G. İçi</b>	8214,180	361	22,754		
	Ön lisans	33	17,76	5,30	<b>Toplam</b>	8471,795	365			
	Lisans	149	17,66	4,47						
	Lisansüstü	56	17,57	4,79						
	Toplam	366	17,06	4,82						
Etiket	İlk-Ortaokul	44	38,66	9,44	<b>G. Arası</b>	1289,640	4	322,410	3,975	,004*
	Lise	84	39,89	8,52	<b>G. İçi</b>	29278,655	361	81,104		
	Ön lisans	33	41,64	8,04	<b>Toplam</b>	30568,295	365			
	Lisans	149	39,48	9,09						
	Lisansüstü	56	44,54	9,65						
	Toplam	366	40,44	9,15						

\*p<.01

Tablo 4.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların babalarının öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Arkadaş Tutum Algısı alt boyutu ve

Ölçeğin Toplam puanı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Arkadaş Tutum Algısı alt boyutun da baba öğrenim durumunda ön lisans mezunu olma lehine olduğunu tespit ederken ve ölçeğin toplam puanlarının baba öğrenim durumunda lisansüstü lehine olduğunu ( $F=2,830$ ,  $F=3,975$ ;  $p<.05$ ) göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların babalarının ön lisans ve lisansüstü öğrenim durumu açısından olumlu etiket algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre Kendilik Algısı ve Ebeveyn Tutum Algısı alt boyutlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.16. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
İlk-Ortaokul	Lise	-1,23	1,68	,969
	Ön lisans	-2,98	2,07	,725
	Lisans	-,82	1,55	,991
	Lisansüstü	-5,88	1,81	,035*
Lise	İlkokul-ortaokul	1,23	1,68	,969
	Ön lisans	-1,74	1,85	,926
	Lisans	,42	1,23	,998
	Lisansüstü	-4,64	1,55	,065
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	2,98	2,07	,725
	Lise	1,74	1,85	,926
	Lisans	2,16	1,73	,817
	Lisansüstü	-2,90	1,98	,708
Lisans	İlkokul-ortaokul	,82	1,55	,991
	Lise	-,42	1,23	,998
	Ön lisans	-2,16	1,73	,817
	Lisansüstü	-5,06	1,41	,013*
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	5,88	1,81	,035*
	Lise	4,64	1,55	,065
	Ön lisans	2,90	1,98	,708
	Lisans	5,06	1,41	,013*

\*p<.01

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ile baba öğrenim durumu değişkeni arasında hangi alt gruplar arasında farklı olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonucunda, ilk-ortaokul ile lisansüstü mezunu olanlar arasında

lisansüstü mezunu olanlar lehine iken, lisans ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine, lisansüstü ile ilkökul-ortaokul mezunu olanlar arasında ilkökul-ortaokul mezunu olanlar lehine, lisansüstü ile lisans mezunu olanlar arasında lisans mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, lisansüstü mezunu olan babaların, ilkökul-ortaokul mezunu babalara göre daha fazla çocuklarında etiketlenme durumu olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.17. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlk-Ortaokul	Lise	,76	,89	,946
	Ön lisans	-1,30	1,10	,843
	Lisans	-1,20	,82	,706
	Lisansüstü	-1,12	,91	,852
Lise	İlkökul-ortaokul	-,76	,89	,946
	Ön lisans	-2,07	,98	,350
	Lisans	-1,97	,65	,060
	Lisansüstü	-1,880	,82	,267
Ön lisans	İlkökul-ortaokul	1,30	1,10	,843
	Lise	2,067	,98	,350
	Lisans	,10	,92	1,000
	Lisansüstü	,19	1,05	1,000
Lisans	İlkökul-ortaokul	1,2	,82	,706
	Lise	1,97	,65	,060
	Ön lisans	-,10	,92	1,000
	Lisansüstü	,09	,75	1,000
Lisansüstü	İlkökul-ortaokul	1,12	,96	,852
	Lise	1,88	,82	,267
	Ön lisans	-,19	1,05	1,000
	Lisans	-,09	,75	1,000

Tablo 4.17'ye göre, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği Arkadaş Tutum Algısı alt boyutu ile baba öğrenim durumu arasında farklılaşmanın değerlendirildiği de Arkadaş Tutum Algısı alt boyutunun baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe Testinde



ise anlamlı olarak fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, genel olarak Arkadaş Tutum Algısı alt boyutunun baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığı ama farklılığın alt gruplarda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın birinci amacının h maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Öğrencinin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>g</sub>	t Testi		
						t	Sd	p
Kendilik Algısı	Çalışıyor	204	16,11	3,15	,22	1,706	364	,086
	Çalışmıyor	162	15,54	3,26	,26			
Ebeveyn Tutum Algısı	Çalışıyor	204	15,80	2,94	,21	-,512	364	,609
	Çalışmıyor	162	15,96	2,96	,23			
Arkadaş Tutum Algısı	Çalışıyor	204	17,21	4,87	,34	,661	364	,509
	Çalışmıyor	162	16,87	4,76	,37			
Etiket	Çalışıyor	204	40,37	9,69	,68	-,164	364	,870
	Çalışmıyor	162	40,53	8,45	,66			

Tablo 4.18’e göre çocukların Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların anne çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= 1,706$ ,  $t= -,512$ ,  $t=,661$ ,  $t= -,164$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın birinci amacının ı maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç

doğrultusunda Mann Whitney-U Testi analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.19’da verilmiştir.

**Tablo 4.19. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney -U Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Kendilik Algısı	Çalışıyor	350	182,26	63791,50	2366,50	-1,052	,293
	Çalışmıyor	16	210,59	3369,50			
	Toplam	366					
Ebeveyn Tutum Algısı	Çalışıyor	350	184,43	64549,50	1742,50	-2,569	,010*
	Çalışmıyor	16	163,22	2611,50			
	Toplam	366					
Arkadaş Tutum Algısı	Çalışıyor	350	184,43	64549,50	2475,50	-,786	,432
	Çalışmıyor	16	163,22	2611,50			
	Toplam	366					
Etiket	Çalışıyor	350	184,63	64621,50	2403,50	-,959	,338
	Çalışmıyor	16	158,72	2539,50			
	Toplam	366					

\*p<.01

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan üstün zekâlı çocukların, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve alt boyutlarının babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların arasında Ebeveyn Tutum Algısı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken ( $U=1742,50$ ;  $p<.05$ ), diğer alt boyutlar arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $U=2366,50$ ,  $U=2475,50$ ,  $U=2403,50$ ;  $p>.05$ ). Ortalamalara bakıldığında babası çalışan üstün zekâlı çocukların olumlu ebeveyn tutum algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci amacının i maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının okul türü durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	SSd	P
Kendilik Algısı	Devlet	160	15,63	3,18	,25	-1,254	364	,211
	Özel	206	16,05	3,23	,22			
Ebeveyn Tutum Algısı	Devlet	160	15,59	2,96	,23	-1,608	364	,109
	Özel	206	16,09	2,93	,20			
Arkadaş Tutum Algısı	Devlet	160	16,83	4,81	,38	-,791	364	,429
	Özel	206	17,23	4,83	,34			
Etiket	Devlet	160	40,38	9,51	,75	-,113	364	,910
	Özel	206	40,49	8,89	,62			

Tablo 4.20 incelendiğinde, çocukların Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,254$ ,  $t = -1,608$ ,  $t = -,791$ ,  $t = -,113$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmanın birinci amacının j maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının özel eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Özel Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>g</sub>	t Testi		
						t	Sd	p
Kendilik Algısı	Eğitim Alıyor	313	15,81	3,13	,18	-,751	364	,453
	Eğitim Almıyor	53	16,17	3,66	,50			
Ebeveyn Tutum Algısı	Eğitim Alıyor	313	15,80	2,92	,16	-1,193	364	,234
	Eğitim Almıyor	53	16,32	3,12	,43			
Arkadaş Tutum Algısı	Eğitim Alıyor	313	16,86	4,79	,27	-1,917	364	0,56
	Eğitim Almıyor	53	18,23	4,87	,67			
Etiket	Eğitim Alıyor	313	40,78	9,12	,52	1,716	364	,087
	Eğitim Almıyor	53	38,45	9,15	1,26			

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, çocukların Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların özel eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t = -,751$ ,  $t = -1,193$ ,  $t = -1,917$ ,  $t = 1,716$ ;  $p > .05$ ).

Etiketlenme durumunun, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı alt boyutlarının okul dışı etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yönelik Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı, Arkadaş Tutum Algısı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Dışı Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Kendilik Algısı	Katılıyor	125	15,80	3,29	,29	-,272	364	,786
	Katılmıyor	241	15,90	3,17	,20			
Ebeveyn Tutum Algısı	Katılıyor	125	15,79	3,08	,28	-,384	364	,701
	Katılmıyor	241	15,92	2,88	,19			
Arkadaş Tutum Algısı	Katılıyor	125	17,26	4,43	,40	,568	364	,571
	Katılmıyor	241	16,95	5,01	,32			
Etiket	Katılıyor	125	40,52	9,12	,82	,116	364	,907
	Katılmıyor	241	40,40	9,19	,59			

Tablo 4.22'ye bakıldığında, Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların okul dışı etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t = -,272$ ,  $t = -,384$ ,  $t = ,568$ ,  $t = ,116$ ;  $p > .05$ ).

Bu bölümde araştırmanın ikinci amacının a maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.23'te verilmiştir.

**Tablo 4.23. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Sosyal Özsaygı	Kız	154	6,42	1,71	,138	1,519	364	,130
	Erkek	212	6,14	1,75	,120			
Ev Aile Özsaygı	Kız	154	6,29	1,57	,126	2,058	364	,040*
	Erkek	212	5,92	1,81	,124			
Akademik Özsaygı	Kız	154	6,20	1,72	,139	1,409	364	,160
	Erkek	212	5,93	1,90	,130			
Özsaygı	Kız	154	35,89	8,09	,65	1,378	340,263	,173
	Erkek	212	34,68	8,57	,59			

\*p<.01

Tablo 4.23 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet bağımsız değişkeni ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, özsaygı algısı puanlarının kızların lehine ( $t=1,409$ ;  $p<.05$ ) olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocuklarının erkelere göre olumlu benlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre sosyal özsaygı, akademik özsaygı ve genel özsaygının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci amacının b maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.24'te verilmiştir.

**Tablo 4.24. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Özsaygı	4. sınıf	89	6,36	1,42	<b>G. Arası</b>	72,438	3	24,146		
	5. sınıf	115	6,50	1,65	<b>G. İçi</b>	1028,931	262	2,842		
	6. sınıf	70	6,70	1,62	<b>Toplam</b>	1101,369	365		8,495	,000*
	7. sınıf	92	5,51	1,99						
	Toplam	366	6,25	1,74						
Ev Aile Özsaygı	4. sınıf	89	6,39	1,46	<b>G. Arası</b>	27,661	3	9,220		
	5. sınıf	115	6,24	1,62	<b>G. İçi</b>	1048,197	262	2,896		
	6. sınıf	70	5,90	1,94	<b>Toplam</b>	1075,858	365	9,220	3,184	,024*
	7. sınıf	92	5,70	1,82						
	Toplam	366	6,07	1,72						
Akademik Özsaygı	4. sınıf	89	6,28	1,78	<b>G. Arası</b>	44,322	3	14,774		
	5. sınıf	115	6,25	1,76	<b>G. İçi</b>	1172,978	262	3,240		
	6. sınıf	70	6,19	1,97	<b>Toplam</b>	1217,301	365		4,560	,004*
	7. sınıf	92	5,45	1,74						
	Toplam	366	6,04	1,83						
Özsaygı	4. sınıf	89	36,01	8,17	<b>G. Arası</b>	173,688	3	57,896		
	5. sınıf	115	37,88	8,87	<b>G. İçi</b>	25474,303	262	70,371		
	6. sınıf	70	35,83	9,11	<b>Toplam</b>	25647,992	365		,823	,482
	7. sınıf	92	34,29	7,34						
	Toplam	366	35,19	8,38						

\* $p < .01$

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan üstün zekâlı çocukların Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Özsaygı toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=8,495$ ,  $F=3,184$ ,  $F=4,560$ ;  $p < .05$ ). Toplam özsaygı puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olmamasından ötürü Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.25 ve 4.26'da sunulmuştur.

**Tablo 4.25. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
4. SINIF	5. SINIF	-,14	,22	,989
	6. SINIF	-,34	,25	,667
	7. SINIF	,85	,26	,007*
5. SINIF	4. SINIF	,14	,22	,989
	6. SINIF	-,20	,25	,957
	7. SINIF	,98	,26	,001*
6. SINIF	4. SINIF	,34	,25	,667
	5. SINIF	,20	,25	,957
	7. SINIF	1,19	,28	,000*
7. SINIF	4. SINIF	-,85	,26	,007*
	5. SINIF	-,98	,26	,001*
	6. SINIF	-1,19	,28	,000*

\*p<.01

Tablo 4.25 incelendiğinde, 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 5.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 6.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 7.sınıf olanlar ile 6.sınıf olanlar arasında 6.sınıf olanlar lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 7.sınıf öğrencilerin sosyal özsaygı puanlarının 4. 5. ve 6.sınıf çocukların sosyal özsaygı alt boyutunun daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi küçüldükçe üstün zekâlı çocukların sosyal özsaygısı düzeyleri artmaktadır.

Bu işlemin ardından, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.



**Tablo 4.26. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Akademik Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
4. SINIF	5. SINIF	,03	,25	1,000
	6. SINIF	,10	,29	,991
	7. SINIF	,84	,27	,022*
5. SINIF	4. SINIF	-,03	,25	1,000
	6. SINIF	,07	,27	,996
	7. SINIF	,81	,25	,017*
6. SINIF	4. SINIF	-,10	,29	,991
	5. SINIF	-,07	,27	,996
	7. SINIF	,74	,29	,083
7. SINIF	4. SINIF	-,84	,27	,022*
	5. SINIF	-,81	,25	,017*
	6. SINIF	-,74	,29	,083

\*p<.01

Tablo 4.26'daki Scheffe Testi sonucunda, 4. sınıf olanlar ile 7. sınıf olanlar arasında 7. sınıf olanlar lehine; 5. sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine; 7.sınıf olanlar ile 4. sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine; 7. sınıf olanlar ile 5.sınıf olanlar arasında 5. sınıf olanlar lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 6. sınıf ile diğer sınıflar arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerin Akademik Özsaygı alt boyutunun 4. ve 5. sınıf üstün zekâlı çocukların Akademik Özsaygı puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. 4. ve 5. sınıf üstün zekâlı çocukların Akademik Özsaygı düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 4.27. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Ev Aile Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
4. SINIF	5. SINIF	,15	,22	,982
	6. SINIF	,49	,28	,391
	7. SINIF	,70	,24	,029*
5. SINIF	4. SINIF	-,15	,22	,982
	6. SINIF	,34	,28	,770
	7. SINIF	,55	,24	,141
6. SINIF	4. SINIF	-,49	,28	,391
	5. SINIF	-,34	,28	,770
	7. SINIF	,20	,30	,984
7. SINIF	4. SINIF	-,70	,24	,029*
	5. SINIF	-,55	,24	,141
	6. SINIF	-,20	,30	,984

Tablo 4.27 incelendiğinde, Coopersmith Özsaygı Ölçeği Ev Aile Özsaygı alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Tamhane's T2 testi sonucunda, 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 7.sınıf olanlar ile 4.sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 7.sınıf çocuklarının Ev Aile Özsaygı alt boyutunun 4.sınıf çocukların Ev Aile Özsaygı alt boyutunun daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi küçüldükçe üstün zekâlı çocukların Ev Aile Özsaygı düzeyleri artmaktadır.

Araştırmanın ikinci amacının c maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının ailenin birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney U analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.28'de verilmiştir.

**Tablo 4.28. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Ailenin Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Sosyal Özsaygı	Birlikte	343	183,45	62922,00	3,93	-039	,683
	Ayrı	23	184,30	4239,00			
	Toplam	366					
Ev Aile Özsaygı	Birlikte	343	182,93	62744,00	3,75	-,408	,683
	Ayrı	23	192,04	4417,00			
	Toplam	366					
Akademik Özsaygı	Birlikte	343	182,03	62438,00	3442,00	-1,044	,297
	Ayrı	23	205,35	4723,00			
	Toplam	366					
Özsaygı	Birlikte	343	193,49	62936,50	3,94	-,008	,993
	Ayrı	23	183,67	4224,50			
	Toplam	366					

Tablo 4.28'e göre, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı alt boyutlarının ailenin

birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=3,93; U=3,75; U=3442,00; U=3,94;  $p>.05$ ).

Araştırmanın ikinci amacının d maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.29’da verilmiştir.

**Tablo 4.29. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal Özsaygı	Birinci Çocuk	211	6,31	1,712	<b>G. Arası</b>	2,630	2	1,315	,434	,648
	İkinci Çocuk	121	6,21	1,81	<b>G. İçi</b>	1098,739	363	3,027		
	3 Kardeş veya Üstü	34	6,03	1,66	<b>Toplam</b>	1101,369	365			
	Toplam	366	6,25	1,74						
Ev Aile Özsaygı	Birinci Çocuk	211	6,14	1,83	<b>G. Arası</b>	2,711	2	1,356	,459	,633
	İkinci Çocuk	121	6,03	1,52	<b>G. İçi</b>	1073,147	363	2,956		
	3 Kardeş veya Üstü	34	5,85	1,67	<b>Toplam</b>	1075,858	365			
	Toplam	366	6,08	1,72						
Akademik Özsaygı	Birinci Çocuk	211	6,11	1,86	<b>G. Arası</b>	5,499	2	2,749	,824	,440
	İkinci Çocuk	121	6,03	1,73	<b>G. İçi</b>	1211,802	363	3,338		
	3 Kardeş veya Üstü	34	5,68	2,01	<b>Toplam</b>	1217,301	365			
	Toplam	366	6,04	1,83						
Özsaygı	Birinci Çocuk	211	35,80	8,43	<b>G. Arası</b>	187,222	2	93,611	1,335	,265
	İkinci Çocuk	121	34,38	8,30	<b>G. İçi</b>	25460,770	363	70,140		
	3 Kardeş veya Üstü	34	34,26	8,28	<b>Toplam</b>	25647,992	365			
	Toplam	366	35,19	8,38						

Tablo 4.29 incelendiğinde, çocukların Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygının ailenin birlikte olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (F=,434; F=,459; F=824; F=1,335; p>.05).

Araştırmanın ikinci amacının e maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.30’da verilmiştir.

**Tablo 4.30. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal Özsaygı	Tek Çocuk	101	6,51	1,53	<b>G. Arası</b>	33,058	2	16,529	5,616	,004*
	2 Kardeş	197	6,33	1,78	<b>G. İçi</b>	1068,310	363	2,943		
	3 Kardeş veya Üstü	68	5,65	1,79	<b>Toplam</b>	1101,369	365			
	Toplam	366	6,25	1,74						
Ev Aile Özsaygı	Tek Çocuk	101	6,18	1,76	<b>G. Arası</b>	9,016	2	4,508	1,534	,217
	2 Kardeş	197	6,14	1,62	<b>G. İçi</b>	1066,842	363	2,939		
	3 Kardeş veya Üstü	68	5,75	1,89	<b>Toplam</b>	1075,858	365			
	Toplam	366	6,08	1,72						
Akademik Özsaygı	Tek Çocuk	101	6,20	1,801	<b>G. Arası</b>	30,364	2	15,182	4,643	,010*
	2 Kardeş	197	6,17	1,80	<b>G. İçi</b>	1186,936	363	3,270		
	3 Kardeş veya Üstü	68	5,44	1,84	<b>Toplam</b>	1217,301	365			
	Toplam	366	6,04	1,83						
Özsaygı	Tek Çocuk	101	36,29	8,09	<b>G. Arası</b>	494,229	2	247,115	3,566	,029*
	2 Kardeş	197	35,42	8,38	<b>G. İçi</b>	25153,763	363	69,294		
	3 Kardeş veya Üstü	68	32,88	8,49	<b>Toplam</b>	25647,992	365			
	Toplam	366	35,19	8,38						

\*p<.01

Tablo 4.30 incelendiğinde, kardeş sayısı durumu ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı toplam puanlarının arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı alt boyutları kardeş sayısı durumunda tek çocuk lehine olduğunu ( $F=5,616$ ,  $F=4,643$ ,  $F=3.566$ ;  $p<.05$ ) göstermektedir. Ev Aile Özsaygı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların kardeş sayısı durumunda tek çocuk olma durumu açısından olumlu benlik saygısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

**Tablo 4.31. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Tek Çocuk	2 Kardeş	,87	1,02	,697
	3 Kardeş veya Üstü	3,40	1,31	,034*
2 Kardeş	Tek Çocuk	-,87	1,02	,697
	3 Kardeş veya Üstü	2,54	1,17	,097
3 Kardeş veya Üstü	Tek Çocuk	-3,4	1,31	,034*
	2 Kardeş	-2,54	1,17	,097

\* $p<.01$

Tablo 4.31’e göre, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ile kardeş sayısı değişkeni arasında hangi alt gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek için uygulanan Scheffe Testi sonucunda ise, 3 kardeş veya üstü olanlar ve tek çocuk arasında tek çocuk olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, tek çocuk olan üstün zekâlı çocukların 3 kardeş veya üstü olanlara göre daha fazla özsaygıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma rastlanmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.32. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Tek Çocuk	2 Kardeş	,18	,21	,679
	3 Kardeş veya Üstü	,87	,27	,006*
2 Kardeş	Tek Çocuk	-,18	,21	,679
	3 Kardeş veya Üstü	,68	,24	,019*
3 Kardeş veya Üstü	Tek Çocuk	-,87	,27	,006*
	2 Kardeş	-,68	,24	,019*

\*p<.01

Tablo 4.32'ye göre, Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı alt boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasında hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için uygulanan Scheffe Testi sonucunda, 3 kardeş veya üstü ile tek çocuk olanlar arasında tek çocuk olanlar lehine iken, 3 kardeş veya üstü olanlar ile 2 kardeş arasında 2 kardeş olanlar lehine istatistiksel olarak (p<.05) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bu durum, tek çocuk ve 2 kardeşi olan üstün zekâlı çocukların, 3 kardeş veya üstü olan üstün zekâlı çocuklara göre daha fazla Sosyal Özsaygıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

**Tablo 4.33. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Akademik Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Tek Çocuk	2 Kardeş	,03	,22	,993
	3 Kardeş veya Üstü	,76	,28	,029*
2 Kardeş	Tek Çocuk	-,03	,22	,993
	3 Kardeş veya Üstü	,73	,25	,017*
3 Kardeş veya Üstü	Tek Çocuk	-,76	,28	,029*
	2 Kardeş	-,73	,25	,017*

\*p<.01

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere, Coopersmith Özsaygı Ölçeği Akademik Özsaygı alt boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasındaki ilişkinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için uygulanan Scheffe Testi sonucunda, 3 kardeş veya üstü olanlar ile tek çocuk arasında tek çocuk olanlar lehine, 3 kardeş veya üstü olanlar ile 2

kardeş arasında 2 kardeşi olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, tek çocuk ve 2 kardeşi olan üstün zekâlı çocukların, 3 kardeş veya üstü olan üstün zekâlı çocuklara göre daha fazla akademik özsaygıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Araştırmanın ikinci amacının f maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.34'te verilmiştir.

**Tablo 4.34. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal Özsaygı	İlk-Ortaokul	58	5,69	1,83	<b>G. Arası</b>	49,349	4	12,337	4,234	,002*
	Lise	94	6,15	1,68	<b>G. İçi</b>	1052,020	361	2,914		
	Ön lisans	36	5,78	2,07	<b>Toplam</b>	1101,369	365			
	Lisans	142	6,54	1,54						
	Lisansüstü	36	6,78	1,81						
	Toplam	366	6,25	1,74						
Ev Aile Özsaygı	İlk-Ortaokul	58	5,97	1,51	<b>G. Arası</b>	15,363	4	3,841	1,307	,267
	Lise	94	5,89	2,05	<b>G. İçi</b>	1060,495	361	2,938		
	Ön lisans	36	5,94	1,64	<b>Toplam</b>	1075,858	365			
	Lisans	142	6,14	1,67						
	Lisansüstü	36	6,61	1,23						
	Toplam	366	6,08	1,72						
Akademik Özsaygı	İlk-Ortaokul	58	5,50	2,05	<b>G. Arası</b>	30,082	4	7,520	2,287	,060*
	Lise	94	6,18	1,59	<b>G. İçi</b>	1187,219	361	3,289		
	Ön lisans	36	5,69	2,16	<b>Toplam</b>	1217,301	365			
	Lisans	142	6,18	1,78						
	Lisansüstü	36	6,39	1,71						
	Toplam	366	6,04	1,83						
Özsaygı	İlk-Ortaokul	58	33,29	8,44	<b>G. Arası</b>	734,215	4	183,554	2,660	,033*
	Lise	94	35,60	7,74	<b>G. İçi</b>	24913,777	361	69,013		
	Ön lisans	36	32,58	8,72	<b>Toplam</b>	25647,992	365			
	Lisans	142	35,72	8,40						
	Lisansüstü	36	37,69	8,71						
	Toplam	366	35,19	8,38						

\* $p < .01$

Tablo 4.34 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların annenin öğrenim durumu bağımsız değişkeni ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı alt boyutlarının anne öğrenim durumunda lisansüstü öğrenim düzeyinin lehine olduğunu ( $F=4,234$ ,  $F=2,287$ ,  $F=2,660$ ;  $p<.05$ ) göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların annelerin lisansüstü öğrenim durumu açısından olumlu benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre, Ev Aile Özsaygı alt boyutunun anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu işlemin ardından, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda verilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.35'te verilmiştir.

**Tablo 4.35. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Test Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlk-Ortaokul	Lise	-2,30	1,39	,600
	Ön lisans	,71	1,76	,997
	Lisans	-2,43	1,29	,478
	Lisansüstü	-4,40	1,76	,185
Lise	İlkokul-ortaokul	2,30	1,39	,600
	Ön lisans	3,01	1,63	,491
	Lisans	-,12	1,10	1,000
	Lisansüstü	-2,10	1,63	,798
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	-,71	1,76	,997
	Lise	-3,01	1,63	,491
	Lisans	-3,13	1,55	,396
	Lisansüstü	-5,11	1,96	,149
Lisans	İlkokul-ortaokul	2,43	1,29	,478
	Lise	,12	1,10	1,000
	Ön lisans	3,13	1,55	,396
	Lisansüstü	-1,98	1,55	,804
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	4,40	1,76	,185
	Lise	2,10	1,63	,798
	Ön lisans	5,11	1,96	,149
	Lisans	1,98	1,55	,804



Tablo 4.35’te görüldüğü üzere, Coopersmith Özsaygı Ölçeği alt boyutu ile anne öğrenim durumu değişkeni arasında Scheffe Testi sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>05$ ).

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır. Sonrasında varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Gerçekleştirilen Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.36’da sunulmuştur.

**Tablo 4.36. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt boyutunun Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane’s T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$P$
İlk-Ortaokul	Lise	-,46	,30	,732
	Ön lisans	-,09	,42	1,000
	Lisans	-,85	,27	,023*
	Lisansüstü	-1,09	,39	,059
Lise	İlkokul-ortaokul	,46	,30	,732
	Ön lisans	,38	,39	,985
	Lisans	-,39	,22	,518
	Lisansüstü	-,63	,35	,543
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	,09	,42	1,000
	Lise	-,37	,39	,985
	Lisans	-,76	,37	,361
	Lisansüstü	-1,00	,46	,281
Lisans	İlkokul-ortaokul	,85	,28	,023*
	Lise	,39	,22	,518
	Ön lisans	,76	,37	,361
	Lisansüstü	-,24	,33	,998
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	1,09	,39	,059
	Lise	,63	,35	,543
	Ön lisans	1,00	,46	,281
	Lisans	,24	,33	,998

\* $p<.01$

Tamhane’s T2 Testi sonucunda, ilk-ortaokul mezunu ile lisans mezunu olanlar arasında lisans mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, lisans mezunu annesi olan çocukların sosyal

özsayılarının ilk-ortaokul mezunu annesi olan çocukların sosyal özsayılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Lise, ön lisans ve lisansüstü puanları arasında istatistiksel olarak ( $p>.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın ikinci amacının g maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.37'de verilmiştir.

**Tablo 4.37. Coopersmith Özsayı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsayı, Ev Aile Özsayı, Akademik Özsayı, Genel Özsayı Toplam Puanlarının Çocukların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal Özsayı	İlk-Ortaokul	44	5,68	2,12	<b>G. Arası</b>	28,569	4	7,142	2,403	,049*
	Lise	84	6,05	1,68	<b>G. İçi</b>	1072,800	361	2,972		
	Ön lisans	33	6,24	2,06	<b>Toplam</b>	1101,369	365			
	Lisans	149	6,41	1,56						
	Lisansüstü	56	6,61	1,66						
	Toplam	366	6,25	1,74						
Ev Aile Özsayı	İlk-Ortaokul	44	6,02	1,61	<b>G. Arası</b>	12,061	4	3,015	1,023	,395
	Lise	84	6,05	1,68	<b>G. İçi</b>	1063,797	361	2,947		
	Ön lisans	33	5,82	1,94	<b>Toplam</b>	1075,858	365			
	Lisans	149	6,27	1,65						
	Lisansüstü	56	5,80	1,87						
	Toplam	366	6,08	1,72						
Akademik Özsayı	İlk-Ortaokul	44	6,00	2,10	<b>G. Arası</b>	11,041	4	2,760	,826	,509
	Lise	84	5,88	1,75	<b>G. İçi</b>	1206,260	361	3,341		
	Ön lisans	33	6,52	1,68	<b>Toplam</b>	1217,301	365			
	Lisans	149	5,99	1,85						
	Lisansüstü	56	6,18	1,73						
	Toplam	366	6,04	1,83						
Özsayı	İlk-Ortaokul	44	34,45	9,11	<b>G. Arası</b>	146,493	4	36,623	,518	,722
	Lise	84	34,63	7,62	<b>G. İçi</b>	25501,499	361	70,641		
	Ön lisans	33	35,48	8,55	<b>Toplam</b>	25647,992	365			
	Lisans	149	35,17	8,67						
	Lisansüstü	56	36,48	8,14						
	Toplam	366	35,19	8,38						

\* $p<.01$

Tablo 4.37'ye göre, çocukların babanın öğrenim durumu ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Özsaygı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı alt boyutu ile baba öğrenim durumunda lisansüstü lehine olduğunu ( $F=2,403;p<.05$ ) göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların babalarının lisansüstü öğrenim durumu açısından olumlu benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı toplam alt boyutlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçları 4.38'de verilmiştir.

**Tablo 4.38. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlk-Ortaokul	Lise	-,37	,37	,980
	Ön lisans	-,56	,48	,942
	Lisans	-,73	,34	,328
	Lisansüstü	-,923	,39	,181
Lise	İlkokul-ortaokul	,37	,37	,980
	Ön lisans	-,19	,40	1,000
	Lisans	-,36	,22	,677
	Lisansüstü	-,56	,29	,426
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	,56	,48	,942
	Lise	,19	,40	1,000
	Lisans	-,17	,38	1,000
	Lisansüstü	-,36	,42	,993
Lisans	İlkokul-ortaokul	,73	,34	,328
	Lise	,36	,22	,677
	Ön lisans	,17	,38	1,000
	Lisansüstü	-,20	,26	,997
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	,93	,39	,181
	Lise	,56	,29	,426
	Ön lisans	,36	,42	,993
	Lisans	,20	,26	,997

*p*<.01

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi, Coopersmith Özsaygı Ölçeği Sosyal Özsaygı alt boyutunun baba öğrenim durumuna göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonrası Tamhane’s T2 Testi sonucunda istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın ikinci amacının h maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.39’da verilmiştir.

**Tablo 4.39. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Sosyal Özsaygı	Çalışıyor	204	6,34	1,77	,12	1,101	364	,611
	Çalışmıyor	162	6,14	1,70	,13			
Ev Aile Özsaygı	Çalışıyor	204	6,11	1,80	,13	,391	364	,696
	Çalışmıyor	162	6,04	1,61	,13			
Akademik Özsaygı	Çalışıyor	204	6,23	1,73	,12	2,206	364	,028*
	Çalışmıyor	162	5,81	1,92	,15			
Özsaygı	Çalışıyor	204	35,39	8,14	,57	,508	364	,611
	Çalışmıyor	162	34,94	8,70	,68			

\* $p < .01$

Tablo 4.39 incelendiğinde, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda, Akademik Özsaygı alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = 2,206; p < .05$ ). Bu durum annesi çalışan üstün zekâlı çocukların akademik özsaygılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Grupların

diğerlerinde aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,101, t=,391, t=,508; p>.05$ ).

Araştırmanın ikinci amacının 1 maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.40’te verilmiştir.

**Tablo 4.40. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Sosyal Özsaygı	Çalışıyor	350	184,33	64516,00	2,509	-,721	,471
	Çalışmıyor	16	165,31	2645,00			
	Toplam	366					
Ev Aile Özsaygı	Çalışıyor	350	181,62	63565,50	2,140	-1,626	,104
	Çalışmıyor	16	224,72	3595,50			
	Toplam	366					
Akademik Özsaygı	Çalışıyor	350	182,39	63837,00	2412,00	-,957	,340
	Çalışmıyor	16	207,75	3324,00			
	Toplam	366					
Özsaygı	Çalışıyor	350	182,10	63734,50	2,310	-1,186	,236
	Çalışmıyor	16	214,16	3426,50			
	Toplam	366					

Tablo 4.40’te görüldüğü gibi, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutlarının babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $U=2,509, U=2,140, U=2412,00, U=-1,186; p>.05$ ).

Araştırmanın ikinci amacının i maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine

yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda yapılan Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.41’de verilmiştir.

**Tablo 4.41. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Özsaygı	Devlet	160	6,00	1,72	,14	-2,546	364	,011*
	Özel	206	6,46	1,73	,12			
Ev Aile Özsaygı	Devlet	160	5,91	1,82	,14	-1,614	364	,107
	Özel	206	6,20	1,63	,11			
Akademik Özsaygı	Devlet	160	5,84	1,88	,15	-1,852	364	,065
	Özel	206	6,20	1,77	,12			
Özsaygı	Devlet	160	34,23	8,38	,66	-1,945	364	,053
	Özel	206	35,94	8,32	,58			

\*p<.01

Tablo 4.41’e göre, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutlarının çocuklarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda, Sosyal Özsaygı alt boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2,546$ ;  $p < .05$ ). Bu durum özel okullarda okuyan üstün zekâlı çocukların sosyal özsaygılarının daha yüksek olduğunu gösterir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,614$ ,  $t = -1,852$ ,  $t = -1,945$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmanın ikinci amacının j maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların benlik saygısı durumunun, genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, ev-aile benlik saygısı ve okul-akademik benlik saygısı alt boyutlarının özel eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda yapılan Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.42’de verilmiştir.

**Tablo 4.42. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Özel Eğitim alma durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Sosyal Özsaygı	Eğitim Alıyor	313	6,24	1,73	,10	-,302	364	,763
	Eğitim Almıyor	53	6,32	1,82	,25			
Ev Aile Özsaygı	Eğitim Alıyor	313	6,05	1,72	,10	-,773	364	,440
	Eğitim Almıyor	53	6,25	1,70	,23			
Akademik Özsaygı	Eğitim Alıyor	313	6,09	1,73	,12	,997	63,836	,322
	Eğitim Almıyor	53	5,81	1,92	,15			
Özsaygı	Eğitim Alıyor	313	35,08	8,02	,45	-,518	62,987	,607
	Eğitim Almıyor	53	35,85	10,35	1,42			

Tablo 4.42 incelendiğinde, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların özel eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -,302$ ,  $t = -,773$ ,  $t = ,997$ ,  $t = -,518$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.43. Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Okul Dışı Etkinliklere Katılma durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Sosyal Özsaygı	Katılıyor	125	6,00	1,65	,15	-2,024	364	,044*
	Katılmıyor	241	6,39	1,77	,11			
Ev Aile Özsaygı	Katılıyor	125	5,82	1,85	,17	-2,100	364	,044*
	Katılmıyor	241	6,21	1,63	,11			
Akademik Özsaygı	Katılıyor	125	5,80	2,00	,18	-1,845	364	,066
	Katılmıyor	241	6,17	1,72	,11			
Özsaygı	Katılıyor	125	34,42	8,57	,77	-1,271	364	,205
	Katılmıyor	241	35,59	8,28	,53			

\*p<.01

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi, Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutlarının çocukların okul dışı etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda, Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -2,024$ ,  $t = -2,100$ ;  $p < .05$ ). Bu durum okul dışı etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocukların Sosyal özsaygı ve Ev aile özsaygılarının katılanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik Özsaygı ve Özsaygı grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,845$ ,  $t = 1,271$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının a maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.44'te verilmiştir.

**Tablo 4.44. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Duygusal Empati	Kız	154	33,58	4,54	,37	5,125	357,709	,000*
	Erkek	212	30,89	5,48	,38			
Bilişsel Empati	Kız	154	19,49	2,77	,22	4,750	362,547	,000*
	Erkek	212	17,91	3,58	,25			
Empati	Kız	154	53,07	6,55	,53	5,714	361,871	,000*
	Erkek	212	48,62	8,36	,57			

\* $p < .01$

Tablo 4.44 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet bağımsız değişkeni ile Ka-Si Empati Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyutları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, empatik eğilim puanların bütününde kızların lehinedir ( $t = 5,125$ ,  $t = 4,750$ ,  $t = 5,714$ ;  $p < .05$ ). Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocukların erkeklere göre empati eğilimleri, duygusal empati eğilimleri ve bilişsel empati eğilimlerinin yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.



Araştırmanın üçüncü amacının b maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.45 ve 4.46’da verilmiştir.

**Tablo 4.45. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Empati	4. sınıf	89	32,70	5,09	<b>G. Arası</b>	353,168	3	117,723		
	5. sınıf	115	33,03	5,17	<b>G. İçi</b>	9789,698	262	27,043		
	6. sınıf	70	30,90	5,77	<b>Toplam</b>	10142,866	365		4,353	,005*
	7. sınıf	92	30,95	4,88						
	Toplam	366	30,02	5,27						
Bilişsel Empati	4. sınıf	89	18,58	3,34	<b>G. Arası</b>	12,942	3	4,314		
	5. sınıf	115	18,71	3,27	<b>G. İçi</b>	4084,566	262	11,283		
	6. sınıf	70	18,20	3,44	<b>Toplam</b>	4097,508	365		,382	,766
	7. sınıf	92	18,67	3,43						
	Toplam	366	18,57	3,35						
Empati	4. sınıf	89	51,26	7,84	<b>G. Arası</b>	334,881	3	111,627		
	5. sınıf	115	51,42	7,84	<b>G. İçi</b>	22732,616	262	62,797		
	6. sınıf	70	49,41	8,29	<b>Toplam</b>	23067,497	365		1,778	,151
	7. sınıf	92	49,43	7,82						
	Toplam	366	50,50	7,95						

\* $p < .01$

Tablo 4.45 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların sınıf düzeyi bağımsız değişkeni ile Ka-Si Empati Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark Duygusal Empati alt boyutunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,353; p < .05$ ). Bu işlemin ardından, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi

sonuçları aşağıda verilmiştir. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.46'da verilmiştir.

**Tablo 4.46. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
4. SINIF	5. SINIF	-,34	,73	,976
	6. SINIF	1,80	,83	,199
	7. SINIF	1,75	,77	,165
5. SINIF	4. SINIF	,34	,73	,976
	6. SINIF	2,13	,79	,064
	7. SINIF	2,09	,73	,043*
6. SINIF	4. SINIF	-1,80	,83	,199
	5. SINIF	-2,13	,79	,064
	7. SINIF	-,05	,82	1,000
7. SINIF	4. SINIF	-1,75	,77	,165
	5. SINIF	-2,09	,73	,043*
	6. SINIF	,05	,82	1,000

\**p*<.01

Tablo 4.46'da görüldüğü üzere, Duygusal Empati alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında Scheffe Testi sonucunda, 5.sınıf üstün zekâlı çocukların Duygusal Empati alt boyutu 7.sınıf çocuklarına göre lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir (*p*<.05). 5.sınıf üstün zekâlı çocukların 7.sınıf üstün zekâlı çocuklara göre duygusal empatilerinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacının c maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının ailenin birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.47'de verilmiştir.

**Tablo 4.47. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Ailenin Birlikte olma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Duygusal Empati	Birlikte	343	184,62	63326,00	3,559	-,786	,432
	Ayrı	23	166,74	3835,00			
	Toplam	366					
Bilişsel Empati	Birlikte	343	183,85	63060,00	3,825	-,244	,807
	Ayrı	23	178,30	4101,00			
	Toplam	366					
Empati	Birlikte	343	184,51	63288,50	3,596	-,709	,478
	Ayrı	23	168,37	3872,50			
	Toplam	366					

Tablo 4.47 incelendiğinde, Ka-Si Empati Ölçeği Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empati alt boyutlarının ailenin birliktelik durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=3,559; U=3,825; U=3,596;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının d maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.48’de verilmiştir.

**Tablo 4.48. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları												
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>							
Duygusal Empati	Birinci Çocuk	211	32,18	5,38	<b>G. Arası</b>	42,027	2	21,014	,755	,471							
	İkinci Çocuk	121	31,57	5,31							<b>G. İçi</b>	10100,839	363	27,826			
	3 veya Üstü	34	32,62	4,42											<b>Toplam</b>	10142,866	365
	Toplam	366	32,02	5,27													
Bilişsel Empati	Birinci Çocuk	211	18,65	3,42	<b>G. Arası</b>	4,075	2	2,038	,181	,835							
	İkinci Çocuk	121	18,50	3,33							<b>G. İçi</b>	4093,433	363	11,277			
	3 veya Üstü	34	18,32	3,05											<b>Toplam</b>	4097,508	365
	Toplam	366	18,57	3,35													
Empati	Birinci Çocuk	211	50,82	7,98	<b>G. Arası</b>	68,267	2	34,133	,539	,584							
	İkinci Çocuk	121	49,89	8,28							<b>G. İçi</b>	22999,230	363	63,359			
	3 veya Üstü	34	50,71	6,55											<b>Toplam</b>	23067,497	365
	Toplam	366	50,50	7,95													

Tablo 4.48 incelendiğinde, çocukların Ka-Si Empati Ölçeği, Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empati alt boyutlarının kardeş sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,755$ ;  $F=,181$ ;  $F=,539$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının e maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.49'da verilmiştir.

**Tablo 4.49. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Empati	Tek Çocuk	101	32,49	5,35	<b>G. Arası</b>	32,575	2	16,287	,585	,558
	2 Kardeş	197	31,80	5,37	<b>G. İçi</b>	10110,291	363	27,852		
	3 veya Üstü	68	31,94	4,88	<b>Toplam</b>	10142,866	365			
	Toplam	366	32,02	5,27						
Bilişsel Empati	Tek Çocuk	101	18,85	3,16	<b>G. Arası</b>	23,946	2	11,973	1,067	,345
	2 Kardeş	197	18,60	3,39	<b>G. İçi</b>	4073,563	363	11,222		
	3 veya Üstü	68	18,09	3,50	<b>Toplam</b>	4097,508	365			
	Toplam	366	18,57	3,35						
Empati	Tek Çocuk	101	51,28	7,83	<b>G. Arası</b>	102,192	2	51,096	,808	,447
	2 Kardeş	197	50,35	8,16	<b>G. İçi</b>	22965,305	363	63,265		
	3 veya Üstü	68	49,76	7,49	<b>Toplam</b>	23067,497	365			
	Toplam	366	50,50	7,95						

Tablo 4.49’da görüldüğü üzere, çocukların Ka-Si Empati Ölçeği, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati ve Toplam Empati alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,585$ ;  $F=1,067$ ;  $F=,808$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının f maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.50’de verilmiştir.

**Tablo 4.50. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Empati	İlk-Ortaokul	58	30,62	5,72	<b>G. Arası</b>	452,419	4	113,105	4,214	,002*
	Lise	94	31,64	4,75	<b>G. İçi</b>	9690,447	361	26,843		
	Ön lisans	36	30,44	5,90	<b>Toplam</b>	10142,866	365			
	Lisans	142	33,30	4,74						
	Lisansüstü	36	31,78	6,16						
	Toplam	366	32,02	5,27						
Bilişsel Empati	İlk-Ortaokul	58	17,31	3,84	<b>G. Arası</b>	199,350	4	49,837	4,615	,001*
	Lise	94	18,89	2,86	<b>G. İçi</b>	3898,158	361	10,798		
	Ön lisans	36	17,36	3,50	<b>Toplam</b>	4097,508	365			
	Lisans	142	19,11	3,20						
	Lisansüstü	36	18,86	3,45						
	Toplam	366	18,57	3,35						
Empati	İlk-Ortaokul	58	47,62	8,66	<b>G. Arası</b>	1341,873	4	335,468	5,574	,000*
	Lise	94	50,43	7,11	<b>G. İçi</b>	21725,624	361	60,182		
	Ön lisans	36	47,4	8,81	<b>Toplam</b>	23067,497	365			
	Lisans	142	52,43	7,23						
	Lisansüstü	36	50,72	8,71						
	Toplam	366	50,50	7,95						

\*p<.01

Tablo 4.50 incelendiğinde, çocukların Ka-Si Empati Ölçeği, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati ve Toplam Empati alt boyutlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empati puanlarında anne öğrenim durumunda lisans lehinedir ( $F=4,214$ ,  $F=4,615$ ,  $F=5,574$ ;  $p<.05$ ). Bir diğer ifade ile lisans öğrenimine sahip annelerin üstün zekâlı çocuklarının empati eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.51’de verilmiştir.

**Tablo 4.51. Ka-Si Empati Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlk-Ortaokul	Lise	-2,80	1,30	,323
	Ön lisans	,15	1,65	1,000
	Lisans	-4,81	1,21	,004*
	Lisansüstü	-3,10	1,65	,471
Lise	İlkokul-ortaokul	2,80	1,30	,323
	Ön lisans	2,95	1,52	,439
	Lisans	-2,00	1,03	,439
	Lisansüstü	-,30	1,52	1,000
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	-,15	1,65	1,000
	Lise	-2,95	1,52	,439
	Lisans	-4,96	1,45	,021*
	Lisansüstü	-3,25	1,83	,532
Lisans	İlkokul-ortaokul	4,81	1,21	,004*
	Lise	2,00	1,03	,439
	Ön lisans	4,96	1,45	,021*
	Lisansüstü	1,71	1,45	,846
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	3,10	1,65	,471
	Lise	,30	1,52	1,000
	Ön lisans	3,25	1,83	,532
	Lisans	-1,71	1,45	,846

\*p<.01

Scheffe Testi sonucunda, ilk-ortaokul ile lisans arasında lisans, ön lisans ile lisans arasında lisans, lisans ile ilkokul ortaokul arasında ilkokul-ortaokul, lisans ile ön lisans arasında ön lisans, öğrenim durumunda olanların lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

**Tablo 4.52. Ka-Si Empati Ölçeği Duygusal Empati Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
İlk-Ortaokul	Lise	-1,02	,87	,847
	Ön lisans	,18	1,10	1,000
	Lisans	-2,68	,81	,028*
	Lisansüstü	-1,16	1,10	,893
Lise	İlkokul-ortaokul	1,02	,87	,847
	Ön lisans	1,19	1,02	,847
	Lisans	-1,66	,69	,214
	Lisansüstü	-,14	1,02	1,000
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	-,18	1,10	1,000
	Lise	-1,19	1,02	,847
	Lisans	-2,86	,97	,070
	Lisansüstü	-1,33	1,22	,879
Lisans	İlkokul-ortaokul	2,68	,81	,028*
	Lise	1,66	,9	,214
	Ön lisans	2,86	,97	,070
	Lisansüstü	1,53	,97	,647
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	1,16	1,10	,893
	Lise	,14	1,02	1,000
	Ön lisans	1,33	1,22	,879
	Lisans	-1,53	,97	,647

\*p<.01

Tablo 4.52’de, Duygusal Empati alt boyutunda gerçekleştirilen Scheffe Testi sonucunda, ilkokul-Ortaokul ile lisans arasında lisans, lisans ile ilkokul-ortaokul arasında lisans, ilkokul-ortaokul öğrenim durumunda olanların lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).



**Tablo 4.53. Ka-Si Empati Ölçeği Bilişsel Empati Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
İlk-Ortaokul	Lise	-1,58	,58	,078
	Ön lisans	-,05	,77	1,000
	Lisans	-1,80	,57	,022*
	Lisansüstü	-1,55	,76	,375
Lise	İlkokul-ortaokul	1,58	,58	,078
	Ön lisans	1,53	,65	,206
	Lisans	-,22	,40	1,000
	Lisansüstü	,03	,65	1,000
Ön lisans	İlkokul-ortaokul	,05	,77	1,000
	Lise	-1,53	,65	,206
	Lisans	-1,75	,64	,084
	Lisansüstü	-1,50	,82	,522
Lisans	İlkokul-ortaokul	1,80	,57	,022*
	Lise	,22	,40	1,000
	Ön lisans	1,75	,64	,084
	Lisansüstü	,25	,63	1,000
Lisansüstü	İlkokul-ortaokul	1,55	,76	,375
	Lise	-,03	,65	1,000
	Ön lisans	1,50	,82	,522
	Lisans	-,25	,63	1,000

\*p<.01

Tablo 4.53'te görüldüğü gibi, Ka-Si Empati Ölçeği Bilişsel Empati alt boyutunun anne öğrenim durumu değişkenine göre yapılan Tamhane's T2 Testi sonucunda, ilkokul-ortaokul mezunu olanlar ile lisans mezunu olan anneler arasında lisans mezunu olanlar lehine, lisans mezunu olanlar ile İlkokul-ortaokul mezunu olan anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacının g maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.54’te verilmiştir.

**Tablo 4.54. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Empati	İlk-Ortaokul	44	31,23	5,02	<b>G. Arası</b>	121,515	4	30,379	1,094	,359
	Lise	84	31,25	5,35	<b>G. İçi</b>	10021,351	361	27,760		
	Ön lisans	33	32,21	5,60	<b>Toplam</b>	10142,866	365			
	Lisans	149	32,44	5,14						
	Lisansüstü	56	32,57	5,48						
	Toplam	366	32,02	5,27						
Bilişsel Empati	İlk-Ortaokul	44	17,64	3,24	<b>G. Arası</b>	71,469	4	17,867	1,602	,173
	Lise	84	18,40	3,27	<b>G. İçi</b>	4026,040	361	11,152		
	Ön lisans	33	19,00	3,54	<b>Toplam</b>	4097,508	365			
	Lisans	149	18,60	3,27						
	Lisansüstü	56	19,23	3,59						
	Toplam	366	18,58	3,35						
Empati	İlk-Ortaokul	44	48,45	7,80	<b>G. Arası</b>	399,729	4	99,932	1,591	,176
	Lise	84	49,61	8,01	<b>G. İçi</b>	22667,769	361	62,792		
	Ön lisans	33	51,15	8,46	<b>Toplam</b>	23067,497	365			
	Lisans	149	50,94	7,72						
	Lisansüstü	56	51,87	8,12						
	Toplam	366	50,50	7,95						

Tablo 4.54 incelendiğinde, çocukların Ka-Si Empati Ölçeği Duygusal Empati ve Bilişsel Empati ve Toplam Empati alt boyutlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,094$ ;  $F=1,602$ ;  $F=1,591$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının h maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.55’te verilmiştir.

**Tablo 4.55. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>g</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Duygusal Empati	Çalışıyor	204	31,94	5,30	,37	-,337	364	,736
	Çalışmıyor	162	32,12	5,25	,41			
Bilişsel Empati	Çalışıyor	204	18,51	3,29	,23	-,378	364	,706
	Çalışmıyor	162	18,65	3,44	,27			
Empati	Çalışıyor	204	50,47	7,83	,55	-,702	364	,943
	Çalışmıyor	162	50,53	8,12	,64			

Tablo 4.55’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan üstün zekâlı çocukların Ka-Si Empati Ölçeği ve alt boyutları olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empatinin çocukların anne çalışma durumu değişkenine göre yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,337$ ;  $t=-,378$ ;  $t=-,702$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının i maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Mann Whitney-U Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.56’da verilmiştir.

**Tablo 4.56. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Babanın Çalışma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	$U$	$z$	$P$
Duygusal Empati	Çalışıyor	350	182,84	63992,50	2,568	-,563	,573
	Çalışmıyor	16	198,03	3168,50			
	Toplam	366					
Bilişsel Empati	Çalışıyor	350	183,25	64138,50	2,714	-,210	,834
	Çalışmıyor	16	188,91	3022,50			
	Toplam	366					
Empati	Çalışıyor	350	183,25	64139,00	2,714	-,208	,835
	Çalışmıyor	16	188,88	3022,00			
	Toplam	366					

Tablo 4.56 incelendiğinde, Ka-Si Empati Ölçeği ile alt boyutları olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empatinin babanın çalışma durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U Testi sonucunda, grupların arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $U=2,568$ ;  $U=2,714$ ;  $U=2,714$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının j maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.57’de verilmiştir.

**Tablo 4.57. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	$Sh_x$	$t$ Testi		
						$t$	$Sd$	$P$
Duygusal Empati	Devlet	160	32,37	5,09	,40	1,119	364	,593
	Özel	206	31,75	5,41	,38			
Bilişsel Empati	Devlet	160	18,50	3,24	,26	-,371	364	,711
	Özel	206	18,63	3,44	,24			
Empati	Devlet	160	50,75	7,62	,60	,535	364	,593
	Özel	206	50,30	80,21	,57			

Tablo 4.57’de, Ka-Si Empati Ölçeği ve Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empati alt boyutlarının çocukların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,119$ ;  $t=-,371$ ;  $t=,535$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü amacının k maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının özel eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.58’de verilmiştir.

**Tablo 4.58. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Özel Eğitim Alma durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>x</sub>	t Testi		
						t	SD	P
Duygusal Empati	Eğitim Alıyor	313	32,22	5,13	,29	1,809	364	,071
	Eğitim Almıyor	53	30,81	5,96	,82			
Bilişsel Empati	Eğitim Alıyor	313	18,71	3,27	,18	1,932	364	,054
	Eğitim Almıyor	53	17,75	3,74	,51			
Empati	Eğitim Alıyor	313	50,85	7,75	,44	2,052	364	,041*
	Eğitim Almıyor	53	48,43	8,84	1,21			

\* p<.01

Tablo 4.58 incelendiğinde, çocukların özel eğitim alma durumu değişkeni ile Ka-Si Empati Ölçeği ve alt boyutları olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Toplam Empatilerinin arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Empati ölçeğinin alt boyutu arasında özel eğitim alan ile almayan arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, empati eğilimi puanlarının özel eğitim alanlar lehine ( $t=2,052$ ;  $p<.05$ ) olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocuklarda özel eğitim alan çocukların almayanlara göre empatik eğilimlerinin

daha yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre duygusal empati ve bilişsel empati eğiliminde özel eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacının 1 maddesi, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların empati eğilimlerinin, duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati alt boyutlarının okul dışı etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.59'da verilmiştir.

**Tablo 4.59. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Okul Dışı Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Sh <sub>g</sub>	t Testi		
						t	Sd	P
Duygusal Empati	Katılıyor	125	31,46	5,72	,51	-1,474	364	,141
	Katılmıyor	241	32,31	5,01	,32			
Bilişsel Empati	Katılıyor	125	18,01	3,73	,33	-2,210	214,924	,028*
	Katılmıyor	241	18,87	3,10	,20			
Empati	Katılıyor	125	49,24	8,74	,78	-2,082	218,918	,038*
	Katılmıyor	241	51,15	7,44	,48			

\* p<.01

Tablo 4.59 incelendiğinde, araştırmaya katılan üstün zekâlı çocukların okul dışı etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden birisi olan Ka-Si Empati Ölçeği ve alt boyutları olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati, Toplam Empati puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel Empati ile Toplam Empati alt boyutları arasında okul dışı etkinliklere katılanlar ve katılmayanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Bilişsel Empati ve Empati eğilim puanlarında katılmayanların lehine ( $t=-2,210; t=-2,082; p<.05$ ) olduğunu göstermektedir. Bu durumda okulun dışında etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocuklarda bilişsel empati ile empati eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Analiz sonucuna göre

duygusal empatinin üstün zekâlı çocuklarda okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $t=-1,474; p>.05$ ).

Araştırmanın dördüncü amacı olan üstün zekaya sahip çocukların etiketlenme durumu ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Bu amacı doğrulamak için yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4.60'ta verilmiştir.

**Tablo 4.60. Üstün Zekâ Etiket Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>n</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
Etiket Algısı	366	,137	,009*
Empati			

\*  $p<.01$

Tablo 4.60'dan anlaşılacağı üzere, Üstün Zekâ Etiket Algısı Ölçeğinden alınan puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  seviyesinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=,137; p<.01$ ).

Araştırmanın beşinci amacı olan üstün zekâyâ sahip çocukların etiketlenme durumu ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmesine yöneliktir. Bu amacı doğrulamak için yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4.61'de verilmiştir.

**Tablo 4.61. Üstün Zekâ Etiket Algısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişken	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
Etiket Algısı	366	-,108	,040
Özsaygı			

\*  $p<.01$

Tablo 4.61'den anlaşılacağı üzere, Üstün Zekâ Etiket Algısı Ölçeğinden alınan puanlarla Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p<.01$  seviyesinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=-,108; p<.01$ ).

Araştırmanın altıncı amacı olan üstün zekaya sahip çocukların benlik saygısı ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespitine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.62’de verilmiştir.

**Tablo 4.62. Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişken	N	R	p
Özsaygı	366	,289	,000
Empati			

\* p<.01

Tablo 4.62’den anlaşılacağı üzere, Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden alınan puanlarla Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.01 seviyesinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=,289$ ;  $p<.01$ ).

Araştırmanın amaçları arasında, 10-14 yaşındaki üstün zekâlı çocukların benlik saygısı düzeylerinin etiketlenme algısı anlamını açıklayıp açıklamadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.63’te sunulmuştur.

**Tablo 4.63. Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği Puanlarının Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	44,576	2,058		21,663	.000	,108	,012	4,263	.040*
Özsaygı	-,117	,057	-,108	-2,065	.040				

\* p<.01

Tablo 4.63’te görüldüğü üzere, Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği puanlarının Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarını açıklama düzeyini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda model anlamlı bulunmuştur ( $F=4,63$ ;  $p<.001$ ). Bu bağlamda, Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği puanlarının Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarını yordama gücü düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur ( $R^2=,012$ ;  $p<.001$ ). Regresyon analizi sonucunda ulaşılan değerlerle regresyon eşitliği,  $Y=44,576+(-,117*X)$  şeklinde kurulur. Y= Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanı (bağımlı değişken)



X= Üstün Zeka Etiket Etkisi Ölçeği puanı (bağımsız değişken)'dir. Regresyon eşitliğine göre çocuklarda etiketlenme puanı 1 puan arttığında özsayı puanı -,117 puan azalmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklarda etiket algısı, özsayı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre, benlik saygısı yüksek olan çocukların etiket algılarının da yüksek olacağı söylenilebilir. Dolayısıyla etiket algısı düzeyinin yüksekliği çocukların özsayısının azalacağını ifade edebilir ve etiket algısı olumlu düzeyde arttıkça üstün zekâlı çocukların özsayısı azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın amaçları arasında, 10-14 yaşındaki üstün zekâlı çocukların empati eğilimi düzeylerinin etiketlenme algısı anlamını açıklayıp açıklamadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.64'te sunulmuştur.

**Tablo 4.64. Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği Puanlarının Ka-Si Ergen Empati Ölçeği Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	32,467	3,055		10,627	,000	,137	,019	6,984	,009*
Empati	,158	,060	,137	2,643	,009				

\* p<.01

Tablo 4.64 incelendiğinde, Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği puanlarının Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanlarını açıklama düzeyini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda model anlamlı bulunmuştur ( $F=6,984$ ;  $p<,001$ ). Bu bağlamda, Üstün Zekâ Etiket Etkisi ölçeği puanlarının Ka-Si Ergen Empati ölçeği puanlarını yordama gücü düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur ( $R^2=,019$ ;  $p<,001$ ). Regresyon analizi sonucunda ulaşılan değerlerle regresyon eşitliği,  $Y=32,467+ (.158*X)$  şeklinde kurulur.  $Y=$  Ka-Si Ergen Empati ölçeği (bağımlı değişken)  $X=$  Üstün Zeka Etiket Etkisi ölçeği puanı (bağımsız değişken)'dir. Regresyon eşitliğine göre çocuklarda etiketlenme puanı 1 puan arttığında empati puanı,158 puan artmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklarda etiket algısı, empati eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dolayısıyla etiket algısı düzeyinin yüksekliği çocukların empati eğilimlerinin artacağını ifade edebilir.

Araştırmanın amaçları arasında, 10-14 yaşındaki üstün zekâlı çocukların empati eğilimi düzeylerinin özsayı algısı anlamını açıklayıp açıklamadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.65'te sunulmuştur.

**Tablo 4.65. Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Ka-Si Ergen Empati Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	19,802	2,705		7,321	,000	,289	,084	33,164	,000*
Empati	,305	,053	,289	5,759	,000				

\* p<.01

Tablo 4.65'te görüldüğü üzere, Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanlarının açıklama düzeyini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda model anlamlı bulunmuştur ( $F=33,164$ ;  $p<,001$ ). Bu bağlamda, Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanlarını yordama gücü düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur ( $R^2=,084$ ;  $p<,001$ ). Regresyon analizi sonucunda ulaşılan değerlerle regresyon eşitliği,  $Y=19,802+ (.305*X)$  şeklinde kurulur. Y= Ka-Si Ergen Empati Ölçeği (bağımlı değişken) X= Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanı (bağımsız değişken)'dir. Regresyon eşitliğine göre çocuklarda özsaygı algı puanı 1 puan arttığında empati puanı,305 puan artmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklarda özsaygı algısı, empati eğilimlerini istatistiksel olarak düşük düzeyde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dolayısıyla özsaygı algısı düzeyinin yüksekliği çocukların empati eğilimlerinin artacağı ifade edilebilir.

## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumu, araştırmanın amaçlarının sırasına uygun şekilde sunulmuştur. Yapılan araştırmada 10-14 yaşları arasındaki üstün zekaya sahip çocukların etiketlenme durumunun benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisini bazı değişkenler açısından incelenmesi üzerine çalışılmıştır. Bu amaçla Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ), Coopersmith Özsaygı Envanteri ve Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu (KA-Si E.E.Ö) araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeğinden elde edilen puan yükseldikçe olumlu algı, azaldıkça olumsuz algı olduğunu ifade eder. Coopersmith Özsaygı Envanterinden alınan puanlar yükseldikçe özsaygının yükseldiği, puanlar azaldıkça özsaygının azaldığı anlamına gelmektedir. Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formundan alınan puanın artması empatik eğilim düzeyinin arttığını, puanın azalması empatik eğilim düzeyinin de üzerine azaldığını ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçlarının tartışılması iki aşamada sunulmuştur. İlk aşamada, çocuklarda etiket algısı, benlik saygısı ve empati eğilimlerinin demografik değişkenleri üzerindeki farklılaşma ile ilgili bulgular ele alınmıştır. Daha sonra çocuklarda etiket algısının benlik saygısının ve empati eğilimlerinin yordaması ile ilgili bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

### 5.1. Üstün Zekâlı Çocuklarda Etiket Algısının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması

Etiket ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 72 iken, bu çalışmanın örneklemini oluşturan üstün zekâlı çocukların ölçekten ortalama 40,44 puan aldıkları görülmektedir. Bu sonucun değerlendirilebilmesinde, üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla, üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri üzerine yapılan ve etiket algısını incelemeye yönelik araştırmada; normal gelişim gösteren öğrencilerin, etiket algı puan ortalaması 54,93 iken araştırmada üstün zekâ tanısı aldıktan sonraki öğrencilerin etiket algı puan ortalaması 51,80 olduğu görülmektedir (7). Bu durum üstün zekâlı çocukların olumlu etiket algısına sahip olduğunu, yalnız normal gelişim gösteren çocuklara göre olumlu etiket algısının genel ortalamalarının altında olduğunu söyleyebiliriz. Literatürde genel olarak üstün zekâ etiketinin çocuklar üzerinde etkileri olduğu ifade edilmektedir (334, 192, 202, 203, 204, 145, 205, 121, 7).

Cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde, örneklem grubunu oluşturan üstün zekâlı çocukların etiket algısı ve ebeveyn tutum algısı alt boyutları ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Üstün zekâlı erkek çocukların, daha olumlu etiket algısının olduğu tespit edilmiştir. Bu durum toplumumuzun genel kültürüyle ilgili ağır basan konu olan, erkek çocuklarına verilen değer, tutum açısından irdelenebilir. Literatürde çocukların toplumsal cinsiyet değişkenine göre incelenen araştırmalarda, erkek çocukların aile ve sosyal çevrelerinde kabul görme, onaylanma durumunun kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelerin ayrımcı tutum içinde bulduklarını belirten ve toplumda erkeksi yargıların çok daha önde kabul edilmesi ile açıklanabilen, erkek çocukların cinsiyetlerinden ötürü, onlardan daha fazla beklenti içinde olmaları dolayısıyla, erkek çocukların bu baskıya maruz kaldığını belirten ve destekleyen araştırmalar görülmektedir (338, 207).

Literatürde üstün zekâlı çocukların cinsiyetlerine göre sosyal ve duygusal anlamda farklı problemler yaşadığı belirtilmektedir (208, 209, 210, 264). Üstün olma etiketi, erkek çocuklarında performans gösterisine ve ayrıcalıklı sınıf belirtisi olabilirken, üstün olma etiketi kız çocukları için sosyal yaşamda avantajlı olmayabilir (211, 212, 185). Ailelerinde yetiştirme tarzına dayalı tahmin edilen üstün zekâlı erkek çocukların yeti ve becerilerini sunmada hevesli oldukları görülürken üstün zekâlı kız çocuklarının keşif, merak ve yaratıcılık becerilerini göz önünde sunulmasında çekingen tutum gösterdiği görülmektedir. Eğitim gördükleri alanlarda kabul görmek adına becerilerinin örtük olmasına ve bulunduğu ortama ayak uydurmaya çalıştıkları belirtilir. Üstün zekâlı kız çocukların sosyal yaşamlarına daha önem göstermesi sebepleri arasında gösterilebilmektedir (213, 151, 214, 215). Bu duruma göre üstün zekâlı erkek çocukların olumlu etiket algılarının üstün zekâlı kızlara göre daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Sınıf düzeyi bakımından değerlendirildiğinde, örneklem grubunu oluşturan çocukların sınıf düzeyi yükseldikçe, kendine yönelik etiket algısı olumsuz anlamda artmaktadır. Kendilik algısı bireylerin kendileri hakkındaki düşünceleridir. Literatürde, üstün zekâlı çocukların özgüveni yüksek bireyler olduğu ayrıca üstün zekâ etiketini kendileri lehine kullanarak olumlu algı içinde oldukları belirtilmektedir (216, 217, 218, 7). Bu araştırmaya katılan 4. 5. ve 6.sınıf üstün zekâlı çocukların 7.sınıf düzeyinde olan üstün zekâlı çocuklara oranla daha olumlu kendilik algısına sahip olduğu görülmektedir. Üstün zekâ etiketinin çocuklarda olumlu kendilik algısı olarak özgüven artışı, özbeklenti

artışı, çevresel beklentilerin artışı ve toplumsal katkıyı sayabiliriz. Ayrıca eğitim sistemimiz de 6. 7. ve 8. sınıflarda uygulanan başarıya göre lise türünü belirleme amacıyla gerçekleştirilen TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavların da, üstün zekâlı çocuklar kendilerini akademik anlamda ispat etme ihtiyacı hissedebilmektedirler. Bu baskı ve sınav kaygısı özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencilerde daha fazla görüldüğü belirtilmektedir (346). Üstün zekâ etiketinin, çocuklarda olumsuz kendilik algısına da sebep olabilmektedir. Literatürde bu olumsuz kendilik algısının oluşturduğu boyutlar; sosyal dışlanma, saygınlık kaygısı, başaramama kaygısı, gerçekdışı özgüven, normalleşmeyi tercih etme, mükemmeliyetçilik, aşırı beklenti güdüsü olma olarak ifade edilmektedir (219, 220, 7, 121, 344).

Üstün zekâlı çocuklar bazen kişiliklerinden ya da çevresel şartlanmalardan dolayı potansiyellerini farkına varamayabilirler. Var olan yeteneklerini küçümseyebilirler ya da aileleri tarafından küçümsenebilirler. Özellikle ebeveyn tutumu algısı bu araştırma sonuçlarında yansıdığı gibi 4.sınıf üstün zekâlı çocukların, 6.sınıf üstün zekâlı çocuklara göre ebeveyn tutum algılarının olumlu anlamda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğer çocuklar potansiyellerini kabul eder ve aileleri tarafından desteklenirse özgüvenleri artar. Hatta bu özgüven sayesinde öğretilmiş çaresizliğe çare olmakta öncü olurlar. Çocuklarının üstün zekâlı olduğunu bilen ailelerde onların daha kaliteli imkânlar doğrultusunda yaşamalarına destek verebilirler. Eğitimden, sosyal çevre şartlarına kadar iyi olanaklar sunmaya çaba sarf edebilirler. Ebeveynler, çocuklarına inanarak onların psikolojik anlamda da ihtiyaçlarını karşılayarak destek olabilirler (121).

Üstün zekâlı etikete sahip çocuklardaki kendilik algısının, üstün zekâ tanısı almadan önceki akademik anlamda becerilerini yeterli bulmayıp, sorumluluklarını ikiye katlamayı hedef haline getirerek, olumlu anlamda kendilerini güdülemelerine yardımcı olur. Çünkü çocuklarda sadece yetenekle başarının elde edilemeyeceği konusunda farkındalık başlar. Bu farkındalık, azimle pekişerek akademik hayatını olumlu etkilemektedir (121).

Anne öğrenim durumu açısından araştırma değerlendirildiğinde ise üstün zekâlı çocukların annelerinin lisansüstü öğrenim durumunda olmaları açısından olumlu etiket algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, ön lisans mezunu olan anneye sahip olan üstün zekâlı çocukların, lisansüstü öğrenim durumunda olan anneye sahip üstün zekâlı çocuklara göre daha fazla kendilik algısına sahip olduğunu ortaya

koymaktadır. Baba öğrenim durumu açısından bakıldığında araştırmanın sonucunda üstün zekâlı çocukların babalarının ön lisans ve lisansüstü öğrenim durumu açısından olumlu etiket algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının akademik hayatlarına daha fazla özen gösterdiklerini düşünebiliriz. Arslan (186) tarafından yapılan çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Literatürde üstün yetenekli çocukların, anne ve babanın öğrenim durumunun çocuklarının olumlu motive hissetmesinde paralellik gösterdiği ve ebeveynlerinin öğrenim durumunun yüksek olması, çocukların sosyal çevresinde de olumlu duygu ve düşüncelere sahip olacağı yönündedir (300, 222, 223).

Baba çalışma durumuna göre ortalamalara bakıldığında babası çalışan üstün zekâlı çocukların olumlu ebeveyn tutum algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Topçu (185)'nin yapmış olduğu çalışmada ise normal zekâ düzeyindeki çocukların içsel motivasyonları ile baba mesleği arasında anlamlı fark bulunmazken, üstün zekâlı çocukların içsel motivasyonu ile baba çalışma durumu incelendiğinde, kamuda çalışan babaları olan üstün zekâlı çocukların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

## **5.2. Üstün Zekâlı Çocuklarda Benlik Saygısının Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması**

Coopersmith özsaygı envanterinden alınabilecek en yüksek puan 100 iken, bu araştırmanın örneklemini oluşturan üstün zekâlı çocukların ölçekten aldıkları ortalama puanları 35,19 oldukları görülür. Literatürde normal gelişime sahip çocuklarla yapılan benlik saygısı araştırmalarına bakıldığında; Akkuş (300)'un ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile özsaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sosyal beceri ile özsaygı arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve mevcut araştırmamızla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Rizvançe (224)'in Türkiye ve Makedonya'daki Türk asıllı liseli öğrencilerin özsaygılarının karşılaştırıldığı araştırmada, Türk öğrencilerin özsaygı puan ortalaması 67,19 iken Makedonya'daki Türk asıllı liseli öğrencilerinin özsaygı ortalama puanları 74,06'dır. Bu durum üstün zekâlı çocukların yüksek zihinsel işlevleri sebebiyle zor problemleri denemekten kaçınmamaları ama çözemediklerinde çocukların kendileri için oluşturduğu imgelerin değişmesinden kaynaklanan kaygılardan dolayı olumlu düşünceleri ve değerleri azalabileceğinden kaynaklanabilir (121). Araştırmanın bulgusunda üstün zekâlı çocukların özsaygı toplam puanlarının az çıkmasının sebepleri arasında, Ataman (131)'in da belirttiği gibi genel

olarak bakıldığında üstün yetenekli çocukların özsaygı puanlarının ortalamaları düşüktür ibaresiyle açıklayabiliriz.

Literatür incelendiğinde ise üstün zekâlı çocukların benlik saygı puanları için bakıldığında da, Arslan (186)'ın araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları tutarlı olmadığı görülmüştür. İlkokula 3. ve 4.sınıfa giden üstün yetenekli çocuklardaki benlik algısının sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada benlik algı puanlarının yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır. Doğru ve Peker (331) yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin özsaygı programı sonrasında, özsaygı puanlarında anlamlı fark bulunurken, Güçray (226)'ın yapmış olduğu araştırmada ise, problem çözme yetisine ilişkin yeterlik algısı ile özgüven arttıkça, ergen çocukların karar verme yetisinde de özsaygılarının yüksek seviyede olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşan birçok çalışma literatür de görülebilmektedir (227, 228). Daha kapsamlı çalışmalar yapıldığı takdirde daha geçerli yorumlar yapılabilir.

Araştırmada üstün zekâlı çocukların cinsiyet değişkenine göre özsaygı ortalamaları incelendiğinde ise Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmada ise üstün zekâlı kız çocuklarının lehine sonuç çıkmıştır. Çetin (232)'in ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empati becerileri, anne baba tutumları ve özsaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, Ev Aile Özsaygı alt boyutu cinsiyet değişkenine göre bakıldığında erkek çocukları lehine anlamlı fark çıkmıştır. Araştırma bulgularında toplam özsaygıda cinsiyet değişkeninde anlamlı ilişki bulunmazken (224), literatür incelendiğinde ise araştırmanın bulgularından farklı olarak, erkek çocuklarının özsaygı puanlarının daha yüksek çıktığı sonuçlarda saptanmıştır. (246, 247, 248, 249). Araştırmada Akademik Özsaygı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki anlamlı farklılaşmamıştır ve bu sonuca benzer çalışmalar literatürde tespit edilmiştir (250, 251, 252, 253, 254, 255, 256). Yapılan farklı araştırmalarda ise cinsiyet ile özsaygı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır (257, 258; 256, 341).

Araştırmada sınıf düzeyi değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde, 7.sınıfa giden üstün zekâlı çocukların sosyal özsaygı puanlarının, 4. 5. ve 6.sınıfa giden üstün zekâlı çocukların Sosyal Özsaygı puanlarından daha düşük olduğunu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi küçüldükçe, üstün zekâlı çocukların sosyal özsaygı düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Bu durumu yaşları ilerledikçe üstün zekâ etiketinin

vermiş olduğu farkındalıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında araştırmanın bulgusundan farklı sonuçlar tespit edilmiştir. Rizvançe (224)'ın çalışmasında Türk öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı puanları sınıf değişkenine göre anlamlı fark görülürken, Akademik Özsaygı ile sınıf değişkeni arasında anlamlı ilişki yoktur. Saracaloğlu (257)'nin yapmış olduğu araştırmada, çocukların yaş seviyesi arttıkça özsaygılarının da arttığı ile ilgili bulguya ulaşılmıştır. Çalışmada 2. ve 3.sınıfa giden öğrencilerin özsaygı seviyelerinin, 1.sınıfta okuyan öğrencilere göre özsaygıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, çocukların ebeveynleri tarafından kabul görmesi ve onlar tarafından onay alması çocukların özsaygılarını yükseltir. Hem psikolojilerini hem de sosyal yaşamlarını pozitif anlamda geliştirir. Anne ve baba kurallarını çizerken bilinçli ve çocuklarının yaş durumuna göre hareket ederse özsaygılı bireylerin yetişmesine katkı sağlarlar (4). Bu görüşten yola çıktığımızda, üstün zekâlı çocukların sağlıklı gelişim sağlamalarında yaşları arttıkça aile yapısındaki ortamın etkili olduğunu söyleyebiliriz. Pişkin (258)'e göre, okula giden çocukların kendileri için en uygun hedefleri tespit etmesinde çevrenin çok etkisi altında olduğunu ve ideal olan benliğine sahip olma çabasının bu süreçte çok sık görüldüğünü belirtir. Yalnız çocukların ideal benliğinin yüksek olması ama buna sahip olmadaki imkânlarının olmaması, özsaygılarını negatif yönde etkileyebilir.

Araştırmada kardeş sayısı değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde ise Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı puanları kardeş sayısı durumunda tek çocuk lehine olduğunu göstermektedir. Bunun nedeninin tek çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına dair daha ilgili tutum ve davranışa sahip olmasından ötürü olduğu düşünülebilir. Adler'in görüşüne göre çocukların doğum sırası kişiliklerini etkiler. Özellikle tek çocuk olan bireyler ailelerinin odak noktası olduğu için dikkat edilmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca tek çocuklar için kendileriyle yarış halinde olabileceklerini, sosyalleşme bakımından geri planda durabileceklerini ifade etmiştir. Tek çocuğu olan ailenin tutumu olumlu ya da olumsuz olabileceğinden söz etmiştir. Ebeveynlerin tutumları olumsuz ise ailenin istemediği zamanda çocuğun dünyaya gelmiş olmasından kaynaklanabileceğini savunmuştur (259). Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında



anlamli bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Literatürde kardeş sayısının az olduğunda, benlik saygısının arttığı yönünde sonuçlar çıkan araştırmalar vardır (169, 337). Kardeş sayısı ile özsaygı arasında anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalarda söz konusudur (222, 186, 260, 261, 262, 330, 264, 63, 162, 265).

Çocukların olumlu kişiliğe sahip olmasında ailenin rolü büyüktür. Çocuklarının psikolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan gereksinimlerini karşılanabilmesi bakımından ailedeki kardeş sayısı arttıkça ailenin çocuklarına ilgi ve dikkat süreleri de kısalmış dağılabilmektedir. Hatta aileler çocuk sayısı arttıkça çocuklarıyla yeterince ilgilenemediğinden şikayetçi olabilmektedirler. Bu durum çocuklarının özellikle kişilik gelişimlerinde olumlu etki yaratmaz (267). Bu sebeplerden dolayı araştırmanın tek çocuk olan üstün zekâli çocuklarının özsaygılarının daha yüksek çıkması bu görüşü desteklediği görülmektedir. Ailelerin az sayıda çocuk sahibi olma eğilimleri görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça ailelerin hem sosyo-ekonomik koşulları hem de sosyo-kültürel koşulları bakımından zorlandıkları düşünülmektedir. Araştırmada iki kardeşi olan üstün zekâli çocukların sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmada anne öğrenim durumu değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde ise Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Analizlerin sonuçlarında lisansüstü mezunu annesi olan üstün zekâli çocukların olumlu benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ev Aile Özsaygı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Albayrak-Dengiz ve Yılmaz (268)'ın, 3. 4. ve 5.sınıfa devam eden üstün yetenekli çocuklarla yaptığı araştırmada anne eğitim durumunun benlik algısına etkisi anlamlı bulunurken, babanın eğitim durumunun çocuğun benlik algısı durumunu yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen nitelikte olan çalışmalardan biri, Albayrak-Dengiz ve Yılmaz (268)'in 3. 4. ve 5.sınıfa devam eden üstün yetenekli çocuklarla yapmış olduğu araştırmada anne öğrenim durumunun benlik saygısı ile ilişkisi anlamlı bulunurken, babanın öğrenim durumunun çocuğun benlik saygısı ile ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Topçu (185)'nin araştırmasında ise yine bu bulguyu destekleyen çalışmalar niteliğindedir. Çocukların eğitimlerinden daha çok annelerin sorumluluğu altında olması da neden olarak gösterilebilir. Eriş (269)'in çalışmasında bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgularında çalışan anneye sahip ergen çocukların genel sosyal kaygı, sosyal kaçınma

ve kritize edilme kaygısının çalışmayan anneye sahip ergen çocuklardan anlamlı seviyede düşük olduğu tespit edilmiştir. Anneler doğumdan itibaren çocuklarıyla iç içe oldukları için çocuklarının yetiştirilmesinde önemli bir rolü üstlenmektedirler. İş hayatında bulunan annelerin daha sosyal, girişken ve özgüvenli olduğu gözlenmektedir. Bu gözlemi de çocuklarının da model aldığı düşünülmektedir.

Araştırmada baba öğrenim durumu değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde ise Sosyal Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, baba öğrenim durumunda lisansüstü lehine olduğunu göstermektedir. Üstün zekâlı çocukların babalarının lisansüstü öğrenim durumuna sahip olması bakımından olumlu sosyal benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşın literatürü incelediğimizde ise araştırmanın bulgusundan farklı sonuçlar görülmüştür. Bazı çalışmalar, mevcut araştırmanın sonucunda paralellik göstermemiş olup, baba öğrenim durumu ve çocukların benlik saygıları arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. (162, 270, 271, 272, 273, 274, 262).

Literatürü incelendiğinde çocukların özsaygıları ile ebeveynlerinin öğrenim durumunun ilişkisinde, anne ile babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların daha olumlu benlik saygısına sahip olduğu yönünde görüşler belirtilmektedir (222, 232, 263). Bu durumun ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin yüksek olması çocuklarının eğitim yaşantıları hakkında farkındalık içinde olmaları ve bu farkındalıktan dolayı çocukları ile daha bilinçli ilgilendiklerinden kaynaklı olabileceğini söyleyebiliriz. Gümüş (275)'ün yapmış olduğu araştırmada anne ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarında kaygının azaldığı saptanmıştır. Üstün zekâlı çocuğa sahip olduğunu öğrenen ebeveynlerde ise bu farkındalık daha hassaslaşabildiği düşünülmektedir.

Araştırmada anne çalışma durumu değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde ise Akademik Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu durum annesi çalışan üstün zekâlı çocukların, akademik özsaygılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Baba çalışma durumu bakımından incelendiğinde ise anlamlı fark bulunmamıştır. Annelerin çalışma hayatlarındaki konumu, çocuklar için rol ve model olmaktadır. Özellikle akademik yaşamlarını çocuklar örnek alabilmektedirler. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalara da rastlanmıştır (223, 276, 345). Literatürde anne çalışma durumu ile

çocukların benlik saygıları arasındaki ilişkinin etkisiz sonuçları bulunan araştırmalara rastlanmıştır (186, 277, 162, 185).

Okul türü ile Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise Sosyal Özsaygı ile okul türü değişkeni arasında fark anlamlı bulunmuştur. Bu durum özel okullarda okuyan üstün zekâlı çocukların sosyal özsaygılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Üstün zekâlı çocukların ailelerinin, çocuklarının tanı aldıktan sonra daha kaliteli ve verimli eğitim ortamlarında okumalarını istemeleri sık görülür. Bu konuda birebir ders yapma şansının ve ilginin daha yüksek olduğu özel eğitim kurumları bu isteğe cevap verebilmektedir. Araştırmalarda devlet kurumları ile özel kurumlar mekan alanı ve çocukların sayısı bakımından incelendiğinde, çocuk başına düşen alanın daha çok olduğu için ebeveynler tarafından tercih edildiği belirtilmiştir (278).

Üstün zekâlı çocukların okul dışı etkinliklere katılma durumu ile Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkide, Sosyal Özsaygı ile Ev Aile Özsaygı değişkeni arasında fark anlamlı çıkmıştır. Bu durum okul dışı etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocukların, Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygılarının okul dışı etkinliklere katılan üstün zekâlı çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu duygu ve düşüncelerini ifade etmekte rahat olan, ailesi içinde kabul gören ve sosyal olan üstün zekâlı çocukların okul dışı etkinliklere katılma ihtiyacı duymadığı şeklinde yorumlayabiliriz. Bir diğer yorum ise ailelerin beklentilerinin fazla olmasından dolayı çocuklarının istemediği çok fazla okul dışı etkinliklere ailelerin zoru ile katılmalarından dolayı bu sonuçla karşılaşmış olabilir. Ebeveynlerin eğitime bakış açısı, çocukların akademik anlamda başarılı olup olmamasını çok etkilemektedir. Kaliteli yaşamın sırrı tekil öğelerden çok grupsal öğelerdir (279). Ebeveynlerin çocuklarının yarınları için kaygılanabilirler. Bu kaygı çocuklarının daha verimli ve iyi eğitim alması, kendine uygun meslek seçmesi bakımından en büyük çabaları haline gelebilmektedir. Bazen bu beklenti içindeki çabalar, çocuklar tarafından olumsuz tepkiyle karşılaşabilir (280). Öğrencinin etkili bir akademik süreç geçirebilmesi için ailenin ilgili ve destekleyici bir tavır sergilemesi, çocuklarının eğitimi için güvenli olanaklar hazırlaması yani bilinçli bir şekilde eğitime katılması gerekmektedir. Literatürde ise üstün yetenekli çocukların benlik algısı ile serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde sanatsal etkinliklere, spor etkinliklerine, eğitsel çalışmalara ve oyun oynamaya daha fazla zaman ayıranların benlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (186, 281).

Üstün zekâlı çocukların özel eğitime katılma durumunun Özsayı Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, üstün zekâlı çocuklar için eğitim veren kurumların akredite edilmediği, eğitim süresinin yetersiz olduğu ve bu özel eğitim kurumlarındaki programların içerik bakımından zengin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **5.3. Üstün Zekâlı Çocuklarda Empatik Eğiliminin Demografik Değişkenlere Göre Tartışılması**

Araştırmada cinsiyet ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın, empatik eğilim puanların bütününde kızların lehine olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocukların erkeklere göre empati eğilimleri, duygusal empati eğilimleri ve bilişsel empati eğilimlerinin yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kız çocukların erkek çocuklara göre empati eğilimleri daha fazla olduğu tespit eden oldukça çok çalışma bulunmaktadır (282, 283, 200, 284, 333, 286, 287, 288, 289, 290, 301, 302, 303, 304, 305). Bu sonuca ulaşılmasında, kız çocuklarının yapıları gereği hem aile ortamlarında hem akranlarının olduğu sosyal ortamlarda daha girişken, konuşma yetisinin erkek çocuklara göre daha çabuk gelişmesi, iletişime açık, sorunlara pratik çözüm bulmada etkinlikte daha çabuk uzmanlaşması, duygusal açıdan rollere daha rahat girebildiklerinden dolayı söyleyebiliriz. Toplumumuzun kültürünün de bu sonuçta etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü toplumumuzda erkek çocukların duygularını ifade etme tarzları kızlara göre daha naif olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada kardeş sırası ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Literatür de bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (232, 306, 307). Bazı araştırmalarda ise ailenin en son doğan çocuğun aile ve akranlarıyla daha etkin iletişim kurduğu ve problem çözme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir (308).

Anne öğrenim durumu ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşma, Duygusal Empati puanları, Bilişsel Empati puanları ve Empati puanlarında anne öğrenim durumunda lisans mezunu annesi olan çocukların lehine olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekalı çocukların, annelerin lisans öğrenim durumu açısından empati eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde ise araştırmanın bu sonucuyla paralellik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Ekinci ve Aybek (309)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının empatik eğilimleri araştırılmıştır. Çalışmada empati eğilimi ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen farklı çalışmalarda mevcuttur (232, 310, 311). Bu sonuçların yanı sıra anne öğrenim durumu ve empati arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalarda bulunmaktadır (312).

Baba öğrenim durumu ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu sonucu paralel çalışmalar bulunmaktadır. Çetin (232)'in, ilköğretim dördüncü sınıfa giden öğrencilerin empati becerileri, anne baba tutumu ve özsaygı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada empati ve baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Anne çalışma durumu ile baba çalışma durumu değişkenlerinin Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada üstün zekâlı çocukların özel eğitim alma durumu ve empati eğilimleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu durumun özel eğitim alan üstün zekâlı çocukların, empati eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Üstün tanısı alan çocukların hem Bilesem hem de özel kurumlarda eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı bilinmektedir. Bu kurumlarda çocukların hem bilişsel potansiyellerinin artırılması hem de psikolojilerini göz önünde bulundurarak hayata uyum sağlamalarına rehberlik edilmektedir. Özel eğitim alan çocukların bu açıdan empati eğilimlerinin güçlü olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan üstün zekâlı çocukların okul dışı etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkta, Bilişsel Empati ve Empati eğilim puanlarında okul dışı etkinliklere katılmayanların lehine olduğunu göstermektedir. Bu durumda okulun dışında etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocuklarda bilişsel empati ve empati eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Literatüre baktığımızda Özbaş (313)'ın, üstün ve normal zekâlı 4. ve 5.sınıf öğrencilerin ebeveyn kabul düzeyleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ebeveynlerle yapılan faaliyetler ile empati eğilimi arasındaki ilişkisine bakıldığında, aileyle birlikte ev işi yapma, alışveriş yapma ve televizyon izlemenin; aileyle beraber tiyatro ve sinema izlemekten daha az derecede empati algısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul dışı etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocukların, aile ve akranlarının empati eğilimi bakımından zenginleştirilmiş bir çevreye sahip olduklarından dolayı bu neticeni çıktığını söyleyebiliriz.

#### **5.4. Üstün Zekâ Etiket Etkisi İle Benlik Saygı Algısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın amaçlarından biri olan üstün zekâ etiketi ile özsaygı algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonucuna göre, üstün zekâlı çocuklardaki etiket algısı, özsaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dolayısıyla üstün zekâlı çocuklarda etiket algı düzeyi yükseldikçe, çocukların özsaygısının azalacağı söylenebilir. Etiketlenme algısı, bireylerin sosyal çevrelerinde sahiplendiği veya sahiplendiği sandığı, özneliğinden ötürü değersiz bir sosyal kimlik taşıyınca oluşan algıdır (314, 315). Etiketlenmenin, kişilerin benlik saygılarında ve kimliklerinde zarar verecek etkileri söz konusu olabilir (343).

Etiketlenen bireyin hal ve davranış biçimi önce sosyal çevreye tepki olarak başlar ve benlik saygısı normal seviyeden azalmaya doğru değişiklik gösterir. Bu azalış kişide etikete sahip olan kişi veya yeni kimlik sahibi olan kişiye dönüşür. Aslından kendine yabancı hatta kendi fikirlerine dahi hırsız gibi yabancı olur (317). Alanyazın incelendiğinde, olumlu etiketlenme algısında olan bireylerin sosyal iletişimlerinde oldukça başarılı olduğu yönünde sonuçların çıktığı tespit edilmiştir (318, 319, 121, 7).

Olumsuz etiket algısının ise benlik saygısına zarar verdiği yönde araştırmalarda saptanmıştır (211, 212).

Bireylerin yaşama bağlı kalmasında ve yaşamla uyum sağlamasında, benlik saygısı önemli bir kaynaktır (320). Kişilerin benlik saygısı artması ile birlikte dışa bağımlı kalması mümkün değildir, artık özerk bir kişiliğe sahiptir (321). Benlik saygı seviyesinin düşmesi kişilerde depresyon, duygu durumu bozukluğu, motivasyon yetersizliği, asosyalleşme gibi sorunlara neden olabilmektedir. Karar vermede zorlanır, çevresindeki görüşlerden ve algılardan çok çabuk etkilenir, hayatında çıkan problemler karşısında başa çıkmada oldukça güçlükler yaşayabilir (322, 323, 324).

### **5.5. Üstün Zekâ Etiket Etkisi İle Empati Eğilimi Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması**

Mevcut araştırmanın amaçlarından biri olan üstün zeka etiketinin, empati eğilimi ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonucuna göre, üstün zekalı çocuklardaki etiket algısı ile empati eğilimleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla etiket algısı düzeyinin yüksekliği, çocukların empati eğilimlerinin artacağını ifade edebilir. Özellikle olumlu etiket algısına sahip olan üstün zekâlı çocuklar, farklılıklarını fark etmeleri ile beraber özgüvenlerinde artış görölmeye başlanır. Burada ailesinin ve çevresinin de olumlu katkısı çocuklarda farklı bakış açısına sahip olmasına sebep olabilmektedir. Eğer ebeveynler ve akranları potansiyellerine inanırsa, çocuklar bu etiketini kullanarak kendiyile barışık halinde olma pozisyonuna çok rahat geçebilir. Benmerkezcilikten uzaklaşarak çevresine uyum sağlayabilir. Hatta üstün zekalı çocukların çevresine çok duyarlı olmasından dolayı empati eğilimine yönelmesi çok rahatlıkla görölebilir (121).

### **5.6. Özsaygı Algısı İle Empati Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması**

Araştırmada üstün zekalı çocukların özsaygı algısı ile empati eğilimleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelendiğinde, anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla üstün zekalı çocuklarda özsaygı algısı düzeyinin yüksek olması çocukların empati eğilimlerinin de yüksek olacağı anlamında ifade edilebilir. Nitekim, Uzunkol (292)'un hayat bilgisi dersinde uygulanan değerler eğitiminin özsaygı, problem çözme ve empati eğilimine etkisini incelediği araştırma, mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerinde empatinin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi programının içeriğine bakıldığında özsaygı, sorumluluk niteliklerinin empati gelişiminde öncül boyut olduğunu belirtmektedir. Literatürde bu görüşü destekleyen çalışmalar fazlasıyla mevcuttur (290, 291, 230, 285, 293, 294, 295). Kendi duygu ve düşüncelerini başka bireylerin duygu ve düşüncelerinden ayırmayı becerebilen bir çocuğun, empati kurma yetisinde ilk adımını atmış sayıldığı belirtilir (296, 297, 298).

Bireylerin empati kurabilmeleri için öncelikle kendilerine ait duygularını, tutumlarını ve saygılarını farkında olması önemli husustur. Olumlu benlik saygısı olan kişiler, empati kurmak istedikleri bireylere daha kolay odaklanabilirler. Çocuklara verilen değerler eğitiminde mutlaka empati ve özsaygıyı kapsamaları gerektiğini vurgulayan araştırmalar da mevcuttur (299). Dolayısıyla sağlıklı benlik saygısı, sağlıklı empati eğilimini doğurur diyebiliriz. Çocuklar, ebeveynlerini model rol aldıkları için kendi akranlarına ve çevresine gösterdikleri davranış biçimleri, ebeveynlerinin kurdukları ilişki biçiminin aynasıdır. Bundan ötürü hem empatinin hem de özsaygının çocuklarda gelişebilmesi için ailelere önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 10-14 yaşlarındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumlarının benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisini incelemeye yönelik yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar ışığında ele alınmış; ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın 10-14 yaşlarındaki üstün zekâya sahip çocukların etiketlenme durumlarının benlik saygısına ve empati düzeylerine etkisini incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

### 6.1. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâya Sahip Çocukların Etiketlenme Durumu Analiz Sonuçları

- Araştırmanın birinci amacı a maddesi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, çocukların etiketlenme durumunun, Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutumu Algısı ve Arkadaş Tutumu Algı puanları ile cinsiyet bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, Etiket Toplam puanı ve Ebeveyn Tutum Algısı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Kendilik Algısı ile Arkadaş Tutum Algısının cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.
- Sınıf düzeyine göre incelendiğinde, Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutum Algısı ve Arkadaş Tutum Algısı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Kendilik Algısı puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda ise 7. sınıf öğrencilerin Kendilik Algısı puanlarının 4. 5. ve 6.sınıf düzeyindeki çocukların Kendilik Algısı puanlarından daha düşük olduğunu göstermektedir. Ebeveyn Tutum Algısı alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testin sonucunda ise 4.sınıf üstün zekâlı çocukların, Ebeveyn Tutum Algısı puanlarının 6.sınıf çocuklarına göre 4.sınıf çocukları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. 4.sınıf üstün zekâlı çocukların 6. sınıf üstün zekâlı çocuklara göre olumlu Ebeveyn Tutum Algılarının daha yüksek olduğu söylenilebilir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmüştür. Arkadaş Tutum Algısı alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bağımsız değişkenine yapılan test sonucunda ise 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine; 5.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 5.sınıf olanlar lehine; 6.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 6.sınıf olanlar lehine istatistiksel anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, 7.sınıf çocuklarının Arkadaş Tutumu Algısı puanlarının 4. 5. ve 6.sınıf çocuklarına göre Kendilik Algısı puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

- Anne öğrenim durumu değişkeni ile kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algıları incelendiğinde ise Kendilik Algısı ve Arkadaş Tutum Algısı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma, Kendilik Algısı puanları ve Arkadaş Tutum Algıları anne öğrenim durumunda, lisansüstü lehine olduğunu göstermektedir. Üstün zekâlı çocukların annelerinin lisansüstü öğrenim durumu değişkeni açısından olumlu etiket algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre Ebeveyn Tutum Algısı ve Ölçeğin toplam puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Kendilik Algısı alt boyut puanlarının anne öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda ise, ilk-ortaokul ile lisans arasında lisans lehine ve ilk-ortaokul ile lisansüstü arasında lisansüstü lehine olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ön lisans ile lisansüstü arasında lisansüstü öğrenim durumu olanlar anneler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan annelerin lisansüstü öğrenim durumu olan annelere göre daha fazla kendilik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Arkadaş Tutum Algısı alt boyutu puanlarının anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde ise anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır.
- Baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde ise Arkadaş Tutum Algısı ve Toplam Etiket puanı alt boyut puanları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma, Arkadaş Tutum Algısı puanlarında baba öğrenim durumunda, ön lisans mezunu olma durumuna lehine olduğunu tespit edilirken, Toplam Etiket puanlarının, baba öğrenim durumunda lisansüstü lehinedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların babalarının ön lisans ve lisansüstü öğrenim durumu açısından olumlu etiket algılarının daha yüksek

olduğu söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre Kendilik Algısı ve Ebeveyn Tutum Algısı puanlarının, baba öğrenim durumuna bağımsız değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

- Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutumu Algısı ve Arkadaş Tutumu Algı puanları ile annenin çalışma durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, Arkadaş Tutum Algısı ve Ölçeğin toplam puanı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.
- Baba çalışma durumu değişkenine göre incelendiğinde ise, Ebeveyn Tutumu Algısı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında babası çalışan üstün zekâlı çocukların olumlu ebeveyn tutum algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda çocukların etiketlenme durumunun da ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, okul türü özel eğitim alma durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre incelendiğinde Kendilik Algısı, Ebeveyn Tutumu Algısı ve Arkadaş Tutum Algısı ve Toplam Etiket puanları arasında anlamlı farklılık rastlanmamıştır.

## **6.2. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâyâ Sahip Çocukların Benlik Saygısı Analiz Sonuçları**

- Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, Toplam Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev Aile Benlik Saygısı ve Okul-Akademik Benlik Saygısı puanlarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Özsaygı Algısı puanlarının kızların lehinedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocuklarının erkeklere göre olumlu benlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.
- Çocukların sınıf düzeyi ile Toplam Benlik Saygı puanı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Okul-Akademik Benlik Saygısı alt boyutları puanları

incelendiğinde, Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı ve Akademik Özsaygı alt boyut puanlarında istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmuştur.

- Sosyal Özsaygı alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bağımsız değişkeni ile yapılan testin sonucunda ise 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 5.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 6.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 7.sınıf olanlar ile 6.sınıf olanlar arasında 6.sınıf olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 7.sınıf öğrencilerin, Sosyal Özsaygı puanlarının 4. 5. ve 6.sınıf çocukların Sosyal Özsaygı puanlarından daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi küçüldükçe üstün zekâlı çocukların sosyal özsaygı düzeyleri artmaktadır.
- Akademik Özsaygı puanlarının sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre incelendiğinde ise 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine; 5.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine; 7.sınıf olanlar ile 4.sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine; 7.sınıf olanlar ile 5.sınıf olanlar arasında 5.sınıf olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 6.sınıf ile diğer sınıflar arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum, 7.sınıf öğrencilerin Akademik Özsaygı puanlarının, 4.ve 5.sınıf üstün zekâlı çocukların Akademik Özsaygı puanlarından daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. 4.ve 5.sınıf üstün zekâlı çocukların Akademik Özsaygı düzeyleri daha yüksektir.
- Ev Aile Özsaygı alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda ise 4.sınıf olanlar ile 7.sınıf olanlar arasında 7.sınıf olanlar lehine, 7.sınıf olanlar ile 4.sınıf olanlar arasında 4.sınıf olanlar lehine anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu durum, 7.sınıf çocuklarının Ev Aile Özsaygı puanlarının 4.sınıf çocukların Ev Aile Özsaygı puanlarından daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi küçüldükçe, üstün zekâlı çocukların ev aile özsaygı düzeyleri artmaktadır.
- Kardeş sayısı bağımsız değişkenine ile Toplam Özsaygı, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı puanları, kardeş sayısı değişkeninde tek çocuk için lehinedir.

Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların, kardeş sayısı bağımsız değişkeninde, tek çocuk olma durumu açısından olumlu benlik saygısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Kardeş sayısı bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testi sonucunda ise 3 kardeş veya üstü olanlar ve tek çocuk arasında tek çocuk olanlar lehine, istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, tek çocuk olan üstün zekâlı çocukların 3 kardeş veya üstü olanlara göre daha fazla özsaygıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Sosyal Özsaygı alt boyutun kardeş sayısı bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testin sonucunda ise 3 kardeş veya üstü ile tek çocuk olanlar arasında tek çocuk olanlar lehine iken, 3 kardeş veya üstü olanlar ile 2 kardeş arasında 2 kardeş olanlar lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, tek çocuk ve 2 kardeşi olan üstün zekâlı çocukların, 3 kardeş veya üstü olan üstün zekâlı çocuklara göre daha fazla sosyal özsaygıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.
- Akademik Özsaygı alt boyutun, kardeş sayısı bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testin sonucunda ise 3 kardeş veya üstü olanlar ile tek çocuk arasında tek çocuk olanlar lehine, 3 kardeş veya üstü olanlar ile 2 kardeş arasında 2 kardeşi olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, tek çocuk ve 2 kardeşi olan üstün zekâlı çocukların, 3 kardeş veya üstü olan üstün zekâlı çocuklara göre daha fazla akademik özsaygıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Anne öğrenim durumu ile Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı ile anne öğrenim durumu değişkeninde, lisansüstü lehine olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocuklarının annelerinin lisansüstü öğrenim durumunda olmaları, olumlu benlik saygılarının daha yüksek olduğu

söylenbilir. Bununla birlikte analiz sonucuna göre, Ev Aile Özsaygı puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

- Toplam Özsaygı puanlarının, anne öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testin sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Sosyal Özsaygı alt boyut puanlarının anne öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, ilk-ortaokul mezunu ile lisans mezunu olanlar arasında lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, lisans mezunu annesi olan çocukların sosyal özsaygılarının ilk-ortaokul mezunu annesi olan çocukların sosyal özsaygılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Lise, ön lisans ve lisansüstü puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Baba öğrenim durumu ile Sosyal Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, sosyal özsaygı baba öğrenim durumu değişkeninde lisansüstü lehine olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların babalarının lisansüstü öğrenim durumu değişkeni açısından olumlu benlik saygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.
- Sosyal Özsaygı alt boyut puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testin sonucunda, anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.
- Annenin çalışma durumu göre incelendiğinde, Akademik Özsaygı puanlarında arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum, annesi çalışan üstün zekâlı çocukların akademik özsaygılarının daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Grupların diğerlerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.
- Okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre incelendiğinde, Sosyal Özsaygı ve Ev Aile Özsaygı alt boyut puanlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durumda ise okul dışı etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocukların, sosyal özsaygı ve ev aile özsaygılarının katılanlara göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı gruplarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

- Araştırmanın ikinci amacında 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâya sahip çocukların, Toplam Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev Aile Benlik Saygısı ve Okul Akademik Benlik Saygısı puanları ile ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, baba çalışma durumu, okul türü, özel eğitim alma durumu bağımsız değişkenlerine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

### **6.3. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâyâya Sahip Çocukların Empati Eğilimleri Analiz Sonuçları**

- Araştırmanın üçüncü amacı analizlerin sonucuna göre, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâya sahip çocukların empati eğilimlerinin, Toplam Empati puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyutları puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma, empatik eğilim puanların bütününde kızların lehinedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocukların erkeklere göre duygusal ve bilişsel empati eğilimlerinin yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.
- Sınıf düzeyi bağımsız değişkeni ile Duygusal Empati puanlarında anlamlı fark saptanmıştır. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Duygusal Empati alt boyut puanlarının sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan testi sonucunda ise, 5.sınıf üstün zekâlı çocukların Duygusal Empati alt boyut puanlarının 7.sınıf çocuklarına göre lehine olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. 5.sınıf üstün zekâlı çocukların 7.sınıf üstün zekâlı çocuklara göre duygusal empatilerinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Anne öğrenim durumu ile Duygusal Empati puanları, Bilişsel Empati puanları ve Toplam Empati puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Duygusal Empati puanları, Bilişsel Empati puanları ve Toplam Empati puanlarında, anne öğrenim durumunda lisans lehine olduğunu göstermektedir.

Bir diğerk ifade ile üstün zekalı çocukların annelerinin lisans öğrenim durumu değişkeni açısından empati eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Toplam Empati puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda, ilk-ortaokul ile lisans arasında lisans, ön lisans ile lisans arasında lisans, lisans ile ilkokul ortaokul arasında ilkokul-ortaokul, lisans ile ön lisans arasında ön lisans, öğrenim durumunda olanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğerk alt boyutlar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.
- Duygusal Empati alt boyut puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, ilkokul-ortaokul ile lisans arasında lisans, lisans ile ilkokul-ortaokul arasında lisans, ilkokul-ortaokul öğrenim durumunda olanların lehine olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğerk alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Bilişsel Empati alt boyut puanlarının anne öğrenim durumu göre incelendiğinde ise, ilkokul-ortaokul mezunu olanlar ile lisans mezunu olan anneler arasında lisans mezunu olanlar lehine, lisans mezunu olanlar ile ilkokul-ortaokul mezunu olan anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- Özel eğitim alma durumuna göre incelendiğinde, Toplam Empati puanları arasında özel eğitim alan ile almayan arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır, Bu farklılaşma, empati eğilimi puanlarının, özel eğitim alanlar lehine olduğunu göstermektedir. Bir diğerk ifade ile üstün zekalı çocuklarda, özel eğitim alan çocukların almayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Duygusal empati ve bilişsel empati eğiliminde, özel eğitim alma durumuna göre incelendiğinde anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.
- Okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre incelendiğinde, Bilişsel Empati alt boyut ile Toplam Empati puanları arasında okul dışı etkinliklere katılanlara ve katılmayanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma, Bilişsel Empati ve Toplam Empati puanlarında ise okul dışı etkinliklere katılmayanların lehine olduğunu göstermektedir. Bu durumda, okulun dışında etkinliklere katılmayan üstün zekalı çocuklarda, bilişsel empati ile empati eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Duygusal



empatinin ise, üstün zekâlı çocuklarda okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

- Araştırmanın üçüncü amacı analizlerin sonucuna göre, 10-14 yaşları arasındaki üstün zekâyâ sahip çocukların empati eğilimlerinin, Toplam Empati puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyutları puanlarında ailenin birliktelik durumu, kardeş sırası, kardeş sayısı, baba öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, baba çalışma durumu, okul türü bağımsız değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

#### **6.4. 10-14 Yaşlarındaki Üstün Zekâyâ Sahip Çocukların Etiketlenme, Benlik Saygısı ve Empati İlişkilerinin Analiz Sonuçları**

- Çocukların Üstün Zekâ Etiket Algısı ölçeğinden alınan puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği puanları arasındaki İlişkiyi belirlemek üzere yapılan analizin sonucunda ise aralarında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır.
- Üstün Zekâ Etiket Algısı ölçeğinden alınan puanlarla Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden alınan puanlarla Ka-Si Empati Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda ise aralarında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır.
- Benlik saygısı düzeylerinin, etiketlenme algısı anlamını açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla yapılan analizin sonucunda Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği puanlarının, Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarını yordama gücü anlamlı bulunmuştur. Çocuklarda etiket algısı, Özsaygı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre etiket algısı arttıkça, üstün zekâlı çocukların özsaygısı azaldığı söylenebilir.
- Empati eğilimi düzeylerinin, etiketlenme algısı anlamını açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla yapılan analizin sonucunda, Üstün Zekâ Etiket Etkisi Ölçeği puanlarının, Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanlarını yordama gücü anlamlı bulunmuştur. Analiz sonucuna göre çocuklarda etiket algısı, empati eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dolayısıyla etiket algısı düzeyinin yüksekliği, çocukların empati eğilimlerinin artmasını sağlayabilir.

- Empati eğilimi düzeylerinin, özsaygı algısı anlamını açıklayıp açıklamadığını belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonucunda, Coopersmith Özsaygı Ölçeği puanlarının Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanlarını yordama gücü anlamlı bulunmuştur. Çocuklarda Özsaygı Algısı, Empati eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dolayısıyla özsaygı algısı düzeyinin yüksekliği, çocukların empati eğilimlerinin artacağı sonucuna varılabilir.

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

### **6.5. Araştırmacılara Öneriler**

1. Bu araştırmanın bulguları, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde ikamet eden ve üstün zekâ tanısı almış, Bilsem ve sivil toplum kuruluşlarında öğrenim gören çocukları temsil etmektedir. Etiketlenme, benlik saygısı ve empatik eğilimlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği açısından, örneklem grubunu temsil edilmesi ölçüsünde üstün zekâlı çocukların, etiketlenme, benlik saygısı ve empati eğilimleri ileriki yıllarda benzer çalışma ile tekrar edilebilir.

2. Bu araştırma, üstün zekâ tanısı almış, öngergelik döneminde olan 10-14 yaş aralığındaki çocuklarla yapılmıştır. Öngergelik sonrası süreci kapsayan üstün zekâlı 14 yaş ve üzeri yaştaki gençlerle, etiketlenme, benlik saygısı ve empati eğilimleri arasındaki ilişki incelemek için araştırma yapılabilir.

3. Araştırmanın çalışma grubu, üstün zekâlı çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışmayı normal gelişim gösteren çocuklar ile gerçekleştirilip karşılaştırılması açısından alanyazına katkı sağlanabilir.

4. Ülkemizde üstün zekâlı çocukların, etiketlenme algısı ile ilgili çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Üstün zekâlı çocukların etiketlenme algısı ile birlikte diğer psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi ayrıca bu ihtiyaçlara nasıl müdahale yöntemleri geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması önem taşıdığı düşünülmektedir.

5. Ergenlik sürecine yeni adım atan ve benlik saygısı düşük olan üstün zekâlı çocukların, eğitim kurumlarında benlik saygılarını kazanmalarına yönelik programların uygulanması yapılarak bu çocuklara katkı sağlanabilir.

6. Üstün zekalı çocuklarla yapılan benlik sayısı ve empati eğilimlerine yönelik ülkemizde literatürde sınırlı çalışma mevcuttur.

7. Üstün zekâ etiketinin, benlik saygısı ve empatiye etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, sosyal-ekonomik değişkenine göre incelenmemiştir. Sosyal-ekonomik koşullarını da kapsayan bir çalışma gerçekleştirilebilir.

8. Literatürde üstün zekâlı çocuklarla yapılan nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma nicel desenli çalışmadır. İleriki dönemlerde üstün zekâlı çocukların etiketlenme algısı üzerine aile ve akranlarıyla görüşmeler yapılarak nitel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

## **6.6. Uygulamalara Öneriler**

1. Araştırmada üstün zekâlı çocukların sınıf düzeyi arttıkça, kendine yönelik etiket algısı olumsuz anlamda arttığı görülmektedir. Üstün zekâlı çocukların tanı almasından sonra çocukların, yaş almasıyla beraber farkındalıklarını kendilerine yönelik daha belirgin algıladıkları bilinmektedir. Bu farkındalığı, araştırmanın 10-14 yaşlarındaki yaş aralığında yani çocukların önergelik dediğimiz süreçte, sosyalleşmemenin verdiği olumsuz algı ya da kendini ispat etme ihtiyacında kalma durumu ile açıklayabiliriz. Dolayısıyla kendilik algısı, yaş aldıkça bu şartlardan ötürü olumsuz algıyla zamanla ortaya çıkabilmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, üstün zekâlı çocuklarda etiket algısının olumsuz kendilik algısına dönüşmemesi için bu çocukların aileleri ile eğitim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışmanları bilgilendirilmesi önerilmektedir.

2. Özel eğitimin ve örgün eğitimin her kademesindeki öğretmen ve yöneticilere empati eğitimi verilebilir.

3. Araştırma bulgularında okul dışı etkinliklere katılmayan üstün zekâlı çocukların benlik saygısının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçta ailelerin çocuklarına göstermiş oldukları ilgi ve güvenle bağlantı kurulabilir. Bu durumda bu bilince sahip aileler ile benlik saygısı düşük olan üstün zekâlı çocukların ailelerini bir araya getiren eğitimler uygulanabilir.

4. Drama eğitiminin empatik eğilime katkısı şüphesizdir. Araştırma sonuçlarına da yansdığı gibi özellikle erkek üstün zekaya sahip çocukların aileleri ve öğretmenleri

bu konuda bilgilendirilmesi sağlanarak, bu çocukların drama atölyelerinde ya da drama atölyelerinde eğitim almaları sağlanarak empati kurmalarına yardımcı olunabilir.

5. Üstün zekâlı çocukların etiketleme eğilimleri söz konusu olabilir. Dolayısıyla bunu öğrencilerine de hissettirebilirler. Bu algının öğretmenlerde yerleşebilmesi adına damgalama ve etiketleme eğilimini azalmasına yardımcı olabilecek terapi ve bilinçlendirici eğitimler hazırlanabilir.

6. Üstün zekâlı çocuklar adına eğitim veren kurumlarda öğretmen ve ebeveynlere üstün zekâ etiketi algısı hakkında seminerler düzenlenebilir.

7. Üstün zekâlı çocuğa sahip, öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlere çocuklarının empati eğilimi ve benlik saygısının artırılması amacını taşıyan workshoplar uzmanlar tarafından düzenlenebilir.

8. Üstün zekâ tanısı alan çocukların ebeveynlerine özel eğitim almanın önemini ve faydalarını yansıtan etkinlikler hazırlanabilir.

9. Uygulanan özel eğitim müfredatın da üstün zekâlı çocukların bilişsel gelişimi desteklediği oranda, empati yeteneklerini de geliştirmek için sosyal beceri eğitim programlarının oluşturulması önerilir.

## KAYNAKÇA

- 1) Kaptan, Saim. *Bilimsel araştırma teknikleri: tez hazırlama yolları*, Rehber Yayınevi, (1973).
- 2) Baykoç, N. "Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri." Vize Yayıncılık, Ankara, (2014).
- 3) King, Michael. *Çocuklar için daha iyi bir dünya: ahlak ve yetki araştırmaları*, Psikoloji Basın, (1997).
- 4) Coopersmith, S. *The antecedents of self- esteem*: W. H. Freeman, San Francisco, (1967).  
<http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=xvhGAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=self+esteem> Erişim tarihi: 26.02.2017’de alınmıştır.
- 5) Kaya, Alim, Diğdem Müge Siyez. "KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması." *Eğitim ve Bilim* (2010). 35.156
- 6) Walliman, Nicholas. *Social research methods*. Sage, (2006).
- 7) Öpengin, E. *Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerine etkilileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, (2011).
- 8) Akkan, H. "Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları." *Dokuz Eylül Üniversitesi*, İzmir ,(2012).
- 9) Tannenbaum, A. J. "Nature and Nurture of Giftedness", In N. Colangelo, G. ,(2003).
- 10) Sharma, Suvasini, et al. "Use of the modified Atkins diet for treatment of refractory childhood epilepsy: a randomized controlled trial." *Epilepsia* 54.3 (2013): 481-486.
- 11) Pala, A. "Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1) 23." (2008).
- 12) Bahar, Halil İbrahim. *Sosyoloji*. USAK Books, (2005).

- 13) Baymur, F. Genel psikoloji (4. Baskı), İnkilap Yayıncılık, İstanbul, (1994).
- 14) Şener, Ş., Dereboy, Ç., Dereboy, İ. F., Sertcan, Y. *Connors Öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-1*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, (1995) 2: 131-141.
- 15) McGrew, Kevin S., et al. "Mental retardasyonlu kişilerin hayat boyu uyumsuz davranışının faktör yapısı." *Gelişim engelleri araştırması*, (1991).
- 17) Halonen, Jane S., John W. Santrock. *Psychology: Contexts of behavior*. Brown & Benchmark Publishers, (1996).
- 18) Toker, F., "Zeka kuramları." *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları*, Ankara ,(1968).
- 19) Örs, K., "Eski İçeriğe Yeni Görünüm: Zeka, Kaktım, Toplum", *Bilim ve Teknik*, sayı: 333, (1995) ss.50-55.
- 20) Binet A., T. Simon. *Methodes nouvelles por le diagnostic du niveai intellectuel des anormaux*. L'Ann'ee Psychologique, (1905), 11.
- 21) Thorndike, Robert L., Elizabeth P. Hagen, and Jerome M. Sattler. *Stanford-Binet intelligence scale*. Riverside Publishing Company, (1986).
- 22) Terman, Lewis Madison. *The measure of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. (1925).
- 23) Wechsler, David. "The measurement of adult intelligence." (1939).
- 24) Baldwin, James Mark. 1905. *Dictionary of philosophy and psychology*, (1901), 3.
- 25) Gardner, Howard. "Çerçeveler." *Teori* (1983).
- 26) Freeman, FS. "Zekâ testlerinde hız ve güç faktörleri", *Deneysel psikoloji dergisi*, (1931), 14 (1), 83.
- 27) Sternberg, Robert J. *Wisdom, istihbarat ve yaratıcılık sentezlendi*. Cambridge Üniversitesi Yayınları, (2003).
- 28) M. Anderson. *Intelligence*. MS Encarta Online Encyclopedia, (2006).

- 29) Jensen, Arthur. "IQ ve skolast başarısını ne kadar artırabiliriz?" *Harvard eğitim incelemesi* 39.1 (1969): 1-123.
- 30) McMillan, Carol. "Women, Reason, and Nature Some Philosophical Problems with Feminism." (1982).
- 31) Galton, Sir Francis. *Meteorographica*. Macmillan, (1863).
- 32) Eysenck, HJ. Davranış değişiminde nedensel unsur olarak beklenti. *Davranış araştırması ve tedavisindeki gelişmeler*, (1978). (4), 171-175.
- 33) Deary, I. J., Smith, P. "Intelligence Research and Assessment in the United Kingdom", In Robert J. Sternberg (Ed.), *International Handbook of Intelligence*, (1 – 48). Cambridge: (2004), Cambridge University Press.
- 34) Balzac, Honore. *Teori yaklaşım* . Didier (1853).
- 35) TDK-Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.org.tr/> (2017) Erişim Tarihi: 26.01.2017
- 36) Goodwin, William Lawrence, Laura A. Driscoll. *Handbook for measurement and evaluation in early childhood education*. Jossey-Bass Inc Pub, (1980).
- 37) Kuzgun, Y. *Eğitimde bireysel farklılıklar [Individual Differences in Education]*. Kuzgun, Y., *Deryakulu*. Diss. D. (Ed.) Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, (2006).
- 38) Andrade, H.G ,Perkins, D.N. Learnable intelligence and intelligent learning. In R. J. Sternberg & W.M. Williams (Eds.), *Intelligence, instruction and assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (1998).
- 39) Erginsoy, D. Duygusal zekâ ve kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum. (2002).
- 40) Aydın, Belgin; *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*,| Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. (1999).
- 41) Cattell, J. McK. "V.—Mental tests and measurements." *Mind* 59 (1890): 373-381.

- 42) Sternberg, Robert J. "Zekâ kavramı ve hayat boyu öğrenme ve başarı rolü." *Amerikan psikologu* 52.10 (1997): 1030.
- 43) Sternberg, Robert J. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive, (1985).
- 44) Cansever, Gökçe." *Klinik psikolojide değerlendirme yöntemleri*". Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, (1982).
- 45) Goleman, Daniel, Jelena Stipčević. *Emocionalna inteligencija*. Geopoetika, (2005).
- 46) Thurstone, Louis Leon. "Primary mental abilities." (1938).
- 47) Guilford, Joy Paul. "The structure-of-intellect model." *Handbook of intelligence* (1985): 225-266.
- 48) Atkinson, R.L., Hdlgard. E.R., 1995 Psikolojiye Giriş II, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- 50) Eripek, S. Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Özel eğitim İçinde. Anadolu üniversitesi Yayını*, Eskişehir: (1411), 2005. (ss. 1-15)
- 51) Guilford, J. P. Creativity. *American Psychologist*, (1950), 5 (9), 444-454.
- 52) Kogan, N. Diverging from divergent thinking. *Contemporary Psychology*, (1994). 39 (3), 291-292.
- 53) Sternberg, Robert J., Pamela R. Clinkenbeard. "The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children 1." (1995): 255-260.
- 54) Guilford, Joy Paul. "İnsan zekâsı doğası." (1967).
- 55) Cattell, Raymond B. "Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment." *Journal of educational psychology* 54.1 (1963): 1.
- 56) Johnson, Wendy , Thomas J. Bouchard. "İnsan istihbaratının yapısı: Sözlü, algısal ve görüntü döndürme (VPR), sıvı ve kristalleşmemiş." *İstihbarat* 33.4 (2005): 393-416.
- 57) Sternberg, Robert J. *Yaratıcılık el kitabı*. Cambridge University Press, (1999).



- 58) Sternberg, Robert J., Todd I. Lubart. "The concept of creativity: Prospects and paradigms." *Handbook of creativity* 1 (1999): 3-15.
- 59) Spearman, Charles. "The abilities of man." (1927).
- 60) Thurstone, L. L. A law of comparative judgement. *Psychological Review*, (1927). 34, 273-286.
- 61) Sternberg, Robert J., and Pamela R. Clinkenbeard. "The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children 1." (1995): 255-260.
- 62) Ramazan, O. WJ-R Görsel Eşleme, Çizip Çıkarma, Görsel Tamamlama ve Resim Tanıma Testlerinin Güvenirlik, Geçerlilik ve Ön Norm Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (1997).
- 63) Dündar, B. Okul öncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi*. İstanbul Üniversitesi. İstanbul, (2010).
- 64) Gardner, Howard. *İstihbarat yeniden planlandı: 21. yüzyıl için çoklu zekâ*. Temel kitaplar, (1999).
- 65) Gardner, Howard. *The mind's new science*. Basic Books, 1985.
- 66) Akarsu, Füsün. *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Eduser, 2001.
- 67) Ataman, A. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara, (2003).
- 68) Saban, Ahmet. "Öğrenme öğretme süreci": *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara, (2000).
- 69) Smutny, JF "Üstün zekalı çocuğunuz için ayağa kalkma: okuldaki ve evdeki çocukların çoğundan yararlanın." (2000).
- 70) Ataman, A. Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara: (1998), Cilt: 15, Sayı: 1.

- 71) Brody, Elaine M. *Women in the middle: Their parent-care years*. Springer Publishing Company, 2003.
- 72) Goldstein, Donna. *Gülümseme yeri: Bir Rio kıyısındaki yarış, sınıf, şiddet ve cinsellik* Univ of Colifornia Press 2013.
- 73) Arslan, A. İlkçağ Felsefe Tarihi II. Cilt. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (2006).
- 74) Kömür, Erol. "Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri". İstanbul, İstanbulltd. (2010).
- 75) Thorndike, Robert M. "İstihbarat testinin ilk tarihi." (1997).
- 76) Darwin, Charles. *Diario del viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Espasa Calpe, 2003.
- 77) Ergün, M ,Çelik, L,1998 Zekâ Testlerinde Son Gelişmeler Ve Evde Zekâ Testi Uygulamaları Yaşadıkça Eğitim 1998, 59,. 2-9.
- 78) Hunt, V. Daniel. *Yeniden yapılanma: entegre ürün geliştirme gücünden yararlanma*. John Wiley, Sons, 1993.
- 79) Esters, I. G., Ittenbach, R. F.. Contemporary theories and assessments of intelligence: A primer. *Professional School Counseling*, (1999). 2 (5), 373.
- 80) Sak, Uğur. "Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri." *Ankara: Maya Akademi Yayınevi* (2010).
- 81) Terman, Lewis M. "Terman group test of mental ability." (1920): 185-185.
- 82) Davaslıgil, Ü. Üstün zekâlı çocukların eğitimi. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları*. İstanbul: (2004).
- 83) Davis, G.A. ,Rimm, S.B. Education of the Gifted and Talented. (3rd. ed.). Needham Heights, MA: Ally and Bacon.. (2004).
- 84) Sousa, Alberto B. *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Instituto Piaget, 2003.

- 85) Davaslıgil, Ü. Üstün Çocuklar, Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 13. (1990).
- 86) Ön Raporu, Özel Eğitim Konseyi. "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dairesi Başkanlığı." (1991).
- 87) MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Bu yönerge, Mart 2009/2618 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge"nin 5'inci maddesi değiştirilmiştir (2009).
- 88) Akkanat, H. "Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar, I." *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı (Mustafa Ruhi Şirin, Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu, Doç. Dr. Ahmet Emre Bilgili): Çocuk Vakfı Yayınları*, İstanbul (2004).
- 89) MEB, Bakanlığı, Milli Eğitim. "Bilim ve sanat merkezi yönergesi." (2001).
- 90) Naglieri, J. A. ,Das, J. P. Cognitive Assessment System Interpretive Handbook. Riverside Publishing.Itasca, Illinois. (1997).
- 91) Uzun, Mehmet. *Üstün yetenekli çocuklar, el kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.
- 92) Kaufman, Alan S., Nadeen L. Kaufman. *Kaufman assessment battery for children*. John Wiley , Sons, Inc., 1983.
- 93) Darga, H. "Brigance K,1 screen 2 ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi." (2010).
- 94) Ataman, A. Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Editör). Özel eğitim Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir: (2000). (s.151-170).
- 95) Feldhusen, John F. "Yetenek ve yetenek gelişim anlayışı." (1998).
- 96) Jost, John T. "İdeolojinin sona ermesi". *Amerikan Psikologu* 61.7 (2006): 651.
- 97) Thorndike, Robert L., Elizabeth P. Hagen, and Jerome M. Sattler. *Stanford-Binet intelligence scale*. Riverside Publishing Company, 1986.

- 98) Becker, K. A. History Of The Stanford-Binet Intelligence Scales: Content And Psychometrics. Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bulletin No. 1. Itasca, IL: Riverside Publishing. (2003).
- 99) Wechsler, David. *Manual for the Wechsler intelligence scale for children, revised*. Psychological Corporation, 1974.
- 100) Savaşır, I., N. Şahin. "Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R) uygulama kitapçığı." *Türk Psikologlar Derneği*, Ankara (1995).
- 101) Kiriş, Nurcihan, Sirel Karakaş. "Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun zekâ testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği." *Klinik Psikiyatri Dergisi* 7.3 (2004): 139-152.
- 102) Gökaydın, Nevide. "Eğitimin Yaşamsal Önemi." (2004).
- 103) Naglieri, Jack A. "Naglieri sözsüz yetenek testleri." *Sözsüz değerlendirme el kitabı*. Springer US, 2003. 175-189.
- 104) Kaufman, Alan S., Nadeen L. Kaufman. *Kaufman brief intelligence test*. John Wiley & Sons, Inc., 2004.
- 105) Naglieri, J. A. "Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory". Roper Review, Arp 2001, Vol. 23 Issue 3, p151, 6p,1 charts. <http://search.epnet.com>. (2001).
- 106) Kyllonen, Patrick C., Judith Gluck. "Spatial ability: Introduction to the special issue." *International Journal of Testing* 3.3 (2003): 215-217.
- 109) Murphy, K. R., Davidshofer, C. O. Test and Measurements, New York. John Wiley and Sons. (1990).
- 110) Koppitz, Elizabeth M. "The Bender Gestalt Test for Young Children." (1964).
- 111) Tarhan, Sinem, Şükran Kılıç. "Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve Türkiye'deki Eğitim Modelleri." *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi* (2014). (UYAD) 2.2

- 112) Fernández-Ballesteros, Rocio, Roberto Colom. "The psychology of human intelligence in Spain." *International handbook of Intelligence* (2004): 79-103.
- 113) Öner, N., "Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler”: Bir Başvuru Kaynağı (3.basım), Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul: (1997).
- 114) Lezak, M. D., D. B. Howieson, D. W. Loring. "Executive functions and motor performance." *Neuropsychological assessment* 3 (1995): 650-685.
- 115) Conrad, Richard. *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. Harper Collins Publishers, 1979.
- 116) Leana, Marilena Z. "Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi." (2005).
- 117) Persson, R. S. Gifted education in Europe. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*, In: Barbara A. Kerr (Ed.), Vol. 1, pp. 1-6, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <http://hj.divaportal.org/smash/get/diva2:233187/Fulltext> 01.pdf  
Erişim Tarihi: 25.01.2017
- 118) Renzulli, Joseph S. "Bu şey yetenekli olarak adlandırılıyor ve nasıl geliştiriliyor? Yirmi beş yıllık bir perspektif." *Üstün Zekalıların Eğitimi Dergisi* 23.1 (1999): 3-54.
- 119) Gagne, F. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N.Colangelo, G.Davis(Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: (2003) Allyn and Bacon. pp. 60 - 74).
- 120) Columbus Group, Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio, (1991).
- 121) Sak, Uğur. "Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği, *Eğitim ve Bilim* , " (2011), 36.161.
- 122) Clark, Reginald M. *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. University of Chicago Press, 2015.
- 123) Siegle, Del. "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesinde Öğretmen Eğilimleri." (2001).

- 124) Siegle, Del, et al. "Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs." *Journal for the Education of the Gifted* 33.3 (2010): 337-360.
- 125) Davis, E. *Bilinçli bilginin temsili*. Morgan Kaufmann. (2014).
- 126) Sak, U. "Üstün zekâlılar." *Vize Yayıncılık*, Ankara, (2014).
- 127) Akkaya, G., Özbay, H. E. , Köksal, M. S. TEOG fen ve teknoloji sınavının içerik bilgisi yönünden üstün yetenekli olan ve olmayan ortaokul öğrencileri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2016).1-16
- 128) Karakurt, B. Sınıf Yönetiminde Üstün Zekâ ve yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumu. *Eğitim Dergisi*, 2. (2003).
- 129) Baykoç Dönmez, N. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. (2009). [http://www.necatebaykoc.com.tr/data/dokumanlar/ustun\\_ve\\_ozel\\_yetenekliler.pdf](http://www.necatebaykoc.com.tr/data/dokumanlar/ustun_ve_ozel_yetenekliler.pdf).  
Erişim Tarihi: 24.02.2017
- 130) Enç, M. Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri (Developing and training of highly superior intelligent students). (2005).
- 131) Ataman, A. Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı: Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul ,(2004). (155-168),
- 132) Hoffman, Martin L. "Ahlaki düşünce, duygu ve davranış geliştirme." *Amerikan Psikologu* 34.10 (1979): 958.
- 133) Çağlar, Doğan. "Üstün zekâlı çocukların özellikleri." *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı (Hazırlayanlar: MR Şirin-A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili), Çocuk Vakfı Yayınları*, İstanbul (2004).
- 134) Özbay, Yaşar. "Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri." *Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri*, Ankara. (2013).
- 135) Metin, N. Üstün yetenekli çocuklar,,: Öz Aşama Matbaacılık, Ankara (1999).

- 136) Baykoç, N. "Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. (Gifted and Talented Children and Their Education)." *N. Baykoç (ed. 2010), Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara (2010) s 301-337*.
- 137) Baykoç Dönmez, N. Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri (Ed.: N. Baykoç Dönmez), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, Eğiten Kitap. Ankara ,(2011).
- 138) Saranlı, Adile Gülşah, Nilgün Metin. "Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar." *Journal of Faculty of Educational Sciences* 45.1 (2012).
- 139) Cutts, Norma E., Nicholas Moseley. "Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi." *Özgür Yayınları* , İstanbul: (2001).
- 140) Hökelekli, H., T. Gündüz. "Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi." *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı (Hazırlayanlar: A. Kulaksızoğlu-AE Bilgili-MR Şirin-), Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul (2004)*.
- 141) Karakuş, Fazilet. "Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6.1 (2010).
- 142) Davaslıgil, Ü. Türkiye’de Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi İle İlgili Bir Model Geliştirme Projesi. (2000).
- 143) Kleine, Patricia A., James T. Webb. "Community Links as Resources." (1992).
- 144) Webb, James T. "Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimini Geliştirme." *ERIC Digest E527.* " (1994).
- 145) Feldhusen, John F., David Yun Dai. "Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations." *Prufrock Journal* 9.1 (1997): 15-20.
- 146) Renzulli Joseph, S. "The three-ring conception of giftedness." *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (1998).
- 147) Renzulli, Joseph S. "How To Develop an Authentic Enrichment Cluster." (1997).

- 148) Sternberg, Robert J., Janet E. Davidson, eds. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, 2005.
- 149) Carolyn M. Callahan, Holly L. Hertberg-Davis, *Fundamentals of Gifted Education Considering Multiple Services*. , New York (2013). Routledge.
- 150) VanTassel-Baska, Joyce. "Effective curriculum and instructional models for talented students." *Gifted Child Quarterly* 30.4 (1986): 164-169.
- 151) Clark, Andy. *Zihni süper hale getirme: Uygulama, eylem ve bilişsel uzantı*. (2008).
- 152) Davashgil, Ü. *Üstün Zekâlıların Eğitime Giriş (Ders Notu)*. İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü. (2006).
- 153) Kaplan, S.N.. Alternatives for the design of gifted inservice and staff development. *Gifted Child Quarterly*, 30 (3) 138-139. (1986)
- 154) Kaplan, S. N. The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Edkert, & C. A. Little (2nd Ed.), *Systems & models for developing programs for the gifted and talented* (ss. 235-251). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.. (2009).
- 155) Tomlinson, C. "Kaplan, S." *N, Renzulli, JS, Purcell, J., Leppien, J., Burns, DE* (2002).
- 156) Weidner, G. The Stigmatizing effect of rape and abortion. Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas State University, Manhattan, (1981).
- 157) Link, Bruce G., Jo C. Phelan. "Conceptualizing stigma." *Annual review of Sociology* 27.1 (2001): 363-385.
- 158) Peterson, Richard A. "Karşılaştırmalı Araştırmalarda Sorunlar: Heryerden geleneğe örnek." *Poetika* (2005).
- 159) Hobbs, N. *The futures of children: Categories, labels, and their consequences*. (1975). Tennessee, Vanderbilt University.
- 160) Hahighat, Rahman. "Ünlü bir damgalama teorisi." *İngiliz Psikiyatri Dergisi* 178.3 (2001): 207-215.



- 161) Leary, Mark R., Roy F. Baumeister. "The nature and function of self-esteem: Sociometer theory." *Advances in experimental social psychology* 32 (2000): 1-62.
- 162) Kuru-Turaşlı, N. 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (2006).
- 163) Geçtan, E.. *Psikanaliz ve Sonrası*, Hür Yayınevi, İstanbul: (2005).
- 164) Schultz, Duane P. Sydney Ellen Schultz. *Theories of personality*. Cengage Learning, 2016.
- 165) Burger, J.M. Kişilik, 1. Baskı, Kaknüs Yayınları, İstanbul. (2006).
- 166) Horney, K. *Psikanalizde Yeni Yollar*. Çev. Selçuk Budak, 3. Baskı, Öteki Yayınevi, Ankara.. (1998).
- 167) Koyuncu, N. *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik tasarımı ve rehberlik hizmetleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, (1979).
- 168) Öner, Uğur. "Benlik kavramı ile mesleki benlik kavramı arasındaki farkın akademik başarı ile ilişkisi." *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara (1982).
- 169) Karadağ, G., et al. "Self-esteem at the Gaziantep university health school for nursing students." *Fırat Sağlık Hizmetleri Derg.* 3.7 (2008): 29-42.
- 170) Avşaroğlu, S., Ö. Üre. "Self-esteem of University Students in Decision Making." *Decision Making and Coping Styles Self-Esteem and Respect to Some Variables. Selçuk University, Institute of Social Sciences Journal* 18 (2007).
- 171) Bilgin, Nuri. "Sosyal bilimlerin kavşağında kimlik sorunu". Ege Yayıncılık, 1994.
- 172) Yağışan, Nihan, Ali Murat Sünbül, Özgül Bike Yücalan. "Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması." *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17 (2007): 595-607.

- 173) Cevher, Fatma Nilgün, Mustafa Buluş. "Benlik kavramı ve benlik saygısı: önemi ve geliştirilmesi." *Akademik Dizayn Dergisi* 2 (2007): 52-64.
- 174) Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi, 1999.
- 175) Jillian, P. Self esteem. London: Franklin Watts. (2004).
- 176) Pişkin, M. Self- esteem and locus of control of secondary school children both England and Turkey, (Yayınlanmamış doktora tezi), University of Leicester, Leicester. (1996).
- 177) Esenay, F. I. Üniversite Öğrencilerinde Sağlık Davranışlarının Sosyal Destek ve Benlik Saygısı ile İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir (2002).
- 178) Arıca, O. T. "Self-esteem and vocational self-esteem enhancement through group counseling." *Unpublished Doctoral Dissertation*. Istanbul: *Marmara University* (1999).
- 179) Kuzgun, Y. "Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu". VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği. s, 161-170. (1992).
- 180) Yılmaz, A. "Anne-baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması." *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi* 7.3 (2000): 160-172.
- 181) Ünsar, Serap, H. İşsever. "Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi." *Hemşirelik Forumu* 6.1 (2003): 7-11.
- 182) Ören, N., Gençdoğan, B. "Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (2007). 15 (1): 85-92.
- 183) Demiriz, S., Öğretir, AD. "Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi" *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (2007).15 (1): 105- 122.

- 184) Heatherton, Todd F., Carrie L. Wyland, and S. J. Lopez. "Assessing self-esteem." *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (2003): 219-233.
- 185) Topçu, Sevgi. "Üstün ve normal Zihin Düzeyine Sahip Öğrencilerde İçsel-Dışsal Motivasyon ve Benlik Saygı Düzeyi Arasındaki İlişki". İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (2015).
- 186) Arslan, Ş. "İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Davranış Özellikleri İle Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler İlçesi Örneği)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (2016), İstanbul.
- 187) Bal, Pervin Nedim, Yıldız Bilge. "Empati Becerisi Psiko Eğitim Programının Üstün Zekâlı Ergenler Üzerindeki Etkisi\*/The Effect Of Empathy Skills Psycyo Training Program On Gifted Adolescents." *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13.1 (2016): 23.
- 188) Gabay, Jonathan. *Teach Yourself Copywriting*. Teach Yourself, 1996.
- 190) Sciangula, Antonella,, Marian M. Morry. "Self-esteem and perceived regard: How I see myself affects my relationship satisfaction." *The Journal of social psychology* 149.2 (2009): 143-158.
- 191) Lipps, Theodor. *Raumästhetik und geometrisch-optische Täuschungen*. No. 9-10. JA Barth, 1897.
- 193) Dökmen, Z. Y. Çalışma, cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile ev işleri ve depresyon ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, (1997). 12 (39), 39-56.
- 194) Dökmen, Z. Y. *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem yayıncılık. (2004).
- 195) Rogers, Carl R. *Özgürlük 80 için öğrenmek için*. 371.39 R724f. Ohio, ABD: Merrill Publishing, 1983.
- 196) Ford, M. E. The Construct Validity Of Egocentrism. *Psychological Bulletin*, (1979). 86 (6), 1169-1188.

- 197) Cüceloğlu, D. İyi düşün doğru karar ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık. (1999).
- 198) Pişkin, Metin. "Orta dereceli okullarda görevli, yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları." *Ankara Üniversitesi*, Ankara, (1989).
- 199) Feshbach, Norma D. "Studies of empathic behavior in children." *Progress in experimental personality research* 8 (1978): 1-47.
- 200) Öpengin, Ercan, Uğur Sak. "Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri." *Turkish Journal of Giftedness and Education* 2.1 (2012): 37-59.
- 201) Renzulli J. S. What makes giftedness? *Phi Delta Kapan*, (1978), 60,3, 182.
- 202) Goldstein, Arnold P., Gerald Y. Michaels. *Empathy: Development, training, and consequences*. Lawrence Erlbaum, 1985.
- 203) Del Prette, ZA, Del Prette, A. Habilidades envolvidas na atfta bulunmak için escolar /educacional yazın. *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, (1996).139-156.
- 204) Heller, Adam. "Miniature biofuel cells." *Physical Chemistry Chemical Physics* 6.2 (2004): 209-216.
- 205) Wied, Minet, Paul P. Goudena, and Walter Matthys. "Empathy in boys with disruptive behavior disorders." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46.8 (2005): 867-880.
- 206) Çiftçi, Ersan. "Türkiye’de milli eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi." *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara . (2008).
- 207) Wied, Minet, Susan JT Branje, Wim HJ Meeus. "Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents." *Aggressive behavior* 33.1 (2007): 48-55.

- 208) Kılıç Duran, S. "9, 10, 11 yaşındaki çocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul (2007).
- 209) Özdemir, N. N.,U. Sak. "Bilimsel yaratıcılıkta cinsiyet farklarının analizi." *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi* 3.2 (2013): 53-65.
- 210) Kerr, Barbara A., Megan F. Nicpon. "Gender and giftedness." *Handbook of gifted education* 3 (2003): 373-387.
- 211) Reis, S. M., Callahan, C. M., ve Goldsmith, D. Attitudes of adolescent gifted girls and boys toward education, achievement, and the future. K. D. Arnold, K. D. Noble ve R. F. Subotnik (Eds.). *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (1996). (ss. 209-224). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- 212) Reis, S. M. Feminist perspectives on talent development: A research based conception of giftedness in women. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* Boston: Cambridge University Press (2005). (ss: 217-245).
- 213) Matthews, D. J., Foster, J. F. *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators.* (2005). Great Potential Press.
- 214) Swiatek Mary Ann. "Sosyal yetenekli lise öğrencileri ve öz kavramına ilişkisi arasında başa çıkma." *Gençlik Dergisi ve Ergenlik* 30.1 (2001): 19-39.
- 215) Reis, S. Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. *SENG Newsletter*, (2002). 2 (3), 1-5.
- 216) Hoge, Robert D., Joseph S. Renzulli. "Exploring the link between giftedness and self-concept." *Review of Educational Research* 63.4 (1993): 449-465.
- 217) Colangelo, Nicholas, Kevin R. Kelly, Ray M. Schrepfer. "A Comparison of Gifted, General, and Special Learning Needs Students on Academic and Social Self-Concept." *Journal of Counseling & Development* 66.2 (1987): 73-77.
- 218) Kunkel, Mark A., et al. "The experience of giftedness: A concept map." *Gifted Child Quarterly* 39.3 (1995): 126-134.

- 219) Jenkins-Friedman, Reva, Douglas L. Murphy. "The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students' self concept and adjustment." (1988): 26-30.
- 220) Cornell, D. G. Child adjustment and parent use of the term "gifted." *Gifted Child Quarterly*, (1989). 33, 59-64.
- 221) Karasar N. ,Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınevi. Ankara, (2010).
- 222) Akşin, E. "60-72 Aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazır bulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, (2013).
- 223) Kurdek, Lawrence A., Maris M. Rodgon. "Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children." *Developmental Psychology* 11.5 (1975): 643.
- 224) Rizvançe, Ş. "Türkiye ve Makedonya'da ki Türk Asıllı Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması." *Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara. (2005).
- 225) Güder, Sevcan Yağan. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Doktora Tezi, Ankara, (2014).
- 226) Güçray, S. S. Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Özsaygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2001). 8 (8), 106-121.
- 227) Altun, Fatma. "Yazıcı H." *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12.23 (2012): 319-334.
- 228) Yürük, Ayşegül. "İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması." *Yüksek Lisans Tezi* (2003).
- 229) Kaya, Fatih, Recep Erdogan, Yasin Çağlayan. "A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' School Life Quality and Peer Relations/Üstün Zekâli ve Yetenekli

Öğrencilerin Okul Yaşam Kaliteleri ve Arkadaşlık İlişkilerinin Karşılaştırılması." *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 4.2 (2014): 107.

230) Yüksel, Asuman. "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25.25 (2009): 153-165.

231) Karahoda, Berrak. *Labeling, opinions, beliefs, and attitudes regarding mental illness among university students: A multi-method approach to studying stigma*. Diss. İstanbul Bilgi Üniversitesi, (2010).

232) Çetin, B. "Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla ilgili Özyeterlik Algılarının İncelenmesi". *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2008). 11, 101-114.

233) Ayvalı, M. "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi". *Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, (2012).

234) Bolat, Hakan. G. B. A. B. İnternet Medyasında Suça Karıştığı İddia Edilen Çocuk Haberlerinin Etiketleme Sürecine Etkisi., Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (2013).

235) Özay, Tule, Yasin Akay. "İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Empati Kavramına İlişkin Görüşleri", *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)* 11.2 (2014).

236) Perlman, A. *Rational emotive behavior therapy: Self esteem*. Hazelden, Center city. (1996).

237) Strayer, Janet, William Roberts. "Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds." *Social Development* 13.1 (2004): 1-13.

238) Marton, Imola, et al. "Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder." *Journal of abnormal child psychology* 37.1 (2009): 107-118.

- 239) Berlin, J. E. It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*. (2009), 31, 217-223.
- 240) Mehdizadeh, Soraya. "Öz-sunum 2.0: Facebook'ta narsizlik ve benlik saygısı." *Siberpsikoloji, davranış ve sosyal paylaşım* 13.4 (2010): 357-364.
- 241) Jackson, Linda A., et al. "Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use." *Computers in Human Behavior* 26.3 (2010): 323-328.
- 242) Khatchadourian, Haig A. *Gerçek Tutarlılık Teorisi: Kritik Bir Değerlendirme*. Wipf ve Stock Publishers, 2010.
- 243) O'Connor, J. Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, (2010).DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x.
- 244) Matthews, Michael S., Jennifer A. Ritchotte, and Jennifer L. Jolly. "What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label." *International Studies in Sociology of Education* 24.4 (2014): 372-393.
- 245) Büyüköztürk, Ş., et al. "Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık." Çobanoğlu, EO, Karakaya, Ç. & Türer, B.(2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik değerlerinin ekosentrik (ekoloji merkezli) ve teknosentrik (teknoloji merkezli) yaklaşımlar çerçevesinde belirlenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, (2009).*
- 246) Bilgin, S.Ergenlerde kaygı ile Benlik saygısı arasındaki ilişki., Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (2001).
- 247) Chan Y. M. Self- esteem: Across- cultural comparison of British- Chinese, white British and Hong Kong Chinese children. *Educational Psychology*, (2000), 20 (1), 59-74.
- 248) Verkuyten, Maykel. "Global self-esteem, ethnic self-esteem, and family integrity: Turkish and Dutch early adolescents in The Netherlands." *International Journal of Behavioral Development* 25.4 (2001): 357-366.



249) Watkins, David, Murari Regmi, and Maria Alfon. "Antecedents of self-esteem of Nepalese and Filipino college students." *The Journal of Genetic Psychology* 151.3 (1990): 341-347.

250) Arbona, Consuelo, Thomas G. Power. "Parental attachment, self-esteem, and antisocial behaviors among African American, European American, and Mexican American adolescents." *Journal of Counseling Psychology* 50.1 (2003): 40.

251) Arıcak, Osman T. "Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi." *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*, (1995).

252) Balat, G. U., Akman, B. "Farklı sosyo ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2004). 14 (2), 175- 183.

253) Chapman, Paula L., Ann K. Mullis. "Readdressing gender bias in the Coopersmith self-esteem inventory-short form." *The journal of genetic psychology* 163.4 (2002): 403-409.

254) İkiz, F. E. Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir ,(2006).

255) Tafarodi, R. W., Lang, J. M., Smith, A. J. Self- esteem and the cultural trade- off evidence for the role of individualism- collectivism. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, (1999) 30 (5), 620- 640.

256) Tarhan, S. "Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi." *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*, (1995).

257) Duru, A. İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. (1995).

258) Karagöllü, Şirin. "Anaokulu Eğitimi Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri ile Öz Saygı Düzeylerinin

İncelenmesi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, (1995).*

260) ASICI, E "Öğretmen Adaylarının Affetme Özelliklerinin Öz-Duyarlık ve Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (2013).

261) Ceylan, İ. "Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi." *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi (2013).*

262) Coşar Cığerci, Zeynep. Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması Ve Psikolojik Belirtir Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, (2006).

263) Dilek, H., B. Aksoy, A. Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (2013), 14 (3), 95-109.*

264) Kuru A. "Üstün zekâya sahip çocuklarda erken tanı almanın önemi", Uluslararası Özel Yetenekliler Kongresi, ozyekkongre, İstanbul, 2017, 105-106.

265) Maşrabacı, T. S. "Hacettepe üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (1994).*

266) Kuru A. "Üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlerin mükemmeliyetçilik kavramına ilişkin algıları", 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, 2017, B.08 42-43.

267) Dirim, A. *Çocuk Ruh Sağlığı*. Esin Yayınları , İstanbul, (2003).

268) Albayrak Dengiz, Nurcan, Defne Yılmaz. "Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi." *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 12.1 (2015): 177-190.*

- 269) Eriş, Yasemin. "Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, (2013).
- 270) Erdinç, G. A. İzmir ili lise öğrencilerinde benlik imajı-başarı ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir, (1995).
- 271) Toy, Belgin. "Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi." *Unpublished Master's Thesis. University of Ankara/Institute of Sciences*, Ankara (2006).
- 272) Sarı, Ahmet. "Psikanaliz ve Edebiyat." *Salkımsöğüt Yayınları, Ankara* (2008). belirtileri ve empatik eğilim düzeyleri. Hacettepe Üniversite, Ankara." *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*, (2012).
- 273) Erol, A., Toprak, G., Yazıcı, F., Erol, S. Üniversite öğrencilerinde yeme bozukluğu belirtilerini yordayıcı olarak kontrol odağı ve benlik saygısının karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, (2000), S, 3, 147-152.
- 274) Bencik, S. *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (2006).
- 275) Gümüş, Nazım. "Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi." *Yayınlanmamış Doktora Tezi* (1997).
- 276) Özkan, İshak. "Benlik saygısını etkileyen etkenler." *Düşünen Adam* 7.3 (1994): 4-9.
- 277) Dikici, A. *Cassidy kukla görüşme formunun beş altı yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (1998).
- 278) Altay, Fatma Basak, Aysen Gure. "Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State

and Private Preschools." *Educational Sciences: Theory and Practice* 12.4 (2012): 2712-2718.

279) Çakmak, Ö. Ç. Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2010).20 (20), 1-18.

280) Başar, H. "Classroom management." *Istanbul: MEB Publishing* (1999).

282) Küçükkaragöz, H. Akay, Y.,Canbulut T. Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2011), 4 (2): 88-100.

283) Çelik, H. C. "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık ve İstatistik Ünitesini Öğrenmeleri Üzerinde Bigisayar Destekli Öğretimin Etkisi", *dergipark.gov.tr*. (2014): 45-64.

284) Brody, L.R., Hall, J.A. *Handbook of emotions* (447-460). New York: (1993). Guilford Press.

285) Feshbach Sex differences in empathy and social behavior in children.In N.Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315-338). New York: (1982). Academic Pres.

286) Cohen, Douglas, Janet Strayer. "Empathy in conduct-disordered and comparison youth." *Developmental psychology* 32.6 (1996): 988.

287) Rehber, E., Atıcı, M. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2009). 18 (1), 323-342.

288) Bora, Emre, Leyla Baysan. "Empati Ölçeği-Türkçe Formunun Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özellikleri." *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni* 19 (2009): 39-47.

289) D'Ambrosio, Ubiratan. "Mathematical modeling: Cognitive, pedagogical, historical and political dimensions." *Journal of mathematical modelling and application* 1.1 (2009): 89-98.

- 290) Erken, M. Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, (2009).*
- 291) Yontar, Alper. "Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi." *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (2013).*
- 292) Uzunkol, Ebru. "Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözüme becerileri ve empati düzeylerine etkisi Yüksek Lisans Tezi." *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara, (2014).*
- 293) Larrieu, Julie, Paul Mussen. "Some personality and motivational correlates of children's prosocial behavior." *The Journal of genetic psychology* 147.4 (1986): 529-542.
- 294) Rigby, Ken, Phillip T. Slee. "Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being." *The Journal of social psychology* 133.1 (1993): 33-42.
- 295) Strayer Janet. "Bir doğal empatik davranışların çalışması ve onların ilişkisi okul öncesi çocuklarda devletleri ve perspektif alma becerileri duygulanım." *Çocuk Gelişimi* (1980): 815-822.
- 296) Hoffman, M. L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice, Cambridge University Press, New York: (2000).
- 297) Strayer, Janet. "10 Empati hakkında duygusal ve bilişsel perspektifler." *Empati ve gelişimi* (1990): 218.
- 298) Wai, Michael, Niko Tiliopoulos. "The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality." *Personality and Individual Differences* 52.7 (2012): 794-799.
- 299) Bailey, Richard. "Education in the Open Society Karl Popper and Schooling." (2000).
- 300) Akkuş, Z. "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsayıgı ve denetim odağı ile ilişkisi." *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, (2005)*

- 301) ıplak, Ersun, Meral Atıcı. "Grupla Psikolojik Danışmada Şiir Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Empati ve Duygu Farkındalığı Düzeylerine Etkisi." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* (2016) 6.45.
- 302) Filiz, A. Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, (2009) .
- 303) Durakoğlu A., Gökçearslan,. Lise Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy Humanities*, (2010) 5 (3), 354-364.
- 304) Sayın, Pınar. "Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin bir ilköğretim okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi: Bir durum incelemesi (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana)." *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Adana, (2010).
- 305) Çetin, H. "Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi Ve Stratejik Yönetimde Karşılaşılan Sorunlar: Denizli İlinde Bir Araştırma."Yayınlanmış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta, (2012).
- 306) Köksal, Aysel. "Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi." *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi*, Ankara, (1997).
- 307) Dilekmen, M.H. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. (2005).
- 308) Cerit, T. Ergenlerin Aile İlişkilerini Algılamalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (2007).
- 309) Ekinci, Ö., Aybek, B. Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, (2010) 9 (2).

- 310) A., Dereli, E. Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (2012), 12 (2), 1249-1270.
- 311) Derman, A. g. d. m. t.. Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Ailesel Etmenlere Göre Belirlenmesi. *International Journal of Social Science* Volume 6 Issue 1, (2013), p. 1365-1382, January .
- 312) Karamuk, Aslı."10-13 Yaş Grubu Çocuklarının Empati Düzeyinin İncelenmesi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*, (2015).
- 313) Özbaş, Mehmet. "İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri." *Eğitim ve Bilim* (2010), 35.156
- 314) Crocker, J., Major, B., Steele, C. "Social Stigma". *Handbook of Social Psychology-Volume 2*. (Der.) D.T. Gilbert, & S.T Fiske. Boston, MA: McGraw-Hill. (1998), 504-553.
- 315) Major, Brenda, Laurie T. O'brien. "The social psychology of stigma." *Annu. Rev. Psychol.* 56 (2005): 393-421.
- 316) Kuru A. "An Investigation Of Parents sessions in social and cognitive role of the gems education program in children before 5-6 years old gifted school", 2. Eurasian Congress of Positive Psychology, İstanbul, 2017, 103-104.
- 317) Goldman, Nathan. *Çocuk suçluların mahkeme görüntüsü için farklı seçimi*. New York: Ulusal Araştırma ve Bilgi Merkezi, Suç ve Suçluluğu Ulusal Konseyi, 1963.
- 318) Tannenbaum, Abraham J. "Giftedness: A psychosocial approach." *Conceptions of giftedness* (1986): 21-52.
- 319) Kramer, Rita. *Ed school follies: The miseducation of America's teachers*. Free Pr, 1991.
- 320) Decay J, Kenny M. *Adolescent Development*. Brown and Benmark, New Jersey. (1994).

- 321) Sam, N., Gürsakal, S. ve Sam, R. "Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Risk Algısı ve Çevresel Tutumlarının Belirlenmesi". *Akademik Bakış Dergisi*, (2010). 20, 1-16.
- 322) Başbakkal, Z., Karayağız Muslu, G., Akçay, N., & Bolışık, B. "Obezite çocuklarda düşük benlik saygısına neden oluyor mu". *Ege Pediatri Bülteni*, (2007) 14 (3), 151-156.
- 323) Coopersmith, S. "Norms for the Coopersmith Self-Esteem Inventory." *Unpublished manuscript* (1974).
- 324) Dağlıoğlu, H. E. Üstün Yetenekli Çocuklar (Ed.: İ.H.Diken), Erken Çocukluk Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara, (2010).
- 325) Özbay , Palancı, Çocuk, Üstün Yetenekli,. "Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (Aralık 2011) ss. 89-108."
- 326) Kaplan, S. A. The effect of differentiated foreign language instruction on gifted students' achievement, critical thinking and creativity. (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul University, İstanbul, (2013).
- 327) Deary, I. J. Looking Down on Human Intelligence: From Psychometrics to the Brain, Oxford University Press, New York, (2000).
- 328) Raven, J., Summers, B. Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Research Supplement, Oxford Psychological Press, No 3 (2. Ed), Oxford, (1990).
- 329) Sperman, Mızraklı Adam, Charles. " Genel İstihbarat", "Nesnel Olarak Belirlenir ve Ölçülür." *American Journal of Psychology*. (1984).
- 330) Dilek, H. *Farklı eğitim programlarına devam eden lise II. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile anne babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (2007).
- 331) Doğru, N., Peker, R. Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bursa, (2004). 17 (2), 315-328



- 332) Feldhusen, J. F., P. B. Kolloff. "The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level." *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (1986): 126-152.
- 333) Feshbach, Norma D., Kiki Roe. "Empathy in six-and seven-year-olds." *Child development* (1968): 133-145.
- 334) Freeman, J. *Gifted children grown up*. (2001). London: David Fulton Publishers.
- 335) Guilford, Joy Paul. "Psychometric methods." (1954).
- 336) Pişkin, M. "Özsaygıyı geliştirme eğitimi". Kuzgun, Y. (Ed.). İlköğretimde rehberlik Nobel (Joan Huarte, 1575). Ankara, (2006), (ss. 95-123).
- 337) Karadağ, Gülendamar. "Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygıları." *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 3.7 (2008): 29-42.
- 340) Uzun, Aykut. *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Diss. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- 341) Pişkin, M. "Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden Karşılaştırılması. 3." *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitabı*. Adana: (1997), Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- 342) Naglieri, J. A. "How Valid is The Pass Theory and Cas?" *School Psychology Review*, 1999, Vol. 28 Issue 1, p145, 16p, 6 charts. 3 graphs. <http://search.epnet.com>  
Erişim Tarihi: 26.03.2017
- 343) Yaman, Erkan, Halime Güngör. "Damgalama Eğilimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2014),18.
- 344) Alabay E., Kuru A. "Üstün zekalı ergenlerin mükemmeliyetçilik kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi", Adnan Menderes Üniversitesi 1.Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi, İstanbul, 2017, 585.

345) Kuru A. , Öztürk H. “Üstün zekâlı çocukların beslenme alışkanlıkları hakkındaki annelerin görüşleri”, Adnan Menderes Üniversitesi 1.Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi, İstanbul, 2017, 586.

346) Öztürk, F. Z., Aksoy, H. “*Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)*”. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Samsun, (2014), 33(2), 439-454.



## **EKLER**

**EK-1. Kişisel Bilgi Formu**

**EK-2. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)**

**EK-3. Coopersmith Özsaygı Envanteri**

**EK-4. KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği- Ergen Formu**

**EK-5. Etik Kurul Onayı**

**EK-6. Milli Eğitim Bakanlığı İzin ve Valilik Onay Belgesi**



## EK-1. Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneği işaretleyebilirsiniz. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1) Cinsiyetiniz ?

- a) Kız  
b) Erkek

2) Okulunuz ?

- a) Devlet  
b) Özel

3) Kaçınıcı Sınıftasınız ?

- a) 4. Sınıf      b) 5.Sınıf  
c) 6. Sınıf      d) 7.Sınıf

4) Doğum Tarihiniz

Gün..... Ay..... Yıl.....

5) Kardeş Sayınız ?

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

6) Ailede kaçınıcı çocuksunuz ?

- a) Birinci  
b) İkinci  
c) Sonuncu  
d) Diğer.....(yazınız)

7) Annenizin öğrenim durumu ?

- a) Okuma yazma bilmiyor  
b) İlkokul - Ortaokul  
c) Lise  
d) Ön Lisans (2 yıl )  
e) Lisans (4 yıl )  
f) Lisansüstü (Master -Doktora)

8) Babanızın öğrenim durumu ?

- a) Okuma yazma bilmiyor  
b) İlkokul - Ortaokul  
c) Lise  
d) Ön Lisans (2 yıl )  
e) Lisans (4 yıl )  
f) Lisansüstü (Master -Doktora)

9) Anneniz çalışıyor mu ?

- a) Evet      b) Hayır

10) Babanız çalışıyor mu ?

- a) Evet  
b) Hayır

11) Anneniz yaşıyor mu ?

- a) Evet      b) Hayır

12) Babanız yaşıyor mu ?

- a) Evet      b) Hayır

13) Anne ve Babanız birlikte mi yaşıyor ?

- a) Birlikte yaşıyor  
b) Ayrılar  
c) Diğer

14) Ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz ?  
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a) Hayır Katılmıyorum  
b) Düzenli spor etkinliğine devam ediyorum  
c) Düzenli sanat etkinliğine devam ediyorum  
d) Düzenli toplum yararı etkinliğine devam ediyorum  
e) Diğer (Yazınız)

15) Okulunuz dışında özel eğitim alıyor musunuz ?

- a) Evet  
b) Hayır

## EK-2. Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği

### ÜSTÜN ZEKÂ ETİKET ETKİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Aşağıda çeşitli duygu, düşünce ve görüşleri içeren cümlelerden oluşmuş bir ölçek bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen cevaplar tamamen gizli tutulacaktır. Lütfen maddeleri etki altında kalmadan tek başınıza okuyup içtenlikle cevaplayınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmadan sizin durumunuz için en uygun olan tek bir seçeneğin altındaki kutucuğun içine x işareti koyunuz. Ölçeği size verilen zarfın içine koyarak görevliye teslim ediniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Adı Soyadı:

MADDELER		Bana Hiç Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1	Zeki biri olduğumu düşünüyorum.				
2	Çok şey başarabileceğime inanıyorum.				
3	Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.				
4	Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.				
5	Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.				
6	Başaramayacağım hiç bir şey yoktur.				
7	Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.				
8	Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.				
9	Ailem bana çok güveniyor.				
10	Ailem benden daha da çok başarı bekliyor.				
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

### EK-3. Coopersmith Özsaygı Envanteri

## Coopersmith Özsaygı Envanteri

(CSEI)

### YÖNERGE:

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

**Alev KURU**

#### **Evet Hayır**

- |     |     |  |
|-----|-----|--|
| ( ) | ( ) | 1. Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymam.                           |
| ( ) | ( ) | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir.                         |
| ( ) | ( ) | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| ( ) | ( ) | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.                      |
| ( ) | ( ) | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler.                 |
| ( ) | ( ) | 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.                              |
| ( ) | ( ) | 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.   |
| ( ) | ( ) | 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum.  |
| ( ) | ( ) | 9. Anne ve babam duygularımı genellikle dikkate alır.                            |
| ( ) | ( ) | 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.                                     |

#### EK-4. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği - Ergen Formu

Adı-Soyadı: Yaş: Cinsiyet: (K) (E)

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
2	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.	1	2	3	4
3	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.	1	2	3	4
4	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4
5	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4
6	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
7	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söyleseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	1	2	3	4
8	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4
9	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
10	Arkadaşlarım benimle konuştuğundan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	1	2	3	4
11		1	2	3	4
12		1	2	3	4
13		1	2	3	4
14		1	2	3	4
15		1	2	3	4
16		1	2	3	4
17		1	2	3	4

## EK-5. Etik Kurul Onayı

Okan Üniversitesi  
Etik Kurulu  
“Kurul Kararları”  
Toplantı Tarihi: 19.10.2016  
Toplantıya Katılanlar:  
Prof. Dr. Mithat Kıyak (Başkan)  
Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan (Üye)  
Prof. Dr. Dilek Öztürk (Üye)  
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay (Üye)  
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı (Üye)  
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özaydın (Üye)  
Yrd. Doç. Dr. Gökçe Akyol Şahin (Üye)  
Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan (Üye)  
Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal (Üye)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 19.10.2016 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak’ın Başkanlığında toplandı ve çoğunluk mevcut olduğundan gündeme geçildi.

- 2- Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinden **Alev KURU’nun “10-14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekaya Sahip Çocukların Etkilenme Durumunun Benlik Saygısına ve Empati Düzeylerine Etkisi”** başlıklı çalışması için başvurusunun görüşülmesi.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

**Karar 2.** Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinden **Alev KURU’nun “10-14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekaya Sahip Çocukların Etkilenme Durumunun Benlik Saygısına ve Empati Düzeylerine Etkisi”** başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.

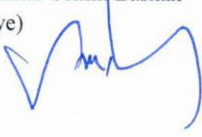




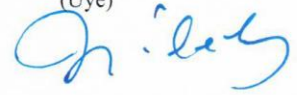


Prof. Dr. Mithat Kıyak  
(Başkan)

Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan  
(Üye)



Prof. Dr. Dilek Öztürk  
(Üye)



Prof. Dr. Ali Tayfun Atay  
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Gökçe Akyol Şahin  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal  
(Üye)



## EK-6. Milli Eğitim Bakanlığı İzin ve Valilik Onay Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1020335

25.01.2017

Konu: Anket Araştırma İzni

OKAN ÜNİVERSİTESİ  
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) Okan Üniversitesinin 770 sayılı ve 24.01.2017 tarihli yazınız.  
b) Valilik Makamının 24.01.2017 tarih ve 960803 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Alev KURU'nun "**10-14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekaya Sahip Çocukların Etiketlenme Durumunun Benlik Saygısına ve Empati Düzeylerine Etkisi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.960803

24/01/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Okan Üniversitesinin 770 sayı ve bila tarihli yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.01.2017 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Alev KURU'nun "10-14 Yaşları Arasındaki Üstün Zekaya Sahip Çocukların Etiketlenme Durumunun Benlik Saygısına ve Empati Düzeylerine Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan tüm Bilim Sanat Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, ergenler için kısa empatik eğilim ölçeği, üstün zeka etiket etkileri ölçeği ve coopersmith özsaygı envanterini uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
24/01/2017

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Fekî Adlıve-Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00.739