
Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects

Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi

Uğur Sak^{1,2}, M. Bahadır Ayas², Bilge Bal Sezerel², Ercan
Öpengin², N. Nazlı Özdemir² & Şule Demirel Gürbüz²

Abstract

This article is a review and critics of gifted education in Turkey. Gifted education in Turkey has undergone dramatic changes in recent years. Innovations and regulations in the education of gifted and talented students have emerged and been formed as a result of a global agenda of the country. New steps such as the establishment of science high schools have been taken at specific critical point in history. With the beginning of the 21st century, the education of gifted students has gained momentum with the national strategic plan on gifted education and establishment of gifted education departments in universities. In the last fifteen years, the number of special programs and scientific publications has multiplied. Even though gifted education in Turkey has progressed notably over years, certain problems still remain unsolved, such as inconsistencies in definitions and contradictions between definitions and practices, inefficiency in nationwide identification, inadequate number of program types, recruitment of untrained teachers and lack of expertise in program development, and opposition against gifted education.

Keywords: gifted education, Turkey

Öz

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi son yıllarda büyük değişim yaşamıştır. Üstün yeteneklilerin eğitimindeki yeniliklerin ve yasal düzenlemelerin Türkiye’nin evrensel ajandasına uygun olarak ortaya çıktığı ve şekillendiği söylenebilir. Fen liselerinin kurulması gibi yeni adımlar hep tarihin kritik dönemlerinde atılmıştır. 2000’li yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin olarak stratejik planın çıkarılması ve üniversitelerde üstün yeteneklilerin eğitimi anabilim dallarının yaygınlaşmaya başlamasıyla beraber üstün yeteneklilerin eğitimi büyük bir hareket kazanmıştır. Son on beş yılda üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim programları ve bu alandaki bilimsel yayınlar katlayarak artmıştır. Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin son yıllarda dikkate değer düzeyde gelişmesine karşın tanımlardaki tutarsızlıklar, tanım ve uygulama arasındaki uyumsuzluk, ulusal tanımlardaki yetersizlikler, program türlerinin yetersizliği, öğretmen niteliğinin düşüklüğü, program geliştirmede uzman yetersizliği ve üstün yeteneklilerin eğitime karşı olan tutumlar gibi önemli bazı problemler hala çözüm beklemektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, üstün yeteneklilerin eğitimi

Giriş

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki yenilikler ülkelerin politik, ekonomik ve küresel hedeflerindeki değişimler ile birlikte ortaya çıkarlar (Borland, 2003). İdeolojik devletlerin tarihlerinde görüldüğü gibi Türkiye’de de Cumhuriyetin kuruluş yılı olan 1923’den bugüne dek üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki yeni uygulamalar ülkenin politik, ekonomik ve küresel hedeflerinin ve evrensel rekabetin etkisiyle ortaya çıkmışlar veya şekillenmişler-

¹Correspondence Author, Prof., Director, Gifted Education Division, Anadolu University, Faculty of Education, Eskisehir, Turkey; usak@anadolu.edu.tr

²Anadolu University

©Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi/Turkish Journal of Giftedness & Education

ISSN 2146-3832, <http://www.tuzed.org>

dir. Son 90 yılda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde başlatılan yeniliklerin ortaya çıkış yılları ve dönemleri çok manidardır. Örneğin ilk fen lisesinin 1960'lı yıllarda ABD ve Rusya arasındaki uzay yarışlarının başlamasının hemen ardından açılması bir tesadüf olmaz. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki yeni hamlelerin çok kritik küresel dönemlerde ortaya çıkmış olmaları, bu çocuklar için geliştirilen özel eğitim olanaklarının gerçekte "birey" ya da "çocuk" için değil "devlet" için olduğunun açık bir kanıtı olarak düşünebiliriz. Bu saptama ise bizi, Türkiye'de son 90 yıldır eğitim birey için değil devlete nitelikli insan gücü yetiştirmek için vardır sonucuna götürmektedir.

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Öncelikler ve Stratejik Hedefler

Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yılları (1923-1940) yoksullukla mücadelenin simgesi olarak düşünülebilir. Ulusal bağımsızlık savaşını yeni kazanmış ancak bu savaşta nitelikli insan gücünü büyük ölçüde kaybetmiş bir ülke vardır. Türkiye, bir taraftan liberal ekonomiyi benimserken diğer taraftan devlet yoluyla yatırımlar yapan sosyalist görünümlü bir ülkedir. Eğitimden kılık kıyafete kadar her alanda sosyal ve ekonomik reformlar yapılmaktadır. Bu dönemde devletin sosyal yapısına da uygun olarak eğitim ve kültür reformu ulusal hedefler arasında birincil sırayı işgal etmiştir. Öyle ki eğitimde reformu gerçekleştirmek amacıyla uluslararası uzmanlar ülkeye davet edilmiş ve yurt genelinde çalışma yapmaları istenmiştir. John Dewey, Künhe, Omer Buyse, Albert Malche, Berge Parker gibi uzmanlar bunlardan en öne çıkanlar olmuştur (Erdem, 2011). John Dewey ve diğer uzmanların da raporları doğrultusunda ülke kalkınmasına ve eğitime köylerden başlanması düşünülmüş ve 1940 yılında ilk köy enstitüleri kurulmaya başlanmıştır (Güven, 2010). Bu kurumların açılması dönemin hükümetinin sosyal politikaları ile de uyum göstermekte idi. Bu okulların temel hedefi köy çocuklarına pratik hayat becerilerini kazandırmanın yanı sıra ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda çok yönlü yetiştirmelerini de sağlamak olmuştur. Gerçekte de bu okullardan mezun olmuş pek çok şair, yazar ve politikacı bulunmaktadır (Karaman, 2003). Bu okullarda kız ve erkek çocuklar birlikte eğitim alarak karma bir sistem uygulanmıştır. Ancak zamanla ülke genelinde muhafazakâr eğilimlerin artması, köy enstitülerinde uygulanan karma eğitimin eleştirilmesini de beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu okullar yoluyla köy halkının aydınlanması feodal yapıyla çatışmasına da neden olmaya başlamıştır (Aysal, 2005). Bu gibi nedenlerden dolayı bu kurumlar, öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlara dönüştürülmüş ve 1950 yılında dönemin muhafazakar hükümeti tarafından tamamen kapatılmışlardır (Aksu vd., 2010).

Genç Cumhuriyetin üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki en önemli ilk uygulaması 1929 yılında kabul edilen 1416 sayılı "Yabancı Ülkelere Gönderilecek Öğrenciler Hakkında Kanun" yasasıdır (Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, 2014). Bugün de hala geçerliliğini koruyan bu yasa çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı üniversite eğitimleri için yetenekli öğrencilere burs vererek yurtdışındaki saygın üniversitelere göndermiştir (Levent, 2011). Yasanın temel amacı, yeni kurulmuş ve sanayileşme hedefi olan devletin ihtiyaç duyduğu uzman gücünü yetiştirmek ve bu uzmanlar yoluyla Batıdaki yenilikleri ülkeye transfer etmek olmuştur

(Başaran, 1972; Kulaç & Çalhan, 2013). Yıllar içinde dünyanın ve Türkiye’nin değışmesine paralel olarak ulusal hedeflerin ve ihtiyaçların da değışmesiyle beraber bu yasanın da kapsamı değıştirilmiş ve daha çok bilim ve sanat alanlarında lisansüstü bursları verilmeye başlanmıştır. Bugün hala 1416 sayılı kanun kapsamında, ülkenin gelişim ihtiyacı olan özel bilim ve sanat dallarında mastır ve doktora düzeyinde burslar verilerek yurtdışındaki önemli üniversitelere seçkin öğrenciler gönderilmektedir. Başlangıçta teknik eleman yetiştirmek için çıkarılan bu yasa bugün bilim insanları ve sanatçılar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yasa kapsamında 1999 yılından beri üstün zekâlıların eğitimi alanında da yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla özellikle Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere yurt dışındaki üniversitelere öğrenciler gönderilmektedir.

Genç Cumhuriyetin ideolojik hedefleri arasında kültür ve sanat alanında çağdaşlaşmak da vardır. Bu yıllarda bilim kadar sanat da değer görmüştür (Aksu vd., 2010). Sanatçılar kültürel değışimin liderleri olabilirlerdi. Ancak ülkede çağdaş sanatlar alanında sanatçı yetiştirecek kurumlar da yoktu. Cumhuriyetin ilk misyonlarından biri ülkede üstün yetenekli sanatçılar yetiştirmek için özel bir yasa çıkarmak olmuştur. Bu yasa yoluyla sanat alanlarında üstün potansiyele sahip çocuklar ve gençler Batı ülkelerinde eğitim gönderilebileceklerdi. İdil Biret-Suna Kan yasası olarak da bilinen bu yasa 1948 yılında kabul edilmiş ve ilk öğrenciler olarak müzik alanında üstün yetenekli oldukları belirlenen İdil Biret ve Suna Kan, Paris Konservatuvarında müzik eğitimi almak üzere yurtdışına gönderilmişlerdir (Ataman, 2004).

Türkiye’de hükümetlerin politik ideolojileri üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini etkileyen önemli bir unsur olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi 1964 yılında ilk fen lisesinin ve aynı dönemde Türkiye Bilim ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)’nın kurulması; bunları takiben devlet okullarında kısa bir süreyle de olsa üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıfların oluşturulması bir tesadüf olamazdı. 1957 yılında Sovyetler Birliğı uzaya ilk uzay aracı olan Sputnik’i fırlatmıştı. Bu tarihten sonra batıda üstün yeteneklilerin eğitiminde yeni bir dönem başlamıştır (Ziegler ve Stueger; 2007; Kaufman ve Sternberg, 2007). Yönü hep Batı olan Türkiye de bu gelişmelerden uzak kalamazdı. Devletin yeni vizyonu kendi içinde zengin ve güçlü olmak yerine dünyada söz sahibi olmak olabilirdi. Her ne kadar ideolojik temellere dayansa da Türkiye’de fen liselerinin açılmasının üstün yeteneklilerin eğitimi alanında atılmış en önemli adımlardan biri olduğu söylenebilir. İlk fen lisesinin açılmasının ardından, bu okulların sayısı 1980’lerde Turgut Özal hükümeti döneminin başlamasıyla artışa geçmiştir. Özal’ın misyonlarından biri “Büyük Türkiye” projesi idi ve ciddi bir hata yapılmadığı sürece Türkiye’nin 21. yüzyılda dünyanın en büyük ilk on ekonomisi arasında yer alacağına ve 21.yüzyılın Türklerin yüzyılı olacağına inanmıştı (Güzel, 2008). Peki bu nasıl gerçekleştirilebilirdi? Üstün yetenekli bireyler bu gelişimin neresinde yer alabilirdi? Özal’a göre en önemli varlığımız insan kaynaklarıydı ve bu kaynağı yatırım eğitim yolundan geçmekte idi. Özal döneminin ve hatta onu takip eden dönemlerin devlet kalkınma planlarında ve milli eğitim şuralarında üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitilmeleri gerekliliğine sık sık yer verilmiştir. Bu kararlar özellikle 1990’lı yıllardan

itibaren başlayan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki yeni uygulamaların politik gerekçelerini oluşturmuştur.

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye'nin Yeni Vizyonu: Vizyon 2023

2000'li yılların başlamasıyla beraber Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde de yeni ama şanslı bir dönem başlamıştır. Bu dönemin 1990'lı yılların politikalarının etkisiyle oluşmaya başladığı ve 2009-2013 yılları arasında yapılan stratejik plan çalışmaları ile dikkat çektiği söylenebilir. 2000'li yıllar öncesinde Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında hiçbir konferans düzenlenmemiş iken yalnızca 2004-2014 yılları arasında dört adet ulusal ve üç adet uluslararası olmak üzere toplam yedi adet konferans düzenlenmiştir. Daha önceki Milli Eğitim Şuralarına kıyasla 2006 ve 2010 yıllarında yapılan şuralarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusuna çok daha fazla yer verilmiştir (MEB, 2006; MEB 2010). 2000'li yıllar öncesinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yalnızca birkaç Bilim Sanat Merkezi var iken bu sayı bu yıllarda katlanarak artmaya devam etmiş ve 80'lere çıkmıştır. Benzer şekilde 2000 yılı öncesinde çok az bulunan fen lisesi sayısı büyük bir artış kaydederek 141'e çıkmıştır (TBMM, 2012). Öte yandan 2000'li yıllarla beraber üniversitelerde üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalları ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programları ve üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim merkezleri açılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik artan ilgi zamanla özel sektörde de görülmeye başlanmış ve özel okullarda üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar ve okul sonrası zenginleştirme merkezleri oluşturulmaya başlanmıştır.

2000'li yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde yeni bir dönemin başlamasının en temel nedenlerinden biri bu yıllarda yönetime gelen hükümetin Türkiye'nin kuruluşunun 100. yılı olan 2023 vizyonu olmuştur (TÜBİTAK, 2004). Yeni vizyon ile hükümet kişi başına düşen milli geliri iki katına çıkarmayı ve daha önceki Özal hükümeti gibi Türkiye'yi dünyanın ilk on ekonomik gücü arasına sokmayı hedeflemiştir. Bu vizyon içinde üstün yetenekli bireylerin özel eğitim yoluyla yetiştirilmeleri önemli bir yer edinmiş ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi Başbakanın başkanlık ettiği Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun (BTYK) gündemine gelmiştir. BTYK, bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nı birincil sorumlu göstererek acil çalışmaların yapılmasına karar vermiştir (BTYK, 2009). Bu kararın da etkisiyle Parlamenta 2012 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine milletvekillerinden oluşan bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Komisyon, üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde altı ay süreyle çalışmalar yapmış, mevcut durumu, sorunları ve önerileri kapsayan çok detaylı bir komisyon raporu yayımlamıştır (TBMM, 2012).

2023 vizyonunun ikinci önemli etkisi üstün yetenekli çocukların eğitimi stratejik planının geliştirilmesi olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversitelerin işbirliği ile 2009-2013 yılları arasında üstün yeteneklilerin eğitimi ulusal stratejik planı üzerinde çalışılmıştır. Planı geliştirmek amacıyla bir ulusal konferans, bir uluslararası konferans ve pek çok sayıda

çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalışmaların arkasından 2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu “üstün yetenekli bireylerin eğitimi 2013-2017 stratejik planı”nı yayınlamıştır (TÜBİTAK, 2013a). Planda, üstün yetenekli bireylere yönelik örgün ve yaygın tek tip uygulamalar yerine bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, hızlandırılmış, zenginleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş çoklu modellerin geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Planda özellikle beyin göçü, tanılama araçlarının yetersizliği, alandaki personel azlığı, gelişmiş ülkelerdeki stratejileri takip edememek gibi sorunlar vurgulanmıştır (TÜBİTAK, 2013a; TÜBİTAK, 2013b). Daha önce de belirtildiği gibi stratejik planın arkasında Türkiye’nin büyük ülke olma hayali ve küreselleşen bilim dünyasının gerisinde kalmama amacı yatmaktadır. Her ne kadar etkisi henüz büyük olmasa da stratejik planın çıkarılması üstün yeteneklilerin eğitimi alanında bir kilometre taşı olarak düşünülebilir. Öncelikle plan devlet kurumlarında, özel sektörde ve ailelerde üstün yetenekli çocukların varlığı ve eğitimleri konusunda büyük bir farkındalık yaratmış, aylarca pek çok ulusal televizyon kanalında ve gazetelerde üstün yetenekli çocukların eğitimi tartışma konusu olmuştur. Özel sektörün üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri alanında yatırım yapmaya başlamasının en temel nedenlerinden biri ortaya çıkan bu farkındalık olmuştur.

Stratejik planı takiben 2015 yılında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “destek eğitim genelgesi” (MEB; 2015) çıkarılmıştır ki bu ayrıca not edilmesi gereken bir kilometre taşı olarak düşünülebilir. Bu hamle, MEB’in ve özellikle Genel Müdürlüğün BİLSEM kabuğundan sıyrılma çabası olarak düşünülebilir. Genelgeye göre üstün yetenek tanısı almış öğrencisi bulunan okullar bu öğrenciler için destek eğitim programı açmak zorundadır. Genelgenin il milli eğitim müdürlüklerinde dikkate alınması ve okullarda destek eğitim programlarının sistematik bir şekilde yaygınlaşması Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminde tarihi bir sayfa açacaktır. Öyle ki, pek çok destek eğitim programlarında farklı türlerde eğitim modelleri denenecek, en ideal modeller Türkiye genelinde yaygınlaşacaktır. Ayrıca bu programlardan binlerce öğrencinin yararlanması, Türkiye genelinde üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik farkındalığın artması da çok önemli bir kazanç olacaktır.

Buraya kadar tartıştığımız Türkiye’de son 90 yılda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde yapılan yenilikler, bölümün başında ileri sürdüğümüz politik düşünceyi desteklemektedir. Öyle ki üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki gelişmeler ve yenilikler ülkelerin politik, ekonomik ve küresel hedeflerindeki değişimlerle birlikte olmaktadır. Bir ülkenin iç veya dış politikalarında değişim olmaksızın üstün yetenekli öğrencilerinin eğitimlerinde ulusal çapta değişim beklemek çok saf bir beklenti olacaktır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Sosyal Kültürel ve Psikolojik Dayanakları

Türkiye’de üstün zekanın ve üstün yeteneğin çok derin kültürel kökenleri bulunmasına karşın bu kavramların resmi tanımları Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere çoğunlukla Batı toplumlarının tanımlarından etkilenmiştir (Sak, 2007). Üstün zekanın psikolojik olduğu kadar kültürel de bir kavram olduğu pek çok araştırmacı tarafından ileri sürülmüş-

tür (Hernandez de Hahn, 2000; Sternberg, 2007; Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın üstün zeka tanımlarının hiçbirinde kültürel bir bakış açısı görmek mümkün değildir. Türk kültüründe de değeri büyük olan liderlik yeteneği son yıllarda yapılan üstün yetenek tanımına girmiş olmakla beraber bu tanımın da ABD'den transfer edildiği görülmektedir. Öte yandan üstün zeka tanımlarının Türk kültürü unsurlarını yansıtmaması, bu tanımlarda yer alan çelişkiler ve tanımların uygulamalar ile çelişmelerinin yanı sıra Türkiye'de üstün zekalıların özel eğitiminin ayrıştırmacılık olarak algılanması üstün zekalıların eğitimi alanında var olan en büyük sorunlardan bazılarını oluşturmaktadır.

Yaygın Tanımlar ve Kuramlar

Türkiye'de üstün zekanın ve üstün zekalı bireylerin tanımlanmasına ilişkin iki gerçek ile karşılaşmaktayız. Bu gerçeklerden birincisi üstün zekalıların tanımlanmasında ilk yıllarda genel zeka düşüncesinin temel alınmasına karşın son yıllarda tanımların daha kapsamlı olması ve alana özgü yeteneklerin vurgulanmasıdır. Diğer bir gerçek ise üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması ve tanınması arasında büyük bir çelişkinin bulunmasıdır. Türkiye'de zeka ve zeka testleri ile ilgili ilk çalışmalar 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanmış olsa da üstün zekalı ile ilgili ilk resmi tanım Milli Eğitim Bakanlığınca 1974 yılında yapılmıştır. Tamamen genel zeka yaklaşımından etkilenen bu tanımda bir zeka testinde kendi yaşlarıyla karşılaştırıldığında IQ'sü 130 üzeri olan üstün zekalı, 120 üzeri olan ise üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir (MEB, 1974). Bu tanım üstün zekayı tek boyutlu bir yapı olarak kapsamakta ve bireyi tamamen test sonucuna göre tanımlamakta idi.

Dünya genelinde üstün zeka tanımlarında tek boyutluluktan çok boyutluluğa geçiş zekâya olan bakış açısının değişmesi ile paralellik göstermektedir (Anderson, 2000). Bu geçiş zamanla Milli Eğitim Bakanlığının üstün zeka tanımlarına da yansımıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyonu raporunda, "üstün zekâ" kavramı yerine "üstün yetenek" kavramını kullanmış ve üstün yeteneklileri, "genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği alanın uzmanları tarafından belirlenmiş kişiler" olarak tanımlamıştır (MEB, 1991). 1990'lı yıllarda yapılan bu tanımda IQ kavramı yer almamış, ancak genel zeka veya genel yetenek kısmen vurgulanmış ve üstün yeteneğin performans alanları belirtilmemiştir. İlerleyen yıllarda bu tanımın da değiştiği ve performans alanlarına referansta bulunulduğu görülmektedir. Örneğin 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde üstün yetenekli birey "zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Ancak bu tanım kendi içinde çelişki içermektedir çünkü tanımda alanlar ile süreçler eşdeğer olarak ele alınmıştır (Sak, 2010). Öyle ki bireylerin hem performans alanlarında (spor, sanat, akademik alanlar ve liderlik) hem de bilişsel süreçlerde (zeka ve yaratıcılık) üstün yetenekli olabileceği vurgulanmıştır. Oysa bireyler ancak belirli performans alanlarında üstün zekaya veya üstün yaratıcılığa sahip olabilirler. En son olarak ise Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'nda üstün zekâ

ve üstün yetenek kavramları yerine özel yetenek kavramına yer verilmiş ve hem üstün hem de zeka kavramlarının kullanımı tamamen terkedilmiştir (MEB, 2013).

Son yıllarda Türkiye’de üstün yetenek tanımlarının ve üstün yeteneğe karşı algıların ve tutumların değışmesinde Milli Eğitim Bakanlığının benimsediğı zeka kuramları da etkili olmuştur. 20. yüzyılda genel zeka kuramı benimsenmiş ve üstün zeka tanımları bu algıya göre yapılmıştır. 21. yüzyılda ise Bakanlık, Çoklu Zeka Kuramını (Gardner, 1983) hiçbir alternatifi olmayan tek bir doğru gibi kabul etmiştir (Sak, 2011a). Türkiye’de görel olarak kısa bir geçmişe sahip olmasına karşın çoklu zeka kuramının bu denli büyük bir etki yaratmasının çeşitli nedenleri vardır (Eryılmaz, 2011; Sak, 2011a). Bunların en başında çoklu zeka kuramının eğitim sektöründe bir ticari malzeme haline dönüşmesidir. Çoklu zeka kuramına dayalı kitaplar, eğitim materyalleri ve seminerleri eğitim sektöründe büyük bir katma değer oluşturmuştur. Ayrıca ülke genelinde eğitim fakülteleri programlarının çoklu zeka kuramına ve bu kuram ile yakından ilişkili olan yapılandırmacı eğitim anlayışına göre tamamen yeniden tasarlanması, yeni mezunlarda ve öğretmenlerde çoklu zekanın salt doğru olduğu algısını yaratmıştır. Örneğın Sak’ın (2011a) zeka ve üstün zeka hakkındaki toplumsal algılar üzerine yapmış olduğu araştırmada, araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaklaşık %90’ı insanların tek değil birden fazla zeka türüne sahip olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir.

Milli Eğitim sisteminde bu kadar etkin hale gelen çoklu zeka yaklaşımının üstün zekalılar alanına yansması hem üstün zeka kavramına olan bakış açısında hem de eğitim uygulamalarında görülmektedir. Gardner (1983, 1995) bütün insanların zekâ türlerinden her birine az veya çok sahip olduklarını ancak bazı insanların belli zekâ türlerinde diğçer insanlara göre daha güçlü veya zayıf olabileceklerini savunmuştur. Bu düşünce her öğrencinin üstün zekalı veya yetenekli olabileceğı bir alanın olabileceğı algısını yaratmıştır. Bu algı ise çoklu zeka kuramının hem toplum tarafından hem de Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitimciler tarafından kısa sürede benimsenmesine neden olmuştur. Son yıllarda fen liselerinin yanı sıra sosyal bilimler liselerinin ve spor liselerinin açılmasının altında yatan temel nedenlerden birinin bu algı değışikli olduğunu söyleyebiliriz.

Daha önce de ileri sürdüğümüz gibi Türkiye’de üstün yeteneğın tanımlanması ile üstün yetenekli öğrencilerin tanınması arasında büyük bir çelişki bulunmaktadır. Örneğın Milli Eğitim Bakanlığının tanılama uygulamaları, en son yaptıkları üstün yetenek tanımı ile örtüşmemektedir. En son yapılan tanımda çeşitli performans alanlarında üstün yetenekli olunabileceğı belirtilirken Bakanlığa bağılı Bilim Sanat Merkezlerine üstün yetenekli öğrenci seçiminin son aşamasında yalnızca bireysel zeka testlerinde elde edilen puanlar kullanılmaktadır. Bu merkezlere yalnızca 130 veya üstünde IQ düzeyi olan çocuklar kabul edilmektedir (Shaughnessy & Sak, 2013). Daha önce değindiğimiz gibi Türk toplumunda ve Türkiye’de eğitimciler arasında insanların birden fazla alanda üstün zekalı olabileceğı algısı çok yaygın bir inanıştır (Sak, 2011a). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı dışında üstün yetenekli çocuklar için eğitim programları sunan özel sektör okullarının da özel sınıflar için üstün yetenekli öğrenci se-

çimlerinde yalnızca IQ testlerini dikkate aldıkları görülmektedir (Mammadov, 2012). Bu uygulamalar üstün zeka hakkındaki toplumsal alguların teorikten uygulamaya geçemediğinin bir kanıtı olarak düşünülebilir. Diğer bir deyişle bireylerin ve kurumların üstün zeka hakkındaki inanışları ve uygulamaları büyük bir çelişki göstermektedir.

Üstün Zeka Algılarında Kültürel Unsurlar

Milli Eğitim Bakanlığı tanımlarında da görüldüğü gibi (MEB, 1974, 1991, 2006, 2013) Türkiye’de zekaya ve üstün zekaya olan bakış açısı zamanla büyük değişimlere uğramış olmakla beraber bugüne dek yapılan üstün zeka ve üstün yetenek tanımlarının hiçbiri Türk Toplumunun üstün zeka algısını yansıtmamıştır. Oysa Türk Kültüründe bazı yetenek türleri diğerlerine göre çok daha fazla değer görürler (Demirel & Sak, 2011; Sak, 2007). Pratik yetenek, mantıksal düşünme ve liderlik Türk insanların tarih boyunca en fazla değer verdikleri yetenekler olmuştur. Bu yeteneklerin kültürel değerlerini Türk destanlarında, hikâyelerinde ve fıkralarında görebilmekteyiz. Örneğin Türk destanlarında ve hikayelerinde Keloglan ve Nasreddin Hoca gibi önemli karakterler üstün zekanın sembolleri olarak yer almışlardır (Sak, 2007). Keloglan fiziksel olarak zayıf olmasına karşın büyük sorunlara pratik çözümler üreten kurnaz bir tiptedir. Türk kültüründe Keloglan pratik zekanın bir sembolü olarak algılanır. Aynı şekilde Nasreddin hoca gerçek yaşam sorunlarına hiciv ve mizah yoluyla akılcı çözümler üreten hazır cevap bir karakterdir. Türk kültüründe Nasreddin hoca ise mantığın bir sembolüdür.

Türk toplumunda liderlik yeteneği de üstün zekanın önemli bir göstergesi olarak görülür. Güçlü bir devlet geleneğine sahip olan Türklerde, geçmişten günümüze kadar topluma ve devlete liderlik yapan kişiler büyük bir saygı ve değer görmüşlerdir. Bu durum yazılı ve sözlü halk destanlarına yansdığı gibi (Yardımcı, 2007; Ergün, 1998) güncel araştırmalarda da görülmektedir. Örneğin Demirel ve Sak (2011) üstün yetenek türlerinin değerleri üzerine 601 kişi ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada Tannenbaum’un psikososyal yetenek sınıflamasını (Tannenbaum, 1983) temel alarak dört farklı alanda (ender yetenekler, artık yetenekler, hisseli yetenekler ve tuhaf yetenekler) olağanüstü yeteneklere sahip 60 hayali kişi belirlemişlerdir. Bu kişiler arasında telefonu icat eden kişi, interneti keşfeden kişi, kansere çare bulan kişi, dünyanın en iyi ressamı, en iyi müzisyen, en iyi semerci, en iyi nalbant ve bir ülkenin bağımsızlık savaşına liderlik eden kişi gibi olağanüstü ve tuhaf yetenekler yer almıştır. Katılımcılar her bir yetenek türünün değerini veya önemini puanlamışlardır. Araştırmada “bir ülkenin bağımsızlık savaşına liderlik eden kişi” en yüksek ortalama puanı almıştır. Demirel ve Sak böyle bir sonucun çıkmasını Türkiye’nin son yüzyılda bağımsızlık savaşı yaşamasını ve bağımsızlığın kazanılmasını Atatürk’ün büyük liderliğine borçlu olmasını neden olarak göstermişlerdir.

Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Elitizm Karşıtlığı

Tarihte eğitim, batı medeniyetlerinde seçkinlerin ve aristokrat ailelerin çocuklarının hakkı olarak doğarken Osmanlı İmparatorluğu’nda ve Türkiye’de belirli bir zümrenin hakkı değil

herkesin statü kazanmak ve yükselmek için yararlanabileceğı bir fırsat olarak görölmüştür (Erdoğan, 2010). Yıllar boyunca oluşan bu bakış açısı, üstün zekâlılara yönelik ayrı bir eğitimin verilmesinin toplum tarafından elitist bir yaklaşım olarak algılanmasına ve devletin bu tür ayrıcalıklı bir özel eğitime uzak durmasına neden olmuştur. Türk eğitim sisteminde elitist kaygı birçok alanda kendini hissettirmektedir. Örneğın son yıllara kadar üniversiteler hariç bütün okullarda öğrencilerin tek tip kıyafet giymeleri zorunlu idi. Bu tür uygulamalar, öğrenciler arasında var olan sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemesi kaygısı nedeniyle savunuluyordu. Bu tür sosyal kaygılar üstün yeteneklilerin eğitimi alanında da pek tabi olarak görölmüştür. Örneğın 1960’larda üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak açılan özel sınıfların birkaç yıl sonra kapatılmalarının en temel nedeni bu kaygılardan kaynaklanıyordu (Akarsu, 2004; Ataman, 2004). Bu nedenle Türkiye’de elitizm kaygısının veya karşıtlığının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanının gelişimini büyük ölçüde engellediğini ileri sürebiliriz.

Diğçer yandan son yıllarda üstün yetenekli çocukların erken tanılanmaları ve özel eğitim almaları Milli Eğitim Bakanlığı raporlarında sık sık yer almasına karşın ilkökul ve ortaokul kademelerinde bir okul sonrası zenginleştirme program modeli olan Bilim Sanat Merkezlerinin dışında başka program modelleri denenmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nda, erken yıllarda üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıfların veya özel okulların oluşturulmasının etiketlemeye ve ayrımcılığa neden olacağı düşüncesi yaygın bir kanıdır (Shaughnessy & Sak, 2013). Hatta bu düşünce Milli Eğitim Bakanlığı’nın son yıllarda çıkardığı üstün yeteneklilerin eğitimi stratejik plan raporuna bile yansımıştır. Bu raporda üstün yetenekli öğrencilerin etiket nedeniyle sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmemesi ve toplumda ayrıcalıklı bir grup oluşturmamak için ilkökul ve ortaokul yıllarında bu öğrencilerin normal sınıflara ve normal okullara devam etmeleri ancak okul sonrasında özel yeteneklerine uygun farklılaştırılmış eğitim almaları önerilmiştir (MEB,2013). Hatta planda bir adım daha öteye gidilerek ayrıştırıcılık çağrıştırdığı düşüncesiyle üstün yetenek kavramı yerine özel yetenek kavramı tercih edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bu tür tutumları ve bu tutumlar nedeniyle özel sınıf ve özel okul modellerine karşı olmaları, Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin gelişimini engelleyen en önemli ve en etkili unsur olmuştur. Ancak bu tutumun 2015 yılı itibariyle normal okullarda destek eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasının teşvik edilmesi ile beraber kısmen de olsa değişmeye başladığını da ileri sürebiliriz. Bu değişimin Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nde oluşan yönetim değişimi ile gerçekleşmeye başladığını söyleyebiliriz ancak değişimde süreklilik olur mu şimdiden kestirmek çok zor olacaktır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Modelleri

Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi alanında var olan eğitim modellerini özel okullar, özel sınıflar ve okul sonrası programlar olmak üzere üç grup altında toplayabiliriz. Fen liseleri, konservatuarlar ve spor liseleri özel okullara, Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP) ve BİLSEM’ler ise okul sonrası programlara örnek verilebilir. Özel sınıflar ise yalnızca özel

sektör okullarında yer almaktadır. Daha sonra tartışılacağı gibi çocuklar arasında ayrımcılık yaratacağı ve üstün yetenek etiketinin olumsuz etkiler doğuracağı kaygıları nedeniyle devlet okullarında üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar oluşturulmamaktadır.

Okul Sonrası Program Modelleri

Okul sonrası programlar üstün yetenekli öğrencilerin okuldaki programlarına ek olarak okul saatleri dışında okulda veya okul dışında katıldıkları eğitsel programlardır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için varolan okul sonrası programların başında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve ülke genelinde yaygın olarak yer alan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM), üniversite kampüslerinde yürütülen araştırma ve eğitim merkezleri ve özel sektör tarafından yürütülen merkezler bulunmaktadır. Türkiye’de okul sonrası programların en tipik örnekleri BİLSEM’ler ve Anadolu Üniversitesi kampüsünde yürütülen Üstün Yetenekli-ler Eğitim Programları (ÜYEP) olmaları nedeniyle bu iki program türü ayrıntılı bir şekilde tartışılacaktır.

Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM). Ülke genelinde yaygın bir şekilde yer alan Bilim Sanat Merkezleri, bir okul sonrası program modeli olup ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki üstün yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmek amacıyla 1995 yılında kurulmaya başlanmıştır. 2014 yılı itibarıyla çeşitli illerde ve ilçelerde toplam 72 adet BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2014). BİLSEM’lerde öğrenciler, örgün eğitimleri dışında hafta içi belirli günlerde eğitim görmektedirler. BİLSEM eğitim modelinin temelini proje çalışmaları ve özel yeteneklerin geliştirilmesi oluşturmaktadır (Baykoç Dönmez, 2004; Karabulut, 2010; Sezginsoy, 2007). Öğrenciler BİLSEM’lere üç aşamada seçilmektedirler. Birinci aşamada öğretmenler öğrencileri aday gösterirler. İkinci aşamada grup zeka testi uygulanır. Bu testte belirli bir barajın üzerinde olan öğrenciler üçüncü aşamaya geçerek bireysel zeka testi alırlar. Daha sonra öğrenciler bireysel zeka testlerindeki düzeylerine göre sıralanır ve merkezlerin kontenjanlarına göre en yüksek zeka düzeyine sahip öğrenciler kabul edilirler. Üçüncü aşamada 130 IQ puanı eşik değer olarak kabul edilir.

Öğrenciler BİLSEM’lere kabul edildikten sonra ilk önce uyum alt programına başlarlar. Sonra sırasıyla destek eğitim alt programı, bireysel yetenekleri fark ettirme alt programı, özel yetenekleri geliştirme alt programı ve proje üretimi alt programı olmak üzere beş alt programı tamamlarlar. BİLSEM modeli üstün yetenekli öğrencileri normal akranlarından ayırtmadan okul dışı saatlerde zenginleştirilmiş eğitim vermeyi misyon edinmiş merkezlerdir. Bu nedenle BİLSEM eğitimlerinin en önemli aşamasını proje çalışmaları oluşturmaktadır. Bu aşama öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini ve yaratıcı üretkenliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenciler çoğunlukla sosyal ve bilimsel projeler üzerinde çalışarak gerçek yaşam sorunlarına çözümler üretirler.

BİLSEM’lere öğretmen alımında özel koşullar uygulanmaktadır. Öncelikle bir genel yetenek sınavında belirli bir barajı aşmaları zorunludur. Bu koşulu karşılayan öğretmenler diğer öl-

çütlerdeki puanlarının toplamlarına göre sıralanırlar. Bu ölçütler arasında doktora veya yüksek lisans derecesi, hakemli dergilerde yayınlanmış makale, alanında yayınlanmış kitap, belirli bir lisans mezuniyeti derecesi, ulusal/uluslararası proje ekibinde yer alma, konferanslarda bildiri ve yabancı dil bulunmaktadır. Bu sıralamada kontenjana göre seçilen öğretmenler üstün yetenekli çocukların özellikleri, üstün yetenekli çocukların eğitimi, proje tabanlı eğitim, proje üretimi/yönetimi, ölçme-değerlendirme yöntemleri, mevzuat gibi konuları kapsayan 10 günlük hizmet içi eğitim kursuna katılırlar ve daha sonra gruplara ayrılarak bir proje hazırlarlar. Öğretmenlere, kurs bitiminde bir test uygulanır ve mülakat yapılır. Öğretmenler test puanlarına, mülakat ve proje performanslarına göre değerlendirilerek en başarılı olanlar BİLSEM’lere atanırlar (MEB, 2014; Sezginsoy, 2007). BİLSEM öğretmen seçimi kriterleri incelendiğinde öğretmenlik deneyiminin göz ardı edildiği ve belirli sınavlardan alınan puanların daha belirleyici olduğu göze çarpmaktadır. Hatta bazı BİLSEM’lerde bu kriterler bile dikkate alınmadan, üstün zekâlıların eğitimi alanına uzak ve bu alanda deneyimi olmayan öğretmenlerin dersleri yürüttükleri veya bu merkezlere yönetici olarak atandıkları görülmektedir. BİLSEM’lere öğretmen seçiminde istikrarlı bir sistemin olmadığını ve zaman zaman objektif kriterlerin uygulanmadığını söyleyebiliriz.

BİLSEM’lerin başka önemli sorunları da bulunmaktadır. En önemli sorunlardan biri tanılama aşaması ile ilgilidir. BİLSEM’ler öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemelerine karşın tanılamalarda özel yeteneklerin ölçümü yer almamakta, yalnızca grup zeka testleri ve bireysel zeka testleri kullanılmaktadır. Genel zekaya bağlı tanılama modeli ise erken yaşlarda özel yetenekleri gelişmiş ancak genel zeka testlerinde vasat olan öğrencileri nadiren tanılayabilmektedir. Diğer bir sorun ise bütün BİLSEM’lerde uygulanan ortak, standart bir programın bulunmamasıdır. Her bir BİLSEM’de uygulanan program türleri, ders içerikleri ve proje çalışmaları öğretmenlerin tercihlerine bırakılmıştır. Her ne kadar bu yöntemin zenginlik yaratma potansiyeli yüksek olsa da personel kalitesi düşük olan BİLSEM’lerde eğitimin de çok düşük olmasına neden olmaktadır. Öte yandan BİLSEM’lerde uygulanan alt programların süreleri ve genel çerçeveleri de tamamıyla öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakılmıştır (Sak, 2013). Örneğin ilk aşama olan uyum alt programı kimi BİLSEM’lerde iki hafta kimilerinde ise altı ay uygulanmaktadır. Bu tutarsızlık ise BİLSEM’lerin eğitim kaliteleri arasında uçurumların oluşmasına neden olmaktadır.

BİLSEM’lerde verilen eğitimler, okullarda uygulanan eğitim ile yeterince ilişkilendirilmemektedir. Bu kopukluk öğrencilerin BİLSEM’lerde edindikleri bilgiyi okuldaki derslere, okulda edindikleri bilgiyi de BİLSEM’lerdeki çalışmalarına transfer etmelerini zorlaştırmaktadır. Oysa üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının genel müfredattan kopuk olmaması hatta genel müfredat üzerine inşa edilmesi üstün yeteneklilerin eğitimlerinde genel ilkelerden biri olarak düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerin BİLSEM’lerde edindikleri bilginin ve tecrübenin okuldaki akademik başarılarını ne kadar etkilediği de bilinmemektedir. Çünkü BİLSEM’lerin kurulmaya başlamasından yirmi yıl geçmesine karşın etkileri üzerine yeterince bilimsel araştırma yapılmamıştır.

BİLSEM'lerde yıllarca eğitim alan ve başarılı çalışmalar yürüten öğrencilerin bu çalışmalarına karşılık olarak normal okullarında ders kredisi kazanmamaları, prestijli liselere ve üniversitelere kabul aşamasında bu çalışmaların bir yararının olmaması, bu merkezlerin en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. Sözü edilen ödüller her ne kadar dışsal motivasyona ilişkin olsalar da sınav odaklı bir eğitim sisteminin olduğu Türkiye'de öğrencilerin BİLSEM'lere devamlarını ve BİLSEM'lerdeki çalışmalarını önemli ölçüde etkilemektedir. BİLSEM'leri bırakan pek çok üstün yetenekli öğrencinin bırakma nedenlerinin başında BİLSEM'lereki çalışmalarına karşılık kredi kazanmamaları ve bu çalışmalarının üniversite girişlerinde bir yararının olmamasıdır.

ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları). ÜYEP, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak 2007 yılında Anadolu Üniversitesi'nde kurulmuş bir okul sonrası programdır. ÜYEP'de üstün yetenekli öğrenciler için hafta sonu ve yaz okulu programları bulunmaktadır. ÜYEP'in kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme ve öğretmen eğitimi modelleri bulunmaktadır (Sak, 2009; Sak, 2011b; 2013). ÜYEP tanılama modeli yeteneğin alana özgü ölçümüne, tanılamada çoklu ölçüt kullanımına ve örnekleme dayalı tanılamaya dayanmaktadır. ÜYEP müfredatı başarılı zeka kuramı (Sternberg, 1997) ile yaratıcılık ve problem çözme üzerine yapılan araştırmalar temel alınarak geliştirilmiştir. ÜYEP müfredat modeli; analitik yetenek, yaratıcı yetenek, pratik yetenek ve bilgi bileşenlerinden oluşmaktadır. Modelin birinci düzeyinde analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek bileşenleri; ikinci düzeyinde bu bileşenlerin alt becerileri olan 44 adet kapsamlı problem çözme ve düşünme becerileri yer almaktadır. Üçüncü düzeyde ise 153 adet alt beceri bulunmaktadır (Sak, 2009; 2011b). ÜYEP müfredatı hızlandırma ve zenginleştirme yaklaşımlarının bir karışımı şeklinde yapılandırılmıştır.

ÜYEP müfredat modeli son yıllarda üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel sınıflarda ders programlarını geliştirmek için de kullanılmaktadır. Örneğin İstanbul'da Anabilim Eğitim Kurumları'nda ilkökul ve ortaokul düzeylerinde üstün yetenekli öğrenciler için özel sınıflar oluşturulmuş ve ÜYEP müfredat modeli kullanılarak tematik okuma, matematik dünyası, bilim dünyası, sosyal dünya ve yaratıcı yazma derslerinin programları geliştirilmiştir. Bu süreçte ÜYEP'in 153 adet alt becerisi ve genel müfredatın kazanımları entegre edilerek tema, ünite ve ders planları geliştirilmiştir. Bu programların öğrencilerin akademik gelişimleri üzerindeki etkileri de çeşitli deneysel araştırmalar ile incelenmiştir. ÜYEP sınıflarına devam eden 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerin okuma, yaratıcı yazma ve matematik alanlarında önemli gelişimler sağladıkları saptanmıştır (Sağlam Demir & Aksoy Pehlivan, 2013). Ayrıca yapılan bir dizi araştırmada ÜYEP programlarının üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıkları üzerindeki etkileri ve ÜYEP sınıflarına devam eden öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı gelişim farklı saptanmıştır. Diğer yandan ÜYEP'in ve ÜYEP derslerinde kullanılan öğretim tekniklerin sosyal geçerlikleri de araştırılmıştır. Bu araştırmalarda hem ÜYEP'in hem de ÜYEP'de kullanılan öğretim tekniklerinin sosyal geçerlikleri yüksek bulunmuştur (Bal Sezerel & Sak, 2013; Sak, 2011b; 2013).

Özel Okul Modelleri

Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için özel okul modelleri yalnızca lise düzeyinde yürütülmektedir. Bunlar arasında fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar ve spor liseleri bulunmaktadır. Liseler dört yıllık bir eğitim süresini kapsamakta olup 8. sınıfı başarıyla bitiren öğrencileri kabul ederler. Bu liselerin temel amacı alana özgü ilgi ve yetenekleri bulunan öğrencileri tanıyarak yeteneklerini ve ilgilerini geliştirip üniversitede ilgili alanlara yönlendirmektir. Bu liselerin tamamında öğretmen seçiminde özel ölçütler vardır. Bu öğretmenlerin alanında en az 3 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaları ve genel kültür ve alan sınavlarından yeterli puan almış olmaları gerekmektedir (MEB, 2014). Bu liseler arasında en dikkati çeken fen lisesi modelidir. Yetenekli öğrenciler fen liselerine girebilmek için büyük bir hazırlık yarışının içine girerler ve pek çok öğrenci yıllarca sınavlara hazırlık kurslarına katılırlar.

Fen Liseleri. Matematik ve fen bilimleri dallarında üstün yetenekli öğrencileri yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1964 yılında ilk fen lisesini açmıştır. Daha sonra Türkiye’nin farklı il ve ilçelerinde devlet ve özel sektör tarafından fen liseleri açılmış ve bu sayı 2014 yılı itibariyle 157’e ulaşmıştır (MEB, 2014). 2000’li yılların başlarında ekonomik istikrarın sağlanması ve ekonomik gelişimin artmasıyla fen lisesi sayısının artışı ivme kazanmış ancak bu durum fen liselerinde sistemsiz bir eğitim modelinin oluşmasını da beraberinde getirmiştir. Fen liselerin sayılarının son yıllarda hızlı artmasının kalitelerinin düşmesine neden olduğu da söylenebilir. Günümüzde 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler merkezi sınavlarla fen liselerine yerleştirilmektedir (MEB, 2014). Fen ve matematik alanları ağırlıklı eğitim sunulan fen liselerinde bir yılda alınan derslerin en az %37’si fen ve matematik alanlarından olması zorunludur. Ayrıca fen ya da matematik alanında bitirme projeleri de bulunmaktadır.

Sosyal Bilimler Liseleri. İlk sosyal bilimler lisesi 2003 yılında açılmıştır. 2014 yılı itibariyle Türkiye’de 32 adet sosyal bilimler lisesi bulunmaktadır (MEB, 2014). Öğretim süresi 1 yılı hazırlık olmak üzere 5 yıldır. Sosyal bilimler liselerinde, Türkçe-matematik ve sosyal bilimler olmak üzere iki alan bulunmaktadır. Merkezi sınav sistemi ile yapılan değerlendirmeye öğrenciler tercih ve puan sırasına göre bu okullara yerleştirilirler.

Konservatuvarlar. Türkiye’de ilk konservatuvar 1914 yılında kurulmuştur. 2014 yılı itibari ile 25 adet devlet konservatuvarı bulunmakta ve bunların tamamı üniversitelerde faaliyet göstermektedir. Konservatuvarların bazılarında ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitimler, bazılarında ise yalnızca lisans eğitimi verilmektedir. Ortaokul düzeyi 5. sınıfta başlamakta olup müzik ve bale ortaokulu olarak, lise düzeyi ise 9. sınıfta başlamakta olup müzik ve sahne sanatları lisesi olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2014). Bu okullara öğrenci seçiminde konservatuvar kurulu ile yönetim kurulu kabul şartlarını belirler. Konservatuvarlara öğrenci kabulünde ilgili alanda performans düzeyi dikkate alınmaktadır (MEB, 2014). Konservatuvar öğrencilerinin üniversiteye yerleşme aşamasında çeşitli avantajları bulunmaktadır. Örneğin,

liseyi başarıyla bitiren öğrenciler mezun oldukları okulun bağlı olduğu üniversitenin ilgili lisans bölümüne doğrudan geçiş yapabilmektedirler.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri. İlk güzel sanatlar lisesi 1989 yılında açılmıştır. Spor liseleri ise 2012 yılında kurulmuş ve bu iki okul türü birleştirilerek "Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri (GSSL)" adını almıştır. 2014 yılı itibarıyla 49 adet GSSL bulunmaktadır (MEB, 2014). Bu liseler 4 yıllık standart bir programı kapsamaktadır. GSSL müzik, görsel sanatlar ve spor olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. GSSL tanılama sisteminin en büyük sorunu yeteri kadar öğrencinin başvuru yapmamasıdır. Bu nedenle tanılama sürecinde bazı okullarda performans eşik değeri düşürülebilmektedir. Bu da bu tür okullara yeteri kadar özel yeteneğe sahip olmayan öğrencilerin de kabul edilmesine neden olmaktadır.

Modellerin Değerlendirilmesi

Son yıllarda Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için eğitim programlarının çeşitlenmesi hem devlet okullarında hem de özel sektör okullarında görülmektedir. Ancak bu kurumların tanılama, eğitim ve öğretmen istihdamı gibi konularda büyük sorunları ve zayıflıkları da bulunmaktadır. Program sayısının ve çeşitliliğinin artması beraberinde nitelikte artışı da getirmektedir. Örneğin daha önce de belirtildiği gibi BİLSEM’lerin standart bir programı bulunmamaktadır. Özel sektör okullarında açılan özel sınıfların gerçek misyonları özel yetenekli çocuklara özel eğitim mi vermek yoksa yeni mali kaynaklar mı yaratmak bilinmemektedir. İleriki yıllarda ülke genelinde bir program kirlenmesinin olmasından söz edebiliriz. Diğer bir deyişle, pek çok yerde üstün yetenekli çocuklar için olduğu söylenen çok sayıda eğitim programları, özel sınıflar ve özel okullar açılabilir ancak gerçekte bu programlarda farklılaştırılmış bir eğitim göremeyebiliriz.

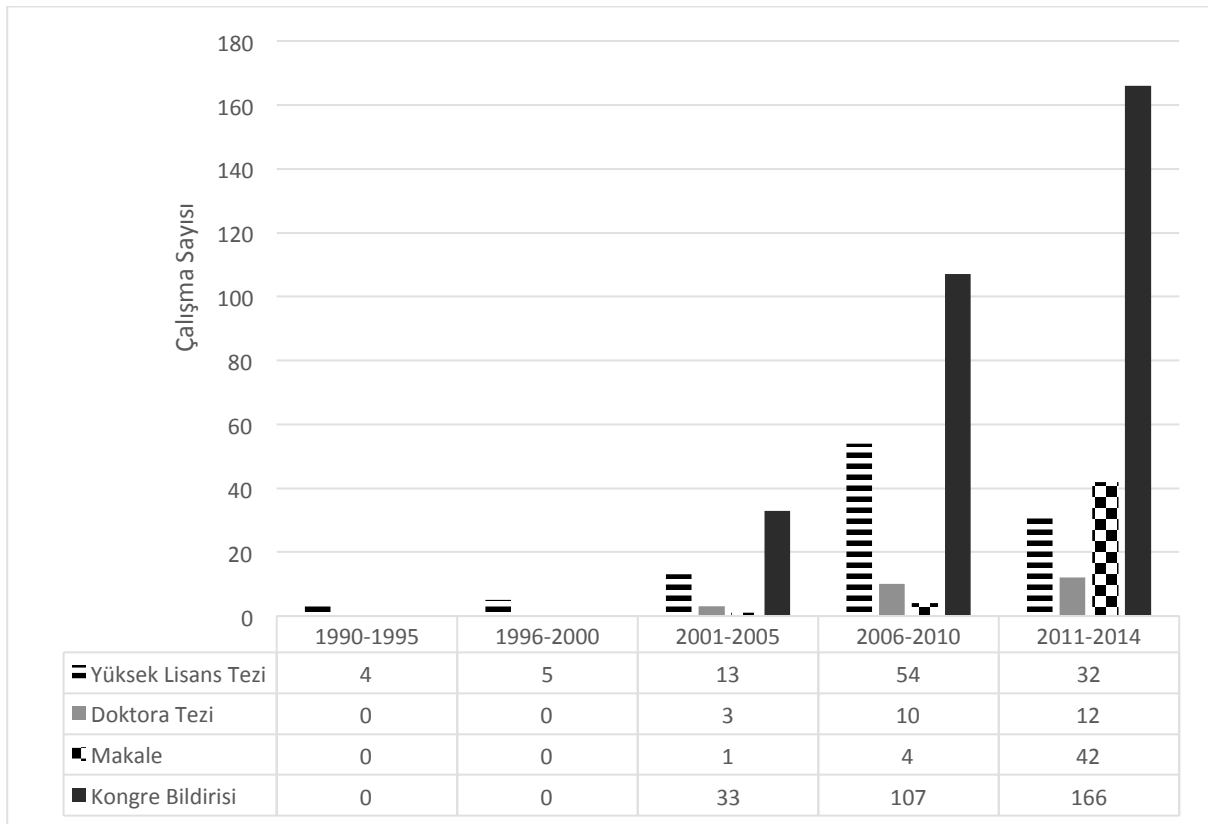
Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde var olan önemli sorunlardan bir diğeri ise Milli Eğitim sisteminin esnek olmamasıdır. Örneğin Milli Eğitim mevzuatına göre üstün yetenekli öğrenciler ilkokuldan lise sonuna kadar bütün eğitim yaşamları boyunca yalnızca ilkokul yıllarında bir defa ve yalnızca bir sınıf atlatılabilmektedir. Ayrıca eğitim sistemi üstün yetenekli öğrencilere üniversitelerden veya üst sınıflardan ders alma gibi fırsatlar da vermemektedir (Sak, 2013). Bu nedenle normal sınıflara devam eden üstün yetenekli öğrencilere gelişimleri için yeni fırsatlar yaratma olasılığı da yeterli bulunmamaktadır. Kısacası, Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi son yıllarda büyük bir gelişim evresi içine girmiştir ancak program çeşitliliğinin, programların kalitelerinin ve özellikle öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması en başta gelen sorunlar olarak görülmektedir.

Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Türkiye’de üstün zekâlıların eğitimi alanı bilimsel bir çalışma alanı olarak oldukça yenidir. Üstün yetenekli bireylere yönelik özel eğitim uygulamaları Türkiye’nin ilk kuruluş yıllarına kadar uzansa da üstün zekâlı bireylerin eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların 1979 yılında Mithat Enç’in “Üstün Beyin Gücü” kitabını yazması ile başladığı söylenebilir. Bu kitap, Tür-

kiye’de üstün zekalılarının eğitimi alanında yazılmış ilk kitaptır. Ancak bu tarihten 1990’lı yıllara kadar dikkat çeken bir bilimsel çalışma olmamıştır. 1990’lı yıllar ise bilimsel araştırmaların başlangıç yılları olarak kabul edilebilir. 2000’li yıllarla beraber eğitim uygulamalarında olduğu gibi bilimsel yayın üretiminde de büyük bir artış olmuştur.

Bu çalışmada, Türkiye’de üstün zeka alanında yapılan bilimsel çalışmaların ve yayınların sayısını, araştırma alanlarını ve konularını belirlemek ve genel bir durum ortaya koymak amacıyla ulusal ve uluslararası veri tabanlarını tarayarak yüksek lisans ve doktora tezlerini, hakemli dergilerde yayımlanan makaleleri ve bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin özetlerini inceledik. Taramada 1990-2013 yılları arasında yazılmış olan 25 doktora ve 109 yüksek lisans tezinin, 2003-2014 arasında ulusal dergilerde yayınlanmış 47 makalenin ve Türkiye’de düzenlenmiş 3 ulusal ve 2 uluslararası kongrede Türk katılımcılar tarafından sunulan 306 bildiri saptanmıştır. Bilimsel çalışmaların yıllara göre sayıları figür 1’de görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre bilimsel çalışmaların %80’den fazlasının 2006 ve sonrasında yapıldığı saptanmıştır. Bu artışın ana nedenleri olarak 2000’li yıllarda Anadolu Üniversitesi’nde ve İstanbul Üniversitesi’nde Türkiye’nin ilk üstün zekalılarının eğitimi anabilim dallarının ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programlarının kurulması ve üniversitelerde yıllara göre istihdam edilen personel sayısının 2000’li yıllarla birlikte hızlı bir şekilde artması gösterilebilir. Tezlerin yaklaşık %30’u, makalelerin %25’i ve bildirilerin %16’sı bu iki üniversitede görev yapan araştırmacılar tarafından yazılmıştır.



Şekil.1. Yıllara göre bilimsel araştırmaların sayısı

Bilimsel Araştırma Alanları ve Konuları

Şekil 1’de yer alan çalışmaların konularına göre yüzdeleri ve frekansları Tablo 1’de verilmiştir. Bilimsel çalışmalarda en çok çalışılan konuların sırasıyla eğitsel etkinlikler (%19,1), üstün zekalı bireylerin kişilik özellikleri (%16,8), rehberlik (%15,4), üstün zekalılara yönelik eğitim programları (14,1) ve tanılama (10,4) yer almaktadır. En az çalışılan konular ise cinsiyet (%0,6), üstün zekalılar alanında yapılan bilimsel çalışmalar (%1,1) ve üstün zekalıların eğitimleri ile ilgili politikalar (%1,7) olmuştur. Ortaya çıkan bu tablo üstün zekalıları çalışan araştırmacılar arasında araştırma eğilimlerini ve önceliklerini de çok açık olarak ortaya koymaktadır. Bu bulgular üstün zekalıların eğitimi alanındaki devlet politikaları ve destekleri ile de örtüşmektedir. Öyle ki son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı uygulamalarda ve geliştirdiği stratejik planda da tanılama ve eğitim programı geliştirme ön plana çıkmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Alanına Göre Bilimsel Yayınlar

Konu	Lisansüstü Tez		Makale		Kongre Bildirisi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	1	0,7	1	2,1	1	0,3	3	0,6
Bilimsel	-	-	-	-	5	1,6	5	1,1
Politikalar	3	2,1	1	2,1	4	1,3	8	1,7
Bilişsel	-	-	3	6,3	10	3,2	13	2,7
Aile	5	3,7	1	2,1	12	3,9	18	3,6
Yaratıcılık	7	5,3	3	6,5	22	7,3	32	6,4
Öğretmen	8	5,9	4	8,5	28	9,1	40	8,4
Tanılama	25	18,7	2	4,3	25	8,2	52	10,4
Program	21	15,8	6	12,8	40	13,1	67	14,1
Rehberlik	31	23,2	4	8,3	41	13,5	76	15,4
Karakter özellikleri	17	12,7	16	34,3	47	15,3	80	16,8
Eğitsel etkinlikler	16	11,9	6	12,7	71	23,2	93	19,1
Toplam	134	%100	47	%100	306	%100	487	%100

Tanılama Araştırmaları. Araştırmada en dikkat çeken bulgulardan birinin tanılama alanında yapılan bilimsel çalışma sayısının (N= 52) diğer pek çok alana göre çok daha fazla olmasına karşın bu çalışmaların özgünlük değerlerinin düşük olmasıdır. Örneğin bu çalışmaların 17 tanesinde farklı ülkelerde geliştirilmiş olan testlerin uyarlama veya norm çalışmaları yapılmıştır. Yedi çalışmada tanılama veya ölçme değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Bu bulgulara göre Türkiye’de orijinal test geliştirmek yerine test uyarlama çalışmalarının daha çok tercih edildiği söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki temel nedenin üstün zekalıları tanılama ve zeka testi geliştirme konularında yeteri kadar tecrübe ve bilgi birikiminin ve girişimci bilim insanının olmaması söylenebilir. Ayrıca ilköğretim düzeyinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren BİLSEM’ler ve lise düzeyinde özel yetenekleri geliştirmeyi hedefleyen fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, konservatuvarlar ve güzel sanatlar ve spor liselerinin tanılama yöntemleri üzerine hiçbir araştırmanın yapılmadığı saptanmıştır. Milyonlarca öğrenci arasından seçim yapan bu okulların ve programların tanılama

yöntemlerinin yeterliklerine ve etkililiklerine ilişkin bilimsel bir kanıt bulunmaması oldukça şaşırtıcı bir durumdur. Elde edilen bulgulara göre, çağdaş ve özgün tanılama araçlarının ve yöntemlerinin geliştirilmesi ve varolan tanılama yöntemlerinin geçerliklerinin araştırılması birincil sırada yer alan sorunlardır.

Eğitim Uygulamaları Araştırmaları. Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de eğitim programları ile ilgili olarak 67 çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların yalnızca 9 tanesi programların etkililikleri üzerine yapılmış, diğçer çalışmalar ise programlarla ilgili betimsel araştırmalardır. Etkililik çalışmalarından yalnızca bir tanesinin BİLSEM’ler ile ilgili olması ise oldukça dikkat çekicidir. Çünkü yetmişten fazla ilde BİLSEM bulunmaktadır ve bu sayıyla BİLSEM’ler Türkiye’de üstün zekalıların eğitimine yönelik olarak yürütölen en yaygın eğitim programları olmasına karşın etkililikleri neredeyse bilinmemektedir. Bilimsel yayınlara dönüştürölmemekle beraber BİLSEM’lerin %20’sinde performans verileri toplanmaktadır (MEB, 2011). Dokuz çalışmanın diğçer dördünde ise daha önce ele aldığımız ÜYEP program modelinin Anabilim ilkokullarında ve Anadolu Üniversitesi’nde uygulamalarına ilişkin etkililik araştırmaları yapılmıştır.

Lise düzeyinde fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, konservatuvarlar ve güzel sanatlar ve spor liselerinin etkililikleri konusunda ise yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak ulusal sınav merkezindeki veri tabanlarından üniversitelerdeki programlara yerleşme oranlarını inceleyerek özel liselerin etkililikleri konusunda bir sonuç çıkarılabilir. Örneğin 2013 yılı üniversitelere giriş sınavı sonuçlarına göre fen lisesi mezunu öğrencilerin matematik-fen, Türkçe-matematik ve Türkçe-sosyal puan ortalaması diğçer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin puanlarına göre çok daha yüksektir. Sosyal bilimler liselerinden mezun olan öğrencilerin Türkçe-matematik ve Türkçe-sosyal puan ortalaması ise fen liseleri mezunları hariç diğçer tüm liselerden mezun olan öğrencilerin puanlarının ortalamasından daha yüksektir (ÖSYM, 2013). Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin üniversite giriş sınavlarındaki puanları ülke ortalamasının çok altında bulunmuştur. Güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinden mezun olan öğrencilerin %84’ü üniversitelerin müzik bölümlerine yerleşmişlerdir. Üniversitelerin müzik bölümlerindeki öğrencilerin %57’si ise güzel sanatlar liselerinden mezun olan öğrencilerdir (Öztürk, 2003).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik programların etkililikleri üzerine yeterince araştırma yapılmamasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Eğitim programlarının tasarımı aşamasında program değerlendirmesi boyutunun dikkate alınmadığı hatta program değerlendirmesi program geliştirme sürecinin bir bileşeni olarak bile görülmediği düşünülebilir. Bunun doğal bir sonucu olarak da programların etkililiklerine ilişkin veriler toplanmamaktadır. Lise düzeyindeki okul türlerinin etkililikleri ise bu okullardan mezun olan öğrencilerin üniversite giriş sınavlarındaki performans düzeyleri ve üniversitelere yerleşme oranları ile belirlenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik gerek ilköğretim düzeyindeki programların gerekse özel liselerin üstün yetenekli öğrencileri çok yönlü geliştirmeyi hedefleyen özel programlar oldukları halde değerlendirmelerde yalnızca akademik gelişime

veya akademik başarıya yer vermeleri, diğer gelişim alanlarını ise ihmal etmeleri, bu programların misyonları ile de çelişmektedir.

Kültürel Araştırmalar. Veri tabanı taramasında elde ettiğimiz çalışmalar arasından yalnızca 3 makale, 2 kongre bildirisi ve 2 uluslararası kitap bölümü üstün zeka alanına ilişkin kültürel çalışmalardır. Üstün zekâya ilişkin kültürel çalışmaların sayısının bu denli az olmasının kuşkusuz bazı nedenleri vardır. Bunların bazıları bireysel bazıları ise politik nedenlerdir. Türkiye’de üstün zekâyı çalışan bilim insanı sayısı oldukça azdır. Bunlar ise daha çok üstün zekalıların eğitimi alanındaki eğitim ve tanılama uygulamalarını çalışmaktadırlar. Son on yıldır üstün zekalıların eğitimi alanında eğitim ve tanılama modelleri ve materyalleri geliştirmek Türkiye’nin önceliği olmuştur. Üstün zekalıların eğitimi alanındaki devlet politikaları ve proje destekleri de daha çok eğitime yönelik olmaları nedeniyle araştırmacıları bu alanlarda araştırma yapmaya teşvik etmiştir. Öte yandan eğitim ve tanılama çalışmalarının kültürel çalışmalara nazaran bilim insanlarına daha fazla saygınlık ve ün kazandırdığı söylenebilir. Çünkü bu alanda hem devlet kurumlarında hem de özel sektörde büyük bir ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim uygulamaları çalışan bilim insanları için son yıllarda büyük talep patlaması olmuştur.

Kültürel çalışmalardaki yetersizliğin bir diğer nedeni ise politik etkenlerdir. Türkiye etnik olarak son derece heterojen bir yapıya sahip olmasına karşın tek resmi eğitim dili Türkçedir. Türkiye’de coğrafi bölgeler aynı zamanda etnik tabakaların da oluşmasına neden olmuştur. Örneğin kuzey bölgelerinde Lazlar yoğunlukta yaşarken, doğu ve güney doğu bölgelerinde ağırlıklı olarak Kürtler, güney, orta ve batı bölgelerinde ise Türkler yaşamaktadır. Azınlıkların yaşadıkları bölgelerin diğer bölgelere göre ekonomik ve eğitimsel olarak kısmen dezavantajlı olmaları bu bölgelerde etnik kimliğin aşırı siyasallaşmasına da neden olmuştur. Aşırı siyasallaşma devlet yönetimi tarafından hep kaygıyla karşılanmış ve ülkenin bölünmesine karşı bir tehdit olarak algılanmıştır. Bu nedenle Türkiye’de eğitimde ve okullarda ırk ve kültür karşılaştırmaları devlet tarafından desteklenmemiştir. Kısacası Türkiye’de bireysel ve politik nedenlerden dolayı üstün zeka alanına ilişkin kültürel çalışmalar henüz öncelik kazanmamıştır.

Özet ve Sonuç

Türkiye’de üstün zekalıların eğitimi alanındaki güncel konuları ve sorunları politikalar, eğitim uygulamaları, personel istihdamı ve bilimsel araştırmalar olmak üzere dört kategoride toplayabiliriz. Ancak bu alanlarda var olan sorunlar birbirlerinden tamamen bağımsız değildir. Bir alandaki sorunlar başka bir alanda sorunların oluşmasına veya var olan sorunların artmasına neden olabilmektedir. Örneğin üstün zekalıların eğitimine yönelik devlet politikalarının yetersiz olması hem eğitim uygulamalarının zenginleşmesini hem de personel istihdamını engellerken personel istihdamının yetersiz olması da eğitim uygulamalarının ve bilimsel araştırmaların niteliklerini etkilemektedir. Benzer şekilde bir alanda oluşan gelişim başka bir alanın sorunlarının çözülmesine veya o alanın da gelişmesine neden olabilmekte-

dir. Örneğın personel istihdamının ve kalitesinin artması üstün zekalıların eğitimlerine yönelik örgütlerin güçlenmesini sağlayarak politikacılar üzerinde belirli bir baskı yaratacak ve bu baskı üstün zekalıların eğitimlerine yönelik daha etkili politikaların oluşturulmasını sağlayacaktır.

Üstün zekalıların eğitimi alanındaki yeni uygulamaların ve bilimsel araştırmaların sayıları ve nitelikleri bu alanda çalışan akademisyen ve araştırmacı sayısı ile doğrudan ilişkilidir. Daha önce de belirtildiğı gibi son on yıla kadar Türkiye’de üstün zekalıların eğitimi alanında çok az eğitimsel uygulamalar denenmiş ve çok az bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu durumun temel nedeni üniversitelerde üstün zekalıların eğitimi alanında yeteri kadar personelin ve araştırmacının bulunmamasıdır. Son yıllarda bilimsel araştırmaların ve eğitimsel uygulamaların artması ise bir rastlantı olamaz. Bilim insanı ve araştırmacı sayısı arttıkça bilimsel ve eğitimsel üretim de artmaktadır. Türkiye’de üstün zekalıların eğitimi alanında ilk anabilim dalı 2002 yılında İstanbul Üniversitesi’nde, ikincisi ise 2006 yılında Anadolu Üniversitesi’nde kurulmuştur. Bugün itibariyle 17 üniversitede üstün zekalıların eğitimi anabilim dalı vardır. Bu anabilim dallarında toplam 2 profesör, 7 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi ve 24 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Bu personellerin çoğı ise Anadolu Üniversitesi’nde ve İstanbul Üniversitesi’nde görev yapmaktadır. 12 üniversitede ise anabilim dalı bulunmasına karşın hiç personel bulunmamaktadır. 2000’li yıllarla beraber üniversitelerde personel sayısının artmaya başlaması ile beraber bilimsel araştırmaların sayısının ve yenilikçi eğitimsel uygulamaların da arttığı göze çarpmaktadır. Personeli bulunmayan anabilim dallarında da araştırmacıların istihdam edilmesi ile birlikte üstün zekalıların eğitimi alanındaki bilimsel araştırmaların ve eğitimsel uygulamaların ileriki yıllarda özellikle özünümüzdeki yirmi yıl içinde büyük bir ölçüde artacağını söyleyebiliriz.

Lise düzeyinde üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik farklı uygulamalar bulunurken aynı çeşitliliğı ilkokul ve ortaokul düzeyinde görmek pek mümkün değildir. Hatta Bilim Sanat Merkezlerinin dışında ilkokul ve ortaokul düzeyinde MEB’in yürüttüğü başka bir program bulunmamaktadır. Maalesef, bu merkezler de standart bir programdan yoksun olup etkililikleri bilimsel araştırmalarla test edilmiş değildir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde programların bulunmaması üstün yeteneklilerin ve üstün zekalıların eğitimindeki en önemli sorunlardan biri olarak düşünülebilir çünkü zeka ve yetenek, eğitimin bu dönemlerinde çok hızlı gelişmektedir. Üstün zekalı öğrencilerin geç tanınmasının ve özel eğitimlerinin geç başlamasının bilimsel gerekçesini Milli Eğitim Bakanlığı henüz açıklamış değildir.

Türkiye’de üstün zekalıların eğitimine yönelik devlet politikaları her zaman olmuştur ancak bu politikalar yenilikçi eğitim uygulamalarının oluşturulmasına yeterince etkide bulunamamıştır. Çünkü politikacılar değıştikçe politikalar da değışmiş ve politikaların eğitimdeki uygulamaları takip edilememiştir. Örneğın üstün yeteneklilerin eğitimi stratejik planı iki yıl önce çıkarılmasına karşın henüz uygulamada olumlu bir etkisi olmamıştır. Son on yılda dört kez Milli Eğitim Bakanı değışmiş ve her bakanın farklı eğitim politikaları ve öncelikleri ol-

muştur. Kısacası Türkiye üstün zekalıların eğitimi alanında politika üretmekte ancak bu politikalar etkisiz kalmakta ve sürdürülebilir olmamaktadır. Ancak son yıllarda üstün zekalıların eğitimi alanındaki toplumsal farkındalığın son derece artmış olması ve devlet politikalarında üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin öncelikli alanlar arasına alınması, bu alanda daha güçlü ve uygulanabilir politikaların oluşturulmasına neden olabilir kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. In M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Eds.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, [The book of selected articles of the Turkish Conference on Talented Children] (pp.127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aksu, Ş., Cebeci, S., Çaycı, E., Çelik, K., Demircan, B., Demirci, B., Feyzioğlu, Ö., Korkmaz, V., Munyar, H., Polatel, O., Ulusoy, M., Yiğit, M. & Yüksel, A. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi* [The history of Turkish Republic]. Kocaeli: Umut Yayınları.
- Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand Schools*. Wellington: New Zealand.
- Ataman, A. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar*. In M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Eds.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* [Turkish Conference on Talented Children: The book of selected articles] (pp.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri [The birth of Anatolian enlightenment movement: village institutes]. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9, 35-36.
- Bal-Sezerel B. & Sak, U. (2013). The Selective Problem Solving Model (SPS) and its social validity in solving mathematical problems. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 23(1), 71-86.
- Başaran, F. (1972). Türkiye'de Beyin Göçü Sorunu [The problem of brain drain in Turkey]. *Araştırma*, Ekim, 133-153.
- Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler [Reforms needed in Science and Art Centers]. In M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Eds.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, [The book of selected articles of the Turkish Conference on Talented Children], (pp. 69-75). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- BTYK. (2009). *Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 18. ve 19. toplantı genelgesi* [Publication of the 18th and 19th meetings of the Science and Technology Higher Counsel]. Retrived from http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/19/19btyk_genelge.pdf
- Borland, J. H. (2003). *The Death of giftedness: gifted education without gifted children*. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York & London: Teachers College Press.
- Demirel, Ş., & Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma [Talent hierarchy: A research study on the social value of talent types]. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 1(1), 61-76.
- Erdem, A. R.(2011). Atatürk'ün eğitim liderliğinin başarısı: Türk eğitim devrimi [The success Atatürk in education]. *Belgi Dergisi*, 1 (2), 163-181.

- Erdođ an, İ. (2010). Üstün potansiyelli bireyler. In I. Erdođ an (Ed.), *Milli eđ itime Dair [About national Eeducation]*. (pp. 71-72). Ankara: Nobel Yayın Dađ itım.
- Ergün, M. (1998). *Altay Türk’lerinin kahramanlık destanı Alıp Manaş, [Heroic epic of Altai Turks: Alp Manas]*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eryılmaz, M. E. (2011). Yeni kurumsalcı örgüt kuramı perspektifinden ilköğretim örgütsel alanında yaşanan kurumsal değ iş im ve nedenleri. *Middle East Technical University Studies in Development*, 38(3), 241-274.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Multiple intelligences as a catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.
- Hernandez de Hahn, E. L. (2000). Cross-cultural studies in gifted education. In K. A. Heller, E J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. E Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 549-561). Oxford, UK: Pergamon.
- Güven, İ. (2010). *Türk eđ itim tarihi [The history of Turkish education]*. Ankara: Naturel yayıncılık.
- Güzel, U. (2008). *Özalılık [Ozalist]*. İstanbul: Emre Yayınları.
- Karabulut, R. (2010). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eđ itiminin tarihi süreci [The history of education of gifted and talented students in Turkey]. *Unpublished master’s thesis*, University of Abant İzzet Baysal, Turkey.
- Karaman, S. (2003). 63. kuruluş yılında köy enstitüleri [Village institutions at their 63rd anniversary]. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eđ itim ve Düşünce Dergisi*, 3(2), pp. 2.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2007). Giftedness in the Euro-American culture. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: socio-cultural perspectives* (pp.377-412). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kulaç, A., Çalhan, H.S. (2013). Bir kamu politikası süreci analizi: Milli Eđ itim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu yurtdışı lisansüstü bursları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kasım*, p.10.
- Levent, F.(2011). *Üstün yeteneklilerin eđ itimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi* (Unpublished doctoral dissertation). Marmara Üniversitesi, İstanbul. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd3aa6864b0e77044169747bff487fb8a3579be505b17a9b8a9d7b466e8d0e5ff46>
- Mammadov, S. (2012). *The education of gifted K-8 students in Turkey: Policy analysis and program evaluation* (Unpublished Master’s thesis). Boğaziçi University, İstanbul. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd32226b20be755c7d8768dff47eabfd9e0712e5874fdc622d86952b1dce8812737>
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297.
- MEB. (1974). *Özel eđ itime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. [Regulations about children with special needs]*. Ankara: Milli Eđ itim Bakanlığı.
- MEB. (1991). *Üstün yetenekli çocukların eđ itimi raporu [The report of education of gifted children]*. Ankara: Milli Eđ itim Bakanlığı.
- MEB. (2006a). *17.Milli Eđ itim Şurası [17. National Council of Education]*. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf
- MEB. (2006b). *Özel eđ itim hizmetleri yönetmeliğ i [The policy of special education]* Ankara: Milli Eđ itim Bakanlığı.
- MEB. (2010a). *18. Milli Eđ itim Şurası [18. National Council of Education]*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf

- MEB. (2010b). Bilim ve Sanat Merkezleri iç denetim raporu [*Science and Art Centres report*]. Retrieved from http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Bilim_Sanat_Merkezleri_Ic_Denetim_Ra.pdf
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)* [*Strategic Plan on Gifted Education 2013-2017*]. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014a). *Ecnebi memleketlere gönderilecek talebe hakkında kanun* [*The law about students to be sent abroad*]. Retrieved from http://ogm.meb.gov.tr/yogm/mevzuat/kanun_1416_sayi.pdf
- MEB. (2014b). *MEB mevzuatı* [*Ministry of Education statue*]. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/mevzuat>
- MEB. (2015). *Destek eğitim odası açılması*. Genelge 2015/15. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Ö.S.Y.M. (2013). 2013 lisans yerleştirme sonuçları. 15.05.2014 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69292/h/2013-lysssayisalbilgilerbasin.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Öztürk, A. (2003). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrencilerin eğitim programlarını değerlendirmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Unpublished master thesis). Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Sağlam-Demir, K., & Aksoy-Pehlivan, T. (2013). *ANABİLİM ÜYEP modelinin üstün yetenekli öğrencilerin akademik gelişimleri üzerindeki etkisi* [The effects of the Anabilim EPTS model on gifted students' academic development]. Third international Conference on Talent Development & Excellence, Antalya, Turkey.
- Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. In S.N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 283–310). Manwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları* [Education programs for talented]. Ankara: Maya Akademi
- Sak, U. (2010). Educational programs and services for gifted students in Turkey. In C. J. Maker & S.W. Schiever (Eds.), *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3rd ed., pp. 432–441). Austin, TX: Proed.
- Sak, U. (2011a). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: a case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Sak, U. (2011b). An overview of the social validity of the Education Programs for Talented Students Model (EPTS), *Education and Science*, 36, 213-229.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri*. [The gifted: Their characteristics, identification, education]. (2nd ed.). Ankara: Vize yayıncılık.
- Sak, U. (2013). Education programs for talented students model (EPTS) and its effectiveness on gifted students' mathematical creativity. *Education and Science*, 38, 51-61.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim-Sanat Merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* [Science and Art Centers]. Unpublished master's thesis, University of Balıkesir, Turkey.
- Shaughnessy, M. F., & Sak, U. (2013). A reflective conversation with Ugur Sak: Gifted education in Turkey. *Gifted Education International*, 30(2), 1-9.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York, NY: Plume.
- Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, 29(3), 160-165.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence*. (2nd ed.). Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tannenbaum, J. A. (1983). *Gifted children psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- TBMM. (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu [Commission report on gifted education]*. Yasama Dönemi: 24, Yasama Yılı: 3. Ankara.
- TUBİTAK. (2004). *2004 yılı ulusal bilim ve teknoloji politikaları: 2003-2023 strateji belgesi. [National science and technology politics: 2003-2023 Strategy Document]*. Retrieved from http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf
- TUBİTAK. (2013a). *TÜBİTAK 2013-2017 Stratejik Planı [TUBİTAK 2013-2017 Strategic Plan]*. Retrieved from http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_2013_2017_stratejik_plani.pdf
- TUBİTAK. (2013b). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017 [2013-2017 Strategic plan on gifted education for the gifted]*. Retrieved from http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf
- Yardımcı, M. (2007). *Destanlar [The Epics]*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2007). *The Germanic view of giftedness*. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: socio-cultural perspectives*. (pp.65-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.