

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ETKİLİLİK DÜZEYİNİN
ARAŞTIRILMASI: TUNCELİ HACI BEKTAŞ VELİ BİLİM VE SANAT
MERKEZİ (BİLSEM) ÖRNEĞİ

Koray YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Sabit MENTEŞE

TUNCELİ-2023

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ETKİLİLİK DÜZEYİNİN
ARAŞTIRILMASI: TUNCELİ HACI BEKTAŞ VELİ BİLİM VE SANAT
MERKEZİ (BİLSEM) ÖRNEĞİ

Koray YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Sabit MENTEŞE

TUNCELİ-2023

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN ETKİLİLİK DÜZEYİNİN
ARAŞTIRILMASI: TUNCELİ HACI BEKTAŞ VELİ BİLİM VE SANAT
MERKEZİ (BİLSEM) ÖRNEĞİ**

**Koray YILDIRIM
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Bu tez 21/06 / 2023 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

İmza
Ünvanı Adı SOYADI
Prof. Dr. Sabri ÇELİK
(Gazi Üniversitesi)
BAŞKAN

İmza
Ünvanı Adı SOYADI
Prof. Dr. Sabit MENTEŞE
(Munzur Üniversitesi)
DANIŞMAN

İmza
Ünvanı Adı SOYADI
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin
ÇAĞLAYAN
(Munzur Üniversitesi)
ÜYE

Bu tez, Enstitümüz Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı'nda hazırlanmıştır.

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Murat KORUNUR

NOT: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı “Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu”ndaki hükümlere tabidir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza
Koray YILDIRIM

Danışman
Prof. Dr. Sabit MENTEŞE

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazılması sırasında, çalışmamı özenle takip eden ve destek olan danışmanım Prof. Dr. Sabit MENTEŞE'ye değerli katkı ve emeklerinden dolayı içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca görüş ve önerilerinizle hazırlamış olduğum tezimi kabul eden siz değerli jüri üyelerine teşekkür ederim. Bu münasebetle tüm hocalarıma ve tezimin son okumasında hiçbir yardımını esirgemeyen değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi borç bilirim. Son olarak ömrüm boyunca her zaman yanımda olan, manevi desteklerini her daim içimde hissettiğim, eğitim sürecim boyunca yılmadan tüm yardımlarını benden esirgemeyen sevgili aileme şükranlarımı sunarım.

Koray YILDIRIM
TUNCELİ-2023



İÇİNDEKİLER

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	I
TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLOLAR LİSTESİ	V
KISALTMALAR LİSTESİ	V
ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Yetenek Kavramı	6
2.2. Zekâ Kavramı	8
2.3. Zekâ Kuramları.....	11
2.3.1. Çoklu zekâ kuramı.....	11
2.3.2. Fakülte kuramı.....	12
2.3.3. Tek faktör/UNI faktör kuramı	12
2.3.4. Spearman'ın iki faktör teorisi.....	13
2.3.5. Birincil zihinsel yetenekler /Grup faktörü teorisi	13
2.3.6. Vernon'un hiyerşik teorisi.....	14
2.3.7. Cattell'in sıvı ve kristalize teorisi	14
2.3.8. Anderson'un teorisi	15
2.3.9. Eysenck'in yapısal teorisi	15
2.3.10. Ceci'nin biyolojik teorisi.....	15
2.4. Zekânın ölçümü	15
2.5. Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek	17
2.6. Üstün Yetenekli Çocukların Ayırt Edici Özellikleri	22
2.7. Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri	23
2.7.1. Fiziksel özellikleri	23
2.7.2. Bilişsel özellikleri.....	24
2.7.3. Sosyal-duygusal özellikleri.....	26
2.8. Üstün Yeteneklilik ve Tanılama	28
2.8.1. Üstün yetenekliliği tanılama.....	28
2.8.2. Üstün yetenekliliği tanılama ilkeleri	29
2.8.3. Üstün yetenekli çocukları tanılama araçları	30
2.8.3.1. Bireysel zekâ testleri.....	30
2.8.3.2. Başarı testleri	34
2.8.3.3. Yaratıcılık testleri	36
2.8.3.4. Üçlü yetenek testi	36
2.8.3.5. Woodcock Johnson III.....	37
2.8.3.6. Aday gösterme	37
2.8.3.9. Alternatif değerlendirme	38
2.9. Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Modelleri	38
2.9.1. Renzulli döner kapı modeli-yetenek havuzu tanılama planı	38

2.9.2. Maker DISCOVER problem matrisi	40
2.9.3. ENTER modeli	41
2.9.4. Münih üstün yeteneklilik modeli	42
2.9.5. Olimpiyatlar	42
2.10. Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Süreci	43
2.11. Üstün Yetenekli Çocuk ve Sosyal Çevreyle Etkileşimi	45
2.11.1. Sosyal çevrenin üstün yetenekli çocuğa bakışı	45
2.11.2. Üstün yetenekli çocuk ve aile	46
2.11.3. Üstün yetenekli çocuk ve öğretmen	50
2.11.4. Üstün yetenekli çocuk ve akran	51
2.12. Üstün Yeteneklilik Eğitiminde Tarihsel Gelişimi	53
2.12.1. Dünyada üstün yeteneklilik eğitim tarihçesi	54
2.12.2. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimde önemli tarihlerin zaman çizelgesi ..	55
2.12.3. Türkiye’de üstün yeteneklilik eğitim tarihçesi	58
2.12.4. Cumhuriyet öncesi dönem	59
2.12.5. Cumhuriyet sonrası dönem	60
2.13. Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM)	64
2.13.1. Fen liseleri	65
2.13.2. Sosyal bilimler liseleri	66
2.13.3. Müzik ve sahne sanatları liseleri	66
2.13.4. Spor liseleri	66
2.13.5. Araştırma odaları	67
2.14. Üstün yetenekli öğrenciler için eğitim programları (ÜYEP)	67
2.15. Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi	67
2.16. İlgili Araştırmalar	71
3. YÖNTEM	75
3.1. Araştırma Modeli	75
3.2. Çalışma Evreni	75
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Ölçeklere ilişkin bilgiler	79
3.3.1.1. BİLSEM örgütsel etkililik yönetici-öğretmen ölçeği	79
3.3.1.2. BİLSEM örgütsel etkililik öğrenci ölçeği	80
3.3.1.3. BİLSEM örgütsel etkililik veli ölçeği	81
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	82
3.5.1. Verilerin analiz yöntemleri	82
4. BULGULAR	84
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	84
4.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular	84
4.1.1.1. BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri	84
4.1.1.2. BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri	88
4.1.1.3. BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin veli görüşleri	90
4.1.1.4. Katılımcı görüşlerinin ortalama puanlarının karşılaştırması	93
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumu	94
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	97
5.1. Tartışma	97
5.2. Sonuç	98
5.3. Öneriler	100
6. KAYNAKÇA	102
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Okul ve BİLSEM karşılaştırması.....	2
Tablo 2.1. Standfort- binnet zekâ bölümleri.....	16
Tablo 2.2. Geleneksel ve çağcıl zekâ anlayışlarının karşılaştırmaları.....	17
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan bilsem yönetici ve öğretmenlerinin demografik değişkenlerine göre frekans dağılım tablosu.....	76
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan BİLSEM velilerin demografik değişkenlerine göre frekans dağılım tablosu.....	77
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerin demografik değişkenlerine göre frekans dağılım tablosu.....	78
Tablo 3.4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik istatistikleri.....	81
Tablo 4.1. Yönetici ve öğretmenlerin BİLSEM'in etkililik düzeyine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler.....	84
Tablo 4.2. Öğrencilerin BİLSEM'in etkililik düzeyine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler.....	88
Tablo 4.3. Velilerin BİLSEM'in etkililik düzeyine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler.....	90
Tablo 4.4. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puan ortalama değerleri.....	93
Tablo 4.5. Çalışmadaki BİLSEM'DE görev yapan yönetici-öğretmen, öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin “BİLSEM örgütsel etkililik yönetici-öğretmen ölçeği”, “BİLSEM örgütsel etkililik öğrenci ölçeği” ile “BİLSEM örgütsel etkililik veli ölçeği” ölçekleri ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişki.....	94

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Merkez:	: Bilim ve Sanat Merkezi
Yönerge	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi



ÖZET

Üstün yetenekli kişilerin yüzyıllardır varoldukları ve toplumların gelişmesinde ve kalkınmalarında önemli roller üstlendikleri bilinmektedir. Son yıllarda üstün yetenekli çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edecekleri ortam ve koşulları sağlayan, örgün eğitimlerinde maruz kaldıkları problemleri ve uyumsuzlukları aşmalarına yardımcı olabilecek, üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde uzmanlaşmış öğretmenler rehberliğinde üstün yetenek ve kapasitelerini yaratıcılıkta ortaya koyabilecekleri ve geliştirebilecekleri eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. BİLSEM'ler Türkiye'de bu konuda yapılan eğitim çalışmaları içinde en sistematik olanıdır. Bu çalışma ile Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri'nin örgütsel etkililiğinin amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında; yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Diğer bir ifadeyle araştırmayla, Tunceli Hacı Bektaş Veli Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM)'in yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci algılarına göre etkililik düzeyi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışma olmaktadır. Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı birince döneminde, Tunceli'de BİLSEM'de görev yapan yönetici-öğretmen (n:9), BİLSEM'de eğitime devam eden öğrenci (n:40) ve bu öğrencilerin velilerinden (n:29) oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılara demografik bilgi formunun yanı sıra yönetici ve öğretmenler BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği (57 madde), öğrencilere BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği (38 madde) ve velilere BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği (31 madde) anketi uygulanmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için araştırmaya başlamadan önce Munzur Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılar çalışmaya gönüllülük esasıyla dâhil edilmişlerdir. Çalışma sonucunda "BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği", alınan ortalama puanlar ile "BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği" ve "BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği" ölçekleri ortalama puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$). "BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği", alınan ortalama puanlar ile "BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği" ölçekleri ortalama puanları arasında negatif yönde, kuvvetli anlamlı düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$). BİLSEM Yönetici ve öğretmenlerine göre BİLSEM'ler amaç ($X=3,81$) ve iklim ($X=4,50$) boyutunda etkili kurumlardır. En az etkili boyut süreç boyutu ($X=3,61$) olduğu gözlenmiştir. BİLSEM velilerine göre BİLSEM'ler iklim, amaç ve süreç alt boyutları büyük ölçüde etkilidir. Daha az etkili olan boyut ise örgütlenme boyutudur. BİLSEM öğrencilerine göre BİLSEM'ler amaç ve iklim alt boyutlarında büyük ölçüde etkilidirler. En az etkili olan boyutlar ise örgütlenme ve süreç alt boyutlarıdır.

Bu araştırmayla öğretmen-yönetici, veli ve öğrenci algılarına göre Tunceli Hacı Bektaş Veli BİLSEM'i etkili bir okul konumundadır. Yapılması gereken ilgili kurum ve kuruluşlar ile ebeveynlerin daha yüksek düzeyli etkili bir BİLSEM için güçlü bir iş birliğine gitmeleridir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilik, etkililik, bilim ve sanat merkezleri, eğitim.

ABSTRACT

Researching The Efficiency Level of Science and Art Centers: The Case of Tunceli Hacı Bektaş Veli Science and Art Center (BİLSEM)

It is known that gifted individuals have existed for centuries and have played important roles in the development and progress of societies. In recent years, there has been a need for education systems that provide the environment and conditions in which gifted children can express themselves easily, that can help them overcome the problems and incompatibilities they are exposed to in their formal education, and that can reveal and develop their superior talents and capacities in creativity under the guidance of teachers specialised in the education of gifted children. BİLSEMs are the most systematic among the educational activities carried out in this field in Turkey. In this study, the purpose, organization, process and climate dimensions of the organizational effectiveness of Science and Art Centers that provide education to gifted children in Turkey; It is aimed to examine and evaluate according to the opinions of administrators, teachers, parents and students. In other words, it was aimed to determine the effectiveness level of Tunceli Hacı Bektaş Veli Science and Art Center (BİLSEM) according to the perceptions of administrators, teachers, parents and students. This research is a descriptive study conducted in the scanning model. The universe of the research consists of the administrator teacher (n:9) working in BİLSEM in Tunceli, the teacher-student (n:40) continuing education in BİLSEM and the parents of these students (n:29) in the first semester of the 2022-2023 academic year. consists of. In addition to the demographic information form, the BİLSEM Organizational Effectiveness Manager-Teacher Scale (57 items) was applied to the administrators, the BİLSEM Organizational Effectiveness Student Scale (38 items) to the students, and the BİLSEM Organizational Effectiveness Parent Scale (31 items) to the parents, in addition to the demographic information form. In order to carry out the research, ethics committee approval was obtained from the Munzur University Ethics Committee before starting the research. Participants included in the study were included in the study on a voluntary basis. As a result of the study, it was observed that there was a significant negative correlation between the average scores of the "BİLSEM Organizational Effectiveness Manager-Teacher Scale" and the average scores of the "BİLSEM Organizational Effectiveness Student Scale" and "BİLSEM Organizational Effectiveness Manager-Teacher Scale" ($p < 0.05$). It was observed that there was a negative, strong and significant relationship between the average scores of the "BİLSEM Organizational Effectiveness Student Scale" and the average scores of the "BİLSEM Organizational Effectiveness Parent Scale" scales ($p < 0.05$). According to BİLSEM administrators and teachers, BİLSEMs are effective institutions in terms of purpose ($X=3.81$) and climate ($X=4.50$). It was observed that the least effective dimension was the process dimension ($X=3.61$). According to BİLSEM parents, BİLSEMs climate, purpose and process sub-dimensions are highly effective. The less influential dimension is the organizational dimension. According to this research, Tunceli Hacı Bektaş Veli Bilsem is an effective school, according to perceptions of teacher-administrator, parents and student. What needs to be done is a strong cooperation between relevant institutions and organizations and parents for higher-level effective BİLSEM.

Keywords: Giftedness, effectiveness level, science and art centers, Education

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlıklarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihin her döneminde özel yetenek sahibi bireyler dikkatleri üzerine çekmiş ve toplumca özel ilgi görmüşlerdir. Temel nedeni, sahip oldukları üstün özellikleri neticesinde ortaya koydukları performanslarıdır. Bu tür bireyler, üstün yetenekleri sayesinde zor işleri yapmaya yeterli, yüksek seviyede yaratıcı özellikleri ve belirli görevlerde ödev sorumluluğu bulunan, genelde icatçı, yenilikçi ve toplumu yönlendirici, “zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına” göre farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 2006). Yetenekli kimseler ise “genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişiler” dir (Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991). üstün zekâ ve yetenek ingilizce’de “gifted and talented” kelimeleri ile ifade edilir. Zekâ, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi, genel anlamda özel yetenek ya da üstün yetenek önemli derecede zekâ ile açıklanmaya çalışılan bir kavram olarak görülmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli denildiğinde farklı alanlarda üstün zekâlılıktan söz edilmektedir. Gardner’a göre zekâ “bir ya da birden fazla kültür için değerli olan bir ürünü ortaya koyma ya da problem çözme yeteneği”dir. Birbirinden farklı 8 yetenek olan sözel / dil, mantıksal / matematiksel, görsel / uzamsal, bedensel / kinestetik, müziksel / ritmik, sosyal, içsel ve sonradan ek olarak da doğa zekâsından oluşmaktadır (Callard-Szulgit, 2010).

Yeteneğin özel olması, özel eğitimi gerektirmektedir. Bu nedenle özel yetenekli çocuklar için geliştirilmiş olan eğitim önlemleri çeşitli model ve stratejilerden oluşturulmuştur. Özel yetenekliler için oluşturulan bu modeller; Purdue Modeli, Program Farklılaştırma Modeli, Birleştirilmiş Program Modeli, Gagne’nin Üstünlük ve Yeteneklilik Farklılaştırılmış Modeli Gruplama ve Okul Zenginleştirme Modeli şeklinde sınıflandırılmaktadırlar. Bununla beraber, hızlandırma, gruplama, zenginleştirme ve

mentörlük gibi farklı uygulamalar ise özel yetenekli öğrenciler için oluşturulmuş farklılaştırma stratejileridir (Sak, 2010:117).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM); “okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (2016-2017 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu, 2016).

BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programları 5 aşamadan oluşmaktadır:

- 1.Uyum,
- 2.Destek eğitimi,
- 3.Bireysel yetenekleri fark ettirme,
- 4.Özel yetenekleri geliştirme,
5. Proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarına alınırlar.

Buna göre BİLSEM’ler; okul, takviye kursu, etüt merkezi, özel öğretim kursu, özel okul değildir ve en önemlisi ödevlerinin yapıldığı bir yer değildir. Okul ile BİLSEM’in karşılaştırmalı gösterimi Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1. Okul ve BİLSEM karşılaştırması

	OKUL	BİLSEM
1	Dersler var	Zenginleştirilmiş etkinlikler var
2	Sınıflar var	Atölye/birimler var
3	Sınıf düzeyleri var	Program düzeyleri var
4	Diplomalar var	Programları tamamlama sertifikaları var
5	Örgün eğitim kurumu	Özel eğitim kurumları
6	Toplu öğretim yapılmakta	Kişileştirilmiş eğitim planları uygulanmakta
7	Sınıflarda rehber öğretmen kavramı var	Danışman öğretmen (Mentör) kavramı var

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili diğer gelişmeler de 1990’lı yılların sonunda gerçekleşmiştir. Güzel sanatlar alanında özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere 1996 yılında Güzel Sanatlar Liseleri kurulmaya başlanmıştır (MEB, 2013; TBMM, 2012). Bu okullar, öğrencileri belirli bir not ortalaması ile yetenek testlerine tabi tutarak seçmiştir. Benzer şekilde bu girişimin ardından ilerleyen yıllarda spor ve sosyal bilimler alanında yetenekli öğrenciler için farklı okul türleri kurulmuştur (Çitil, 2018). Görüldüğü gibi 1990’lı yıllar üstün yetenekliler eğitiminin

yükselişine katkı sağlayan yıllar olmuştur. MEB tarafından 2000'li yılların başında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelik kapsamında özel gereksinimli bireylerin tanınması, eğitim kurumları ve eğitim hizmetlerinin esasları belirlenmiştir. Ancak yönetmeliğin birçok açıdan yetersiz kalması nedeniyle en köklü değişikliklerden biri 2006 yılında gerçekleşti. Yönetmelik 2009, 2010 ve 2012 yıllarında değişikliğe uğramış ve 2018 yılında son halini almıştır (MEB, 2018a). Özel yetenekli terimi Türkiye’de ilk kez 2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu kararından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de tüm özel eğitim hizmetleri bu yönetmelik çerçevesinde yürütülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması, eğitimleri ve BİLSEM'lerin işleyişi bu yönetmelikle yasal çerçeveye dâhil edilmiştir. 2000'li yılların en önemli gelişmelerinden biri de üniversitelerde yapılan çalışmalardır. Türkiye’de ilk kez İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı kuruldu. Bu bölüm tarafından Ekim 2002’de Üstün Yetenekli Öğrenciler için Öğretmen Eğitimi başlıklı bir program başlatıldı. Ancak MEB’in plan ve hazırlık eksikliği, bu programdan mezun olanların istihdamı konusunda önemli sorunlara yol açmıştır (Çitil, 2018; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde:4, 2006).

Üstün yetenekli öğrencilerin maksimum düzeyde akademik başarı sağlamalarının en temel yolu, öğretmenler tarafından bu öğrencilerin eğitsel araçlarla desteklenmesi ve teşvik edilmesidir (Feldhusen, 1997; Reis ve Westberg, 1994). Ancak salt öğretmen eğitimi ile üstün yetenekli çocukların özelliklerine göre yetiştirilmeleri mümkün görülmemektedir. Yapılan araştırma bulguları BİLSEM’lerin bütünsel ya da sistemsal olarak ele alınması gerektiği, başarılı olabilmelerinin ancak tüm yönleriyle etkili ve yeterli olmalarıyla sağlanabileceği yönündedir (Akkanat, 2004; Şenol, 2011; Winner 1996; Kirk ve Gallagher, 1989; Özkan, 2009; Kunt ve Tortop, 2013; Mönks ve Pflüger, 2005; Gallagher, 2003).

Etkili olmaları demek; BİLSEM’lerin kuruluş amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmeleri, gerçekleştirebilecek özelliklerle donanık olmaları anlamına gelir. Bu nedenle oldukça hassas bir amaç için sürece konulmuş ve eğitim sistemi içinde önemli bir boşluğu doldurmaya aday BİLSEM’lerin periyodik aralıklarla ve sistematik olarak yeterlilik ve etkililik yönleriyle incelenmeleri gerekmektedir. Aksi durumda tesadüfi ve tecrübeye dayalı bilgilerle BİLSEM’lerin beklenen etkililik ve verimlilik göstermeleri beklenemez.

Etkililik, örgütlerin yaptıkları uygulamalar sonucunda amaçlarına ulaşabilme derecelerinin belirlenmesini sağlayan bir performans boyutu olmaktadır (Horngren, vd. 2000; Akal,2005). Klopff ve diğerlerine göre (1982, Akt: Balcı, 1988) etkili okul,

tanımlanması güç bir kavram olmakla birlikte “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” dur (Subbs, 1995).

Ülkemizde okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda (Şişman 1996; Balcı 2002; Baştape 2002; Arslan ve diğerleri, 2007; Helvacı ve Aydoğan, 2011) da etkili okul değişkenlerinin değişik isimlere sahip olsalar da benzerliklerinin bulunduğu gözlenmektedir. Etkili okul üzerine yapılan çalışmaların yurt dışı ve içinde oldukça çok olması, okulların etkili olabilmesine yönelik beklenti ve önemle ilgilidir. Etkili okul araştırmalarının çeşitli tür ve düzeyde okullar yönünden araştırılmasına karşılık, bilim ve sanat okulları için yapılmış kapsamlı çalışmalara rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle bilim sanat merkezleri bütünsel olarak etkililiği yerine farklı değişkenler yönüyle el alınıp araştırılmıştır. Bu araştırmada ise bilim sanat merkezleri etkili okul özellikleri yönüyle bir anlamda bütünsel olarak ele alınarak incelenmesiyle anlamlılık kazanacaktır (Balcı, 2001; Şişman, 2011; Scheerens, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla Lezotte (1991) tarafından belirlenen ve Balcı tarafından geliştirilen etkili okul boyutları (amaç, örgütlenme, işleyiş ve iklim) yönüyle Tunceli Hacı Bektaş Veli Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’in etkililik düzeyi bu okulda görevli yönetici-öğretmen, bu okulun velileri ve öğrencilerinin algılarına göre incelenmek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre amaç, örgütlenme, işleyiş ve iklim boyutlarında BİLSEM’in etkililik düzeyi nedir?
2. BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin yönetici-öğretmen, öğrenci ve velilerinin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel ya da üstün yetenekli bireylerin eğitimi tarihin her döneminde önemli bir sorun olarak görülmüş ve bazı toplumlar bu özel yetenekli bireylerin performanslarından sonuna kadar yararlanmayı bilmiş ve ürünlerini de toplamışlardır. Nitekim sanayi devriminin Batı’da ortaya çıkışı tesadüfi değildir. Keza Osmanlı’nın yüzyıllarca ayakta kalmasında

devşirme yoluyla da olsa tespit edilen yetenekli çocukların örneğın Saray Mektepleri ve Enderunlar gibi okullarda özel eğitime tabi tutulmalarıyla yakından ilişkilidir (Işık ve Güneş, 2017:2). Cumhuriyeti kuran kadroların önemli bir kısmı lider özelliklidir. Günümüz Türkiye'sinde ise özel yetenekli çocukların tespit ve eğitimini üstlenen okullar BİLSEM'lerdir. Ancak bu okulların sözü edilen özel yetenekli çocukların seçilmesi ve eğitiminde ne kadar etkili ve verimli oldukları, ihtiyaca ne düzeyde cevap verdiklerine ilişkin yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bir anlamda bu araştırma ile alanda yapılan araştırmalara katkı sunması yönüyle önemli olduğu gibi, bu okulların öğretmen, öğrenci ve velilerince nasıl algılandıkları, yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu, BİLSEM lere ilişkin yapılacak düzenlemeler için önemli bir veri kaynağı oluşturması yönüyle de önemli olmaktadır. Benzer şekilde araştırmanın BİLSEM'lere ilişkin farkındalık yanında, alanda araştırma yapmak isteyen yeni araştırmacıları motive etmesi de beklenen önemi arasında sayılabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Tunceli Hacı Bektaş Veli BİLSEM'in yeterlik düzeyi, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bu okulda görevli öğretmen, okumakta olan öğrenciler ve bu öğrenci velilerinin görüşleriyle sınırlıdır. Yine Tunceli Hacı Bektaş Veli BİLSEM'in yeterlik düzeyi öğretmen, öğrenci ve velilerin bu okulun yeterlik düzeyini tespiti yönelik uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın sayıtlarından birincisi, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olmasıdır. İkincisi ise bu ölçeklere yanıt veren katılımcıların ölçeklerde yer alan sorulara içten ve samimi cevap vermiş olmalarıdır. Üçüncüsü ise Tunceli Hacı Bektaş Veli Bilim ve Sanat Merkezi'ne ilişkin verilerin doğruluğudur.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeveye ve alanda yapılmış yurt içi ve yunt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yetenek Kavramı

“Yetenek” sosyal bilimci araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Michaels ve ark. 2001, yeteneğin kişinin öğrenme ve büyüme özelliğini içerdiğini vurgulamıştır. Öte yandan Beechler ve Woodward (2009) göre yeteneğin, 'yeterlilik, bağlılık ve katkı' etkileşimini dengelediğine dikkat çekmiştir. Yetenek, bireylerin sahip olduğu istisnai nitelikler bütünü olarak anlaşılmaktadır. Michaels ve diğerlerine (2001) göre yeteneğin kendisi beceri, yeterlilik, bilgi, deneyim, istidat, tutum ve öğrenme kapasitesinin toplamıdır. Gagne (2004), yeteneğin uzmanlığa götüren sistematik olarak geliştirilmiş becerilerin sonucu olduğunu iddia etmiştir. Vosburg (2001) yeteneğin, bireyi üretkenliğe yönlendiren duygusal kalıplarla birlikte rasyonel bir yapı olması gerektiği fikrini eklemiştir. Yetenek gelişimi motivasyon, çevre, süreklilik, yaratıcılık gibi faktörlerden oluşmaktadır. Genel olarak bakıldığında, sosyal bilimler literatüründe yetenek çalışanları, potansiyelin en üst düzeylerini temsil ederek daha uzun vadede veya doğrudan katkılarıyla örgütsel performansta en üst düzeyde ayırım yapabilen kişiler olarak tanımlanmıştır (Tansley ve Sempik 2008). Araştırmacılar, bireysel yüksek performansın yüksek potansiyele tabi olduğunu varsaymaktadırlar.

İngilizce’de “talent” olarak yer alan yetenek kelimesi, “talente” kelimesinden türetilmiştir. 13. yüzyılda talent kelimesi “Bir insanın karakterinin doğal özellikleri”, 15-16.yüzyılda ise “Bir insanın zihinsel becerileri, gelişme ve öğrenme kapasitesi” şeklinde ifade edilmiştir. Diğer bir tanımda talent kelimesi, “Bir işi iyi yapabilmek için gereken doğal beceri” şeklinde tanımlanmıştır. On dokuzuncu yüzyıla kadar yetenek kişisel bir özellik olarak görülmemiş ve bu noktada, nüfusun bölümlere ayrılmasına olanak tanıyan belirli bir alanda bir nitelik veya yetenek olarak yorumlanmıştır. Günümüzde yetenek genellikle özel bir nitelik ve/veya bir şeyi ortalamanın üzerinde bir şekilde yapabilme becerisi olarak anlaşılmaktadır. Yetenek aynı zamanda, birey açısından bir dereceye kadar sorumluluk, pro-aktivite ve bağlılık anlamına gelen, kendini geliştirmeye yönelik özel bir yetenek olarak da değerlendirilmektedir. Son zamanlarda yetenek, çağdaş kuruluşlar için oldukça değerli bir

varlık olarak kabul edilmektedir. Öncelikle, yetenek tanımlarının genellikle belirli bir çaba ya da performans alanında (fiziksel den entelektüel olana kadar) kendini gösteren bir tür doğuştan gelen ya da doğuştan gelen yetenek olduğu sonucunu çıkardığını açıklığa kavuşturmak önemlidir. Dolayısıyla, örneğin İngilizcede yetenek, yetenekli insanların bir özelliğini ifade eder. Buna karşın, Almanca'da tanım biraz farklıdır ve belirli bir alanda yüksek başarı elde etmeye yönelik doğuştan gelen bir eğilime atıfta bulunur (Özel, 2018).

Yetenek üzerine daha önce yapılmış araştırmalarda, yetenek, obje veya süje açısından ele alınmıştır (İles 2013; Gallardo-Gallardo ve diğ, 2013). Obye açısından yetenek, kişilerin karakteristik özellikleri olarak kabul edilirken, süje bakış açısına göre yetenek, kişilerin kendi yetenekleri olarak kabul edilmektedir (Meyers ve diğ, 2013). Yetenek doğal yetenek ve ustalık biçimi olarak yetenek iki kısma ayrılmaktadır. Doğal yetenek yeteneğin belirli bir uğraş alanındaki bireylerin doğuştan gelen, doğal bir niteliği olduğunu öne sürer. Dolayısıyla bu bakış açısı, bireylere yeteneğin bileşenlerini öğretmenin çok zor olduğunu varsayar. Böyle bir bakış açısı Meyers, ve diğerleri de dahil olmak üzere birçok yazar tarafından önerilmiştir. Ustalık biçimi olarak yetenek yeteneğin doğuştan gelen bir nitelik değil, bir faaliyetin yorucu bir şekilde geliştirilmesi ve mükemmelleştirilmesinin (zaman içinde) bir sonucu olduğunu öne sürmektedir. Bazı yazarlar, yeteneğin bir alan veya faaliyette saatlerce pratik yapmanın ve birbirini izleyen deneyimlerin ürünü olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşıma göre, yetenek gerçekten de bilgi ve deneyime yatırım yapılarak ve tekrarlı uygulama yoluyla istenen bir alanda geliştirilebilir (Meyers ve diğ, 2013).

Bir bağlılık biçimi olarak yetenek, kendi başına bir odak noktası olmaktan ziyade bir tamamlayıcı olarak görülmelidir. Bu şekilde kabul edilmesinin nedeni kurum ile yetenekli çalışanlar arasında gerekli bir tamamlayıcı olmasıdır. Özünde bağlılık, çalışan ile kurum arasında psikolojik bir sözleşmeyi içerir. Birey ve kurum arasındaki uyum olarak yetenek: Yetenekli bireyin yeteneklerinin kurumun bağlamına ve o bireyin özel rolüne uygun olması açıkça gereklidir. Bununla birlikte, daha incelikli olarak, yeteneğin uygulanması, performans bir tür artış sağlamak için organizasyon, çalışma grubu ve görevle bireysel etkileşim gerektirir. Buna paralel olarak, tüm iş stratejilerinin tüm pazarlardaki tüm şirketler için etkili olmadığı da söylenebilir (Meyers ve diğ, 2013).

İnsanları işe almak, elde tutmak, geliştirmek, ödüllendirmek ve organizasyonda performans göstermelerini sağlamak, Stratejik İK olarak adlandırılan yetenek yönetiminin bir parçasıdır. Yetenek yönetimiyle ilgilenen şirketler, çalışanları nasıl tedarik edecekleri,

çekecekleri, seçecekleri, eğitecekleri, geliştirecekleri, elde tutacakları, terfi ettirecekleri ve kuruluş içinde nasıl taşıyacakları konusunda stratejik davranmaktadırlar (Shen, ve ark, 2009). Yetkinlik açısından parlak ve gelecek vaat eden çalışanları keşfetmek ve geliştirmek stratejik uygulamalar için çok önemlidir. Yetenek yönetimi uygulamaları sadece yetenekleri keşfetmek ve eğitmek için değil, aynı zamanda potansiyel veya yetenekli çalışanı çok fazla bekletmeden pozisyonun yükselmesini sağlamak içindir. Bu noktada şirket içinde esneklik ve açıklık önemlidir. Araştırmacılara göre yetenek yönetimi, işe alma, seçme, işe alma, geliştirme, ödüllendirme gibi insan kaynakları yönetiminin tüm faaliyetleriyle pratik olarak örtüşüyor, ancak bu faaliyetlerin özünde belirli farklılıklar vardır. Sonuç olarak, yetenek yönetimine odaklanma ve uygulama gibi teorik olarak farklı bakış açıları ortaya çıkmaktadır (Petkovic ve Dordevic, 2013). Yetenek yönetimi hızla büyüyen bir alan olmuştur ve alandaki araştırmacılar bu kavram üzerinde tartışmaya ve yetenek yönetiminin teorik sınırlarını tartışmaya devam etmektedir (Collings ve Mellahi 2009).

2.2. Zekâ Kavramı

Zekâ, kişinin mantık, soyut düşünce, anlama, öz farkındalık, iletişim, öğrenim, duygusal bilgiler, problem çözme kapasitesi, hafıza, planlamak ve yaratıcı uygulamalar gibi birçok farklı şekilde tanımlanmıştır (URL,1). Psikoloji disiplini içinde insan zekâsına yönelik çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir (Sternberg, 2003). Bu sorular, kaç tür zekâ olduğunu, zekâda yetiştirmeye karşı doğanın rolünü, zekânın beyinde nasıl temsil edildiğini ve zekâdaki grup farklılıklarının anlamını içerir. Psikometrik yaklaşım, pratik ortamlarda en çok araştırılan ve en yaygın kullanılan olmasının yanı sıra, genel halk tarafından özellikle yaygın olarak kullanılmaktadır. Zekâ, anlamak veya algılamak için Latince intelligere fiilinden türemiştir (Nature and Psychology of Intelligence. 2017). Fakat bu terim, ruhun ölümsüzlük teorileriyle, teleolojik skolastisizmin metafizik ve kozmolojik teorileriyle oldukça güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Doğanın incelenmesine yönelik bu yaklaşımın tamamı, İngiliz felsefi eserlerinde "anlama" kelimesini tercih eden F.Bacon, T. Hobbes, J. Locke ve D. Hume gibi modern filozoflar tarafından şiddetle red edilmiştir (Sternberg, 1997). Hobbes, Latince De Corpore'unda, mantıklı görünen bir saçmalığın benzer şekli olarak "intellectus intelligit"i kullanmıştır. Bu nedenle "zekâ" terimi o dönemde İngiliz dili felsefesinde daha az yaygın hale gelmiştir. Fakat daha sonraki dönemlerde skolastik teorilerle çağdaş psikolojide tekrardan ele alınmıştır (Corazza ve ark. 2021).

Stern (1914) zekâyı, bireyin bilinçli olarak düşüncesini yeni gereksinimlere göre ayarlamaya yönelik genel kapasitesi olarak tanımlar. Yeni sorunlara ve yaşam koşullarına genel zihinsel uyum yeteneğidir. Thorndike'ye (1914) göre zekâ, “doğruluk veya gerçekler açısından iyi tepkilerin gücü” olarak tanımlanabilir (Bhatia, 1973). Terman (1921), bireyin soyut düşünmeyi sürdürebildiği oranda zeki olduğunu belirtir. David Wechsler (1944), zekâyı, bir kişinin amacına göre hareket etmesi, rasyonel düşünmesi ve çevresiyle etkin bir şekilde başa etmesi hususundaki küresel kapasitesi olarak tanımladı. Jean Piaget'e (1952) göre zekâ, kişinin çevresine uyum sağlama yeteneğidir (Bracken ve Mearns 1998). Zekâ bireyden bireye değişir ama aynı bireyde yaştan yaşa ve durumdan duruma değişiklik gösterme eğilimindedir. Çocuğun yaşı büyüdükçe zekâ testlerinin gösterdiği zekâ da büyür. Zihinsel gelişimin durduğu yaş, bireyden bireye değişir. On yaşından sonra stabilize olma eğilimindedir ve ergenlik döneminde tamamen stabilize olur. Zekânın yaşam boyunca gelişmeye devam etmiştir fikri kesinlikle doğru değildir (Brody, 1992). Ayrıca cinsiyetteki farklılıklar zekâ farklılığına katkıda bulunmamaktadır. Zekânın gerçek doğası, dağılımının tüm insanlar arasında eşit olmamasıdır (Mangal, 2003).

Sternberg (1990), bireysel bir aktörün zekâsı göz önüne alındığında, önerilen zekâ tanımı vurgusunu üç temel unsura yerleştirir: (i) aktörün kendisi veya aktörle etkileşime giren kişiler tarafından belirlenen hedefler; (ii) uyarlanabilirlikleri açısından bu hedeflerin belirlendiği bağlam; (iii) aktörün bu hedeflere ulaşmadaki davranışının etkinliği (Sternberg 1990). Kavramsal düzey açısından zekâ, sosyokültürel bir bağlamda gömülü olarak aktörün davranışına odaklanır. Zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Zekâ tanımı açısından amaç, sosyokültürel kategoriler olan “doğrular veya gerçekler” arayışı bağlamında “iyi” olarak değerlendirilebilecek yanıtlar sağlamaktır ve etkililik “güç” olarak ölçülür (Corazza ve Lubart, 2021).

1986 olayında Baron, zekâyı “*rasyonel olarak seçilmiş hedeflere ulaşılmasında yer alan yetenekler dizisi*” olarak ifade etmiştir (Steinberg 1990). Baron'un tanımı bir dizi yeteneğe odaklanırken, bu bağlamda rasyonel olarak seçilen hedeflerin etkin bir şekilde takip edilmesi için bu yeteneklerin fiili olarak kullanılmasına işaret eder. 1993'te Carroll ise zekâyı bağlama gömülü bir fenomen olarak açıklamıştır (Carroll, 1993). Gardner'a göre zekâ, dilsel, mantıksal-matematiksel, müzikal, uzamsal, kinestetik, içsel ve kişilerarası farklı bir epistemolojik ve davranışsal “bağlamdır”, çeşitli “hedefler” ile karakterize edilir ve ilgili yetenekler gerektirir (Gardner, 1987). Sternberg'e göre zekâ, “*düşüncelerimizin ve eylemlerimizin organize, tutarlı ve hem içsel olarak yönlendirilen ihtiyaçlarımıza hem de*

çevrenin ihtiyaçlarına duyarlı olması için kendimizi yönetmek için bir araç sağlamak” şeklinde açıklamıştır (Sternberg 1990). Bu, "hedeflerin" doğası gereği içsel ve bağlam odaklı ihtiyaçlar olarak yorumlanması ve etkinliğin hem düşüncenin hem de eylemin kendi kendini yönetmesiyle ilgili olması koşuluyla, mükemmel bir şekilde uyumludur (Sternberg ve O’Hara. 1999; Sternberg, 2020).

Sosyal bilimlerdeki çoğu yapı gibi, zekânın birçok tanımı vardır. İngiliz psikolog Charles Spearman (1863–1945) genel zekâ kavramını veya "g faktörü"nü tanımladı (Spearman 1927; Jaarsveld ve Lachmann 2017). Birçok psikolog, zekânın bir dizi bilişsel görevdeki puanlardaki varyansın yaklaşık yarısını istatistiksel olarak yakalayan genel bir faktöre benzemektedir. Bu faktöre genellikle g veya Spearman's g (keşfinin onuruna) denir. Sözlü bir tanımın aksine, zekânın istatistiksel tanımı çok daha az öznel veya belirsizdir (Cherry, 2022).

Son olarak, Legg ve Hutter (2007), zekâ için hem psikoloji hem de yapay zekâ alanında yaklaşık 70 farklı tanım toplamıştır. Burada hepsini ele almak ve zekânın her bir tanımın farklı nüanslarını kapsayacak kadar genel olduğunu göstermek mümkün değildir (Legg ve Hutter 2007). Legg ve Hutter (2007) zekâyı, *“Zekâ tek, tek bir yetenek değil, daha çok çeşitli işlevlerin bir bileşimidir. Terim, belirli bir kültür içinde hayatta kalmak ve ilerlemek için gerekli olan yeteneklerin kombinasyonunu ifade eder”* şeklinde tanımlamıştır.

Zekâ ve yaratıcılığın tanımlarıyla ilgili ilk nokta, herhangi bir karşılaştırmanın sonuçlarına doğrudan bağlı olduğu için kritiktir. Tanımları örtük bırakmak ve yalnızca ölçümler yoluyla operasyonelleştirmeyi açıklamak yeterli değildir, çünkü elde edilebilecek anlayış, seçilen ölçüleri değiştirerek basitçe değişebilir. Öte yandan, bağlam için kontrol etmenin önemi Plucker, Lim ve Lee tarafından örtük teoriler üzerine yaptıkları çalışmalarda açıkça vurgulanmıştır (Plucker ve diğerleri 2017): *“Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki, en azından İnsanların bu yapılarla ilgili örtük teorilerinde temsil edildiği gibi, teorilerin uygulandığı bağlama ve teoriyi uygularken bireyin zihninde baskın olan yapıya bağlı olarak farklı davranabilir.”* Daha genel olarak, Wicker'ın (1985) belirttiği gibi, görünüşte çözülemez mücadelelerin üstesinden gelmek için bağlam değerlendirmesinin teori geliştirme için ana stratejilerden biri olduğu belirtilmelidir.

Zekâ konusunda bireyler arasında geniş bireysel farklılıklar vardır. Hiçbir iki birey, hatta tek yumurta ikizleri veya aynı ortamlarda yetiştirilen bireyler bile eşit zihinsel enerjiye sahip değildir (Gardner, 1999). Bireyin zekâsını ancak bir veya birden fazla zekâ testinde kişi tarafından ortaya konduğu ölçüde gözlemlemek mümkündür (Mcguire, 1994).

Psikologlar tarafından zekânın ölçülmesi için bu tür birçok test geliştirilmiştir. Ancak bunlara atıfla, 'değerlendirme' terimi tercih edilir, çünkü zekâ bir maddeden ziyade sadece bir kavram veya soyutlama olduğundan, bir kumaş uzunluğu veya vücut sıcaklığı gibi fiziksel birimlerle ölçülemez (Robert Kaplan 1993). Lawrence (2013) lise öğrencilerinin zekâ ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

2.3. Zekâ Kuramları

Geleneksel yaklaşımlara göre zekâ; uzlamsal ilişkiler, sayısal ve sözel olmak üzere üç boyutu ele alınsa da 20. yüzyılda sosyal bilimci araştırmacıların zekâyı bakışı bütüncül ve gelişimsel olmuştur.

2.3.1. Çoklu zekâ kuramı

Gelişim psikoloğu Howard Gardner, çoklu zekâ kuramını geliştirmiştir. Geleneksel zekâ testinin bir kişinin yeteneklerini doğru bir şekilde göstermediğine inanıyordu. Bu tekil zekâ modellerinin antitezi niteliğinde olmaktadır. Değişik türdeki zekâ çeşitlerinin bulunduğunu savunmakla birlikte, bireylerin kendilerine özgün bir zekâ profillerinin bulunduğu görüşünde ıddia etmektedir (Gardner 1999; Altan 2012). Bunun yanı sıra Çoklu zekâ fikrinin savunucularından biri psikolog Robert Sternberg'dir. Sternberg, insanların az ya da çok analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ gösterebileceğini öne süren triarşik (üç parçalı) bir zekâ teorisi önermiştir. Sternberg (1985, 2003), geleneksel zekâ testlerinin analitik zekâyı, sorunlara tek bir doğru cevapla yanıt verme yeteneğini değerlendirdiğini, ancak yaratıcılığı (yeni durumlara uyum sağlama ve yeni fikirler yaratma becerisi) veya pratikliği iyi değerlendirmediklerini savunmaktır.

Howard Gardner sekiz ana zekâ türünü özetledi:

Doğal Zekâ: Dış dünya ile güçlü bir bağa sahip olmak ve doğadaki nesneleri kategorize etme becerisine sahip olmak. Hayvanları, bitkileri ve diğer canlıları tanıma, tanımlama ve anlama becerisi.

Müzikal Zekâ: Ses, ritim, perde ve tınıyı tanıma ve üretme becerisine sahip olmak.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Mantıksal kalıpları veya kavramları tanımlamak için kavramsal olarak düşünme ve tüm dengeli akıl yürütmeyi kullanma yeteneği.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedensel hareketleriniz gibi fiziksel formu kontrol etme ve etkili fiziksel iletişimciler olma yeteneği.

Sözel-Dilsel Zekâ: Fikirleri, duyguları veya teorileri iletme veya iletme yeteneği. sese ve kelimelerin anlamlarına duyarlılık vardır.

Görsel-Uzamsal Zekâ: Çevreyle iyi ilişki kurma yeteneği. düşünceleri görselleştirme ve zihinsel haritalar çizme kapasitesidir.

Kişilerarası Zekâ: Duygusal zekâyı kullanarak başkalarını anlama yeteneği. başkalarının ruh halini ve motivasyonunu tespit etme kapasitesidir.

İşsel Zekâ: Kendinin farkında olma ve kendini bilme yeteneği. buna benliğin zekâsı da denir.

Üçlü Zekâ Teorisi: Amerikalı Psikolog Robert Sternberg, Gardener'ın Teorisinden sadece iki yıl sonra triarşik teoriyi önerdi. Gardner'ın psikolojideki zekâ kuramındaki boşlukları ele alan üç kategorili bir yaklaşımdı (Sternberg, 1985). Sternberg'e göre zekâ kavramı üç farklı faktörü içerir (Ruhl, 2020):

Analitik Zekâ: Bir kişinin bilgiyi değerlendirme yeteneğini ve problemleri analiz etmek ve çözümlere ulaşmak için bilgiyi nasıl kullandığını ifade eder.

Yaratıcı Zekâ: Yeni fikirler veya deneyimler yaratmak için yeni veya yenilikçi bir şekilde bir şey yapma yeteneğidir. Hayal gücü ve problem çözme becerilerini içerir.

Pratik Zekâ: Günlük yaşamdaki sorunları çözme ve değişen ortamlara uyum sağlama becerisidir. Pratik zekâyı sahip kişilere de 'sokak zekâsı' denir (Pal ve ark. 2004).

2.3.2. Fakülte kuramı

18. ve 19. yüzyıllarda zekânın doğa yapısı hakkında geliştirilmiş en eski teorilerden birisidir. Bu teoriye göre zekâ, hafıza, muhakeme etme, ayırt edebilme, hayal gücüne sahip olma gibi farklı yetilerden oluştuğunu savunmaktadır. Bu yetilerin birbirlerinden bağımsız olduklarını ve iyi bir eğitimle geliştirilebileceğini savunmaktadır (Pal ve ark. 2004).

2.3.3. Tek faktör/UNI faktör kuramı

Bütün yeteneklerin sadece bir tek zekâyı ya da "sağduyu" kapasitesine indirgemektedir. Bu, bütün yeteneklerin harika bir şekilde birbirleriyle ilişkilerinin bulunduğu anlamına gelmektedir. "Bireyin farklı düzeylerde farklı yeteneklere sahip olduğu

ve her yöne eşit şekilde parlamadığı" şeklindeki yaygın gözleme aykırı olduğu için, dayanacak bir tutanağı bulunmamaktadır (Pal ve ark. 2004).

2.3.4. Spearman'ın iki faktör teorisi

Charles Edward Spearman, 1904'te iki faktörlü zekâ teorisini geliştirmiştir. "g" faktörü olarak adlandırılan genel zekâ kavramını ilk tanımlayan bilim adamıdır. Teorisini geliştirmek için, katılımcılar tarafından verilen farklı zihinsel yetenekleri ve bilişsel testleri analiz etmiştir. Çalışma sonucunda bütün katılımcıların puanlarının her testte neredeyse benzer ifadeler verdiklerini fark etmiştir. Bir yetenek testinde iyi puan alanlar diğer yetenek testlerinde de iyi puan almış ve bir testte kötü performans gösterenler diğer testlerde de benzer performans göstermişlerdir ki bu da tüm zihinsel ve bilişsel yeteneklerde ortak olan bir faktörün var olduğunu göstermektedir (Spearman, 1904). Çeşitli ilişkili değişkenlerin daha az sayıda faktöre indirgendiği bir teknik olan faktör analizi tekniği kullanılarak, bilişsel testleri inceledi ve zekâ ile ilgili faktörlerin sayısal olarak ölçülebileceği ve ifade edilebileceği sonucuna vardı. Spearman, çeşitli zihinsel özelliklerin birbirinden bağımsız olmadığını ve kişinin tüm bilişsel yeteneklerinde ortak bir faktör olduğunu belirtmiş, bu ortak faktöre genel faktör veya "g" faktörü adını vermiştir. Zekânın iki faktörden oluştuğunu öne sürdü, yani "g" faktörü (genel yetenek) ve "s" faktörü (özel yetenek), burada "g" faktörü kişinin her genel zihinsel yetenek görevinde yer alır ve "s" faktörü, kişinin yalnızca belirli zihinsel yeteneklerinden sorumludur (Pal ve ark. 2004).

2.3.5. Birincil zihinsel yetenekler /Grup faktörü teorisi

Zekâ faaliyetlerinin birçok yüksek seviyedeki spesifik faktörlerin bir ifadesi olmadığını belirtmektedir. Spearman'ın bildirdiği gibi zekânın özünü bu oluşturmaktadır (Pal ve ark. 2004; Waterhouse, 2006). Thurstone aşağıdaki altı temel faktörü vermiştir:

- (i) Sayı Faktörü (N)—Sayısal hesapların doğru ve hızlıca yapılabilmesi.
- (ii) Sözlü Faktör (V)—Sözel kavramayı kapsayan testlerin bulunması
- (iii) Uzak Faktörü (S)—Öznelerin uzak yer alan hayali nesneleri manipüle etmiştirği görevlede bulunur.
- (iv) Hafıza (M)—Hızlı ezberleyebilme yeteneğini içermektedir.

(v) Sözcük Akıcılık Faktörü (W)— İzole olmuş sözcüklerin denekler tarafından hızlı şekilde düşünmeleri istendiğinde devreye girmektedir.

(vi) Akıl Yürütme Faktörü (R)—Bir öznenin bir harf veya dizi gruplarında bulunan kuralları ya da ilkeleri keşfetmelerini sağlayan görevlerde yer alırlar.

Ele alınan bu faktörlere dayanarak Thurstone, “Birincil Zihinsel Yeteneklerin Testi (PMA)” şeklinde isimlendirilen yeni bir zekâ testi geliştirmiştir.

2.3.6. Vernon'un hiyerşik teorisi

Vernon'un farklı zekâ seviyelerine ilişkin tanımı, iki uç teori, grup faktörlerinin varlığına izin vermeyen Spearman'ın iki faktörlü teorisi ve Thurstone'un çoklu faktör teorisi arasındaki boşlukları doldurabilir (Pal ve ark. 2004; Slavin 2009).

1. En yüksek seviye: Bireyler arasında en büyük varyans kaynağına sahip “g” (genel zekâ) faktörü.

2. Bir sonraki seviye: sözel-sayısal-eğitimsel ve pratik-mekanik-uzaysal-fiziksel (k.m.) yetenek gibi ana grup faktörleri.

3. Bir sonraki seviye: küçük grup faktörleri, ana grup faktörlerinden ayrılır.

4. Alt seviye: “s” (spesifik) faktör.

1969'dan itibaren Vernon, çevresel ve genetik faktörlerin entelektüel gelişime katkılarını incelemeye giderek daha fazla dâhil olmuştur. Zekâdaki kişisel farklılıkların yaklaşık %60'ın kalıtsal faktörlere atfedilebilir olduğu ve ortalama zihinsel yetenek seviyelerinde ırksal grup farklılıklarında genleri ima eden bazı kanıtlar olduğu sonucuna varmaktadır (Vernon, 1969; Pal ve ark. 2004).

2.3.7. Cattell'in sıvı ve kristalize teorisi

Bu teorinin akışkan yönü, zekânın genetik potansiyel nedeniyle temel bir kapasite olduğunu söylemektedir. Bu, geçmiş ve yeni deneyimlerden etkilenirken, kristalize teori, deneyimlerin, öğrenmenin ve çevrenin bir sonucu olan kapasitedir (Cattell 1963; Brown, 2016).

2.3.8. Anderson'un teorisi

Anderson'un (1983) Bilişsel Gelişim Teorisine göre, insan bilişsel mimarilerinin çevrelerinde ortaya çıkan sorunlara en iyi şekilde adapte olacağını öne sürmektedir (Anderson 1983). Bu nedenle, mimariden bağımsız olarak çevrenin ortaya koyduğu probleme en uygun çözümü keşfetmek, mimarinin kullandığı mekanizmayı keşfetmeye eşdeğerdir. Bir 'Rasyonel Analiz' olarak adlandırılan, ortamdaki bilgileri, aracının hedeflerini, hesaplama maliyetiyle ilgili bazı temel varsayımları dikkate alır ve optimal davranışsal olanı üretir. Bu fonksiyon daha sonra elbette ampirik olarak test edilebilir ve yanlış olduğu kanıtlanırsa varsayımlar değiştirilebilir. Buna karşıt bir bakış açısı Simon tarafından benimsenmiştir ve rasyonel bir analizde mimariyle ilgili varsayımların aslında işin çoğunu yaptığı iddiası etrafında toplanmıştır (Anderson ve ark. 2003).

2.3.9. Eysenck'in yapısal teorisi

Eysenck, zekânın nörolojik bağıntılarını keşfetmiştir. Tepki süresi, inceleme süresi ve ortalama uyarılmış potansiyel gibi üç zekâ bağıntısı tanımlamıştır (Eysenck 1988). İlk iki davranış gözlemlenen davranışlardır. Üçüncü olan davranış ise bilişsel dalgalanmaların tanımıdır. Daha parlak birey, yanıt vermede giderek daha az zaman alır. Reaksiyon verme süreleride daha az değişkenlikler gösterirler. (Gottfredson, 2016).

2.3.10. Ceci'nin biyolojik teorisi

Ceci (1990), çoklu bilişsel potansiyeller olduğunu öne sürer. Bu çoklu zekâ biyolojik temellidir ve zihinsel süreçlere sınırlar koyar. Bunlar, bireyin çevresindeki zorluklar ve fırsatlarla yakından bağlantılıdır. Bağlamlar mental, fiziksel veya sosyal düzeylerde bulunabilmektedir (Ceci, 1990).

2.4. Zekânın ölçümü

Zekâ, düşünme, deneyimlerden öğrenme, sorunları çözme ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneğidir. Zekâ önemlidir çünkü birçok insan davranışı üzerinde etkisi vardır. Psikologlar, genel zekâ (g) olarak bilinen ve insanlar arasındaki genel zekâ farklılıklarını

açıklayan bir yapı olduğuna inanırlar. Yaratıcılık ve pratik zekâ da dahil olmak üzere dar alanlardaki belirli becerilerin ölçüleri olan belirli zekâ için kanıtlar da vardır. Daha yüksek genel zekâyâ sahip insanlar daha hızlı öğrenirler. Çoğu zekâ testinin amacı, genel zekâ faktörü olan g'yi ölçmektir. İyi zekâ testleri güvenilirlerdir, yani zaman içinde tutarlıdır ve aynı zamanda yapı geçerliği gösterirler. Zekâyı başka bir şeyden çok ölçtükleri anlamına gelir. Zekâ çok önemli bir bireysel farklılık boyutu olduğu için, psikologlar zekâ ölçütlerini oluşturmak ve geliştirmek için büyük çaba harcamışlardır. Aslında, zekâyı doğru bir şekilde değerlendirme yeteneği, psikolojinin günlük kamusal yaşama en önemli katkılarından biridir. Zekâ yaşla birlikte değişir. Bu nedenle zekâyı anlamak, belirli bir yaştaki belirli bir insan popülasyonunun normlarını veya standartlarını bilmemizi gerektirir. Bir testin standardizasyonu, testi farklı yaşlarda çok sayıda kişiye vermeyi ve her yaş düzeyinde testteki ortalama puanı hesaplamayı içerir. Zekâ testlerinin düzenli olarak standardize edilmesi önemlidir, çünkü bir popülasyondaki genel zekâ düzeyi zamanla değişebilir. Standardizasyon bir kez başarıldığında, farklı yaşlardaki insanların ortalama yeteneklerinin bir resmine sahibiz ve bir kişinin zekâ yaşını, yani kişinin entelektüel olarak performans gösterdiği yaşı hesaplayabiliriz. Bir kişinin zihinsel yaşını kişinin kronolojik yaşıyla karşılaştırsak, sonuç yaşa göre ayarlanmış bir zekâ ölçüsü olan IQ'dur (Bümen, 2005; Yelkikalan,2006). IQ'yu hesaplamanın basit bir yolu aşağıdaki formülü kullanmaktır:

$$IQ = \frac{Zekâ Yaşı}{Takvim Yaşı} \times 100$$

Üstün zekâ sınıflandırmalarından biri olan “Standfort- Bennet Zekâ Bölümleri (IQ)” aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (Ataman, 2008):

Tablo 2.1. Standfort- Bennet Zekâ Bölümleri

ZekâAralığı	Açıklama
0-70 ZekâAralığı	Zihinsel Yetersizlik
70-80 ZekâAralığı	Tutuk Zekâ
80-90 ZekâAralığı	Sınır Üstü ya da Tutuk Zekâ
90-110 ZekâAralığı	Normal Zekâ
110-120 ZekâAralığı	Üstün Zekâ
120-140 ZekâAralığı	Çok Üstün Zekâ
140 ve Üzeri ZekâAralığı	Deha ve Deha Çevresi

Geleneksel zekâ anlayışı; gerçek hayattan soyutlanmış, tekil, sabit, nicel ve ölçülebilir özelliklere sahip olmaktadır. Bireylerin mevcut potansiyel ve yeteneklerini belirlemeyi amaçlar. Çoklu ve geliştirilmesi mümkün olan bir niteliğe sahip olan modern

zekâ anlayışları; sayısal hesaplama ile ölçülemez, fakat gerçek hayattan soyutlanmadan ölçülebilir, kişilerin gizli güçlerinin ve başarılı olabilme potansiyellerinin belirlenmesinde kullanılır. Zekânın çağdaş tanımları önemli ölçüde farklılık gösterse de, uzmanlar genellikle zekânın mantık, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi zihinsel yetenekleri içerdiği konusunda hemfikirdir. Bu maksatla Tablo 1.3’de çağcıl ve geleneksel zekâ anlayışlarının karşılaştırması gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Geleneksel ve çağcıl zekâ anlayışlarının karşılaştırmaları (Gürel ve Tat, 2010)

Geleneksel Zekâ Anlayışı	Çağcıl Zekâ Anlayışı
Tekil	Çoğul
Sabit	Geliştirilebilir
Nicelik olarak ölçülebilir	Nicelik olarak ölçülmez
Günlük hayattan soyutlanarak ölçülebilir.	Günlük hayattan soyutlanmadan ölçülebilir
Kişilerin sahip oldukları yeteneklerinin ve potansiyellerinin saptanmasında kullanılır	Kişilerin gizli güçlerinin ve başarılı olma potansiyellerinin saptanmasında kullanılır.

Beyin hacmi, nöral iletim hızı ve çalışma belleği kapasitesi IQ ile ilişkilidir. IQ'daki değişkenliğin % 40 ila %80'i genetiğe bağlıdır; bu, genel genetiğin, bireyler arasında IQ farklılıkları yaratmada çevreden daha büyük bir rol oynadığı anlamına gelir. Zekâ eğitimle geliştirilir ve yoksulluk gibi çevresel faktörler tarafından engellenebilir.

2.5. Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek

Zekâ birçok farklı şekilde tanımlanmıştır, ancak tamamen nesnel bağlamdan bağımsız olarak herhangi bir bireye uygulanabilen ve onu ölçmek için kullanılan yöntemden etkilenmeyen bir ölçümün temellerini oluşturacak operasyonel bir tanım henüz geliştirilmemiştir. Zekâ (tüm kültürlerde) deneyimlerden öğrenme, sorunları çözme ve bilgimizi yeni durumlara uyum sağlamak için kullanma yeteneğidir (Polgar, 2022). Entelektüel yetenek, kavrama, anlama ve deneyimlerden öğrenmeyi içerir (Armstrong, 1994). Bu kavramsal tanımdır. Zekâ bazen, bilissel işlevler, entelektüelliğe sahip yetenekler, IQ, düşünebilme becerisi ve genel yetenekler olarak isimlendirilmektedir (Bindu, 2007).

Toplum dillerinde farklı türlerde anlamlara ve söylemlere sahip “üstün yeteneklilik” kavramı toplumların çoğunluğunda zeki, kafalı, akıllı, gibi değişik kavramlar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan önceki araştırmalarda üstün zekâ kavramı “anlık zekâ” ya da “zihinsel güç” manasında da kullanılabilmektedir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981). Yüksek zekâ, toplum açısından değerli birçok çıktıda olağanüstü performanstan yüksek zekânın sorumlu olduğunu gösteren çalışmalarda belgelendiği gibi, bilgi çağında toplumu ilerletmek ve sürdürmek için değerli bir insan sermayesidir. Yüksek zekâ, psikometrik kategorilerde 130 veya daha yüksek bir zekâ katsayısıdır (IQ). Yüksek zekâ, entelektüel yeteneklilik olarak da adlandırılır (Kell ve diğ. 2013; Lubinski, ve diğ, 2006; Rindermann ve diğ. 2011). Yüksek zekânın genetik ve çevresel kökenlerini anlamak, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi STEM konularında eğitim, sinirbilim ve genetik için çok önemlidir. IQ'su 130 olan çok zeki bir kişi genellikle bir IQ testinin tüm alt testlerinde eşit derecede yetkindir, oysa IQ'su 160 olan bir kişi dil görevlerinde son derece yetkin olabilir, ancak matematikte daha az yetkin olabilmektedir (Davies ve ark. 2011; Plomin ve ark 2015).

Yetenek doğal olarak doğuştan gelen özelliklerdir. Yetenekli çocuklar doğal yeteneklerini üst düzeyde geliştirmişlerdir. Çocuklar, spor, sanat, müzik, entelektüel yetenek ve daha fazlası dâhil olmak üzere birçok alanda üstün zekâlı ve/veya yetenekli olabilir. Üstün yetenekli çocukların yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için desteğe ve teşvike ihtiyaçları vardır (Kontaş, 2010; Pak ve Özden, 2018; Özbay, 2013; Şenol, 2011).

Renzulli üstün yetenekliliği iki geniş kategoriye ayırmaktadır: okul üstün yetenekliliği ve yaratıcı-üretici üstün yeteneklilik. Okul üstün zekâlılığı, standartlaştırılmış yetenek testleriyle en kolay ölçülen türdür ve bu nedenle özel programlara öğrenci seçmek için en uygun şekilde kullanılan türdür. Gençlerin bilişsel yetenek testlerinde sergilediği yeterlilikler, geleneksel okul öğrenme durumlarında, özellikle de yaratıcı veya pratik becerilerden çok analitik becerilere odaklanan durumlarda en çok değer verilen yetenek türleridir. Araştırmalar, okul üstün zekâlılığı ile okulda yüksek notlar alma olasılığı arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma ayrıca, üstün ders öğrenme ve test almanın zaman içinde sabit kaldığını göstermiştir. Benzer şekilde, yaratıcı üretken üstün yeteneklilik, bağlamsal veya alana özgü olma eğilimindedir. Üstün yetenekli davranış, insan özelliklerinin “Ortalamanın üzerinde genel ve/veya özel yetenekler”, “Yüksek düzeyde göreve bağlılık (motivasyon)” ve “Yüksek düzeyde yaratıcılık” olmak üzere üç temel kümesi arasında bir etkileşim olduğunda ortaya çıkmaktadır (Renzulli, 1986).

Renzulli'nin (1986) üç halkalı üstün yeteneklilik anlayışı, başlangıcından bu yana dünyanın dört bir yanındaki okullarda ve eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ortalamanın üzerinde yetenek, yüksek düzeyde göreve bağlılık ve yüksek düzeyde yaratıcılık olmak üzere üç temel insan özelliği kümesi arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Model, farklı başarı alanlarındaki yüksek başarılı yetişkinlerin özelliklerini inceleyen çalışmalardan geliştirilmiştir. Her birinin yukarıda belirtilen özelliklere çeşitli derecelerde sahip olduğu gösterilmiştir. Bu özelliklerin tezahür derecesi ve kombinasyonlarının mutlaka eşit veya durağan olmadığı unutulmamalıdır. Bu özelliklerin çeşitli bileşimleri genellikle bir veya iki performans alanına uygulanabilirken, 'ideal' bir kombinasyon yoktur. 'Genel' performans alanları matematik, müzik, dil ve benzerlerini içerirken, 'özel' performans alanları film yapımı, elektronik, heykel ve benzerlerini içerebilir. Sonuç olarak, Renzulli (1986, 1998) üstün yetenekliliği bir özellikten ziyade bir davranış olarak görmektedir. Renzulli'nin (1986) üstün yeteneklilik anlayışı, öğrencilerin yalnızca resmi akademik testlere dayanmayan alanlara göre tanımlanmasına olanak tanır. Bu model, resmi test ve değerlendirmelerde iyi puan almasa da 'içgüdüleri' belirli bir öğrencinin üstün yetenekli olduğuna inanmalarına yol açan öğretmenler arasında destek bulmuştur. İçsel olarak motive olmuş görünen ve belirli alanlarda oldukça gelişmiş özel ilgi ve yetenekleri olan çocuklar, Renzulli'nin modelinin kapsadığı üstün yetenekli öğrencilerin tipik bir örneğidir. Ayrıca, kültürel olarak değer verilen faaliyetlerde ortalamanın üzerinde yeteneğe ek olarak yaratıcılık ve göreve bağlılığın oynadığı ayrılmaz ve iç içe geçmiş rolleri kabul ettiği için üstün zekâlılığın kültürel modellerine de özellikle uygulanabilir. Bu modelin yetersiz kaldığı nokta, ortalamanın üzerinde yetenek ve yaratıcılığa sahip olan ancak henüz mükemmelleşecekleri bir bağlam veya ilgi alanı bulamayan öğrencileri belirleme becerisidir. Yani, göreve bağlılık düzeyleri eksik görünebilir, ancak bu eksikliğin nedenleri öğrencinin Eğitim iplerini dokumak. Bu nedenle, Renzulli'nin (1986) modelinin, bir dizi kaynaktan toplanan verilerle çocuğun yeteneği hakkında bir bilgi sentezi geliştirmek için diğer üstün yeteneklilik modelleriyle birlikte kullanılması önerilmektedir.

Gardner'ın (1983, 1993, 1999) çoklu zekâ teorisi, üstün yetenekliliği tanımlama odağını tek yönlü bir yaklaşımdan çok kategorili bir kavrama taşımaktadır. 'Zekâ' terimi, bir kişinin sergilediği belirli bir güç üzerine inşa ederek potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına olanak tanıyan özel bir yetenek, kabiliyet veya beceri anlamına gelir. Çoklu zekâ, tercih edilen öğrenme stilleri veya eğilimleriyle güçlü bir paralellik gösterir ve bu nedenle sadece üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanan kişilerle ilgili değildir. Armstrong (1987)

Gardner'ın çoklu zekâ kuramını, her çocuğun sekiz zekânın tüm yönlerine sahip olduğunu ve bunları oldukça yüksek bir yetkinlik seviyesine kadar geliştirebileceğini belirterek açıklamaktadır. Bir çocuk okula başladığında, bazı zekâları diğerlerinden daha fazla destekleme eğiliminde olan öğrenme yolları oluşturmuş olacaktır. Bir çocuğun hangi zekâ alanlarını tercih ettiğinin belirlenmesi basit bir süreç değildir. Anekdotsal kanıtlar, öğrencilerinin hangi zekâları sergilediğini bulmaya çalışan öğretmenler için çoğu zaman tanısallık ve biçimlendirici değerlendirmeyi içerir. Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl geçirmeyi tercih ettiklerinin ve hatta sınıfta "yaramazlık" yaptıklarının yakından gözlemlenmesi, öğrenme tercihlerini gösterebilir. Örneğin, dil becerisi yüksek bir öğrenci sık sık zevk için okumayı tercih edebilir ya da uzamsal olarak yetenekli bir öğrenci düşünürken çizim yapabilir ve 'karalayabilir' (Armstrong, 1987). Gardner'ın (1983) çoklu zekâ modeli, öğrenme için bir eksiklik modeli olarak görülmekten ziyade, bir çocuğun güçlü olduğu alanlardan hareket etmenin ve bu alanları geliştirmenin faydasını arar. Bu felsefe, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi ilkeleriyle de uyumludur. Öğrencilerin sekiz zekânın tamamında ustalaşmaları ya da öğrenmelerindeki eksikliklere odaklanmaları önerilmemektedir. Gardner'ın (1983) çoklu zekâsı bir dereceye kadar tüm öğrenciler için geçerli olduğundan, bu modelin özellikle üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olmadığı söylenebilir. Le Sueur (2002), üstün yetenekli öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarının tanınması, değer verilmesi ve karşılanması gerektiğini güçlü bir şekilde ifade etmektedir. Tüm öğrenciler için uygun görünen öğretim stratejileri ve öğrenme yaklaşımlarının aslında üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığına meydan okumaktadır. Eğer bir öğretmen çoklu zekâyı sınıftaki tüm öğrencilere hitap etmek için bir araç olarak kullanıyorsa, o zaman üstün zekâlı olarak tanımlanan öğrenciler için müfredatı gerçekten farklılaştırmak için ek yaklaşımlar ve stratejiler getirilmelidir. Örneğin, dilsel zekâyı sahip tüm öğrencilere zengin öğrenme deneyimleri sunmak, öğretmenlere dilsel açıdan üstün zekâlı öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılandığına dair güvence veremez. Bu nedenle, üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarının yalnızca çoklu zekâ modeli kullanılarak yeterince karşılanabileceğini söylemek yetersizdir. Renzulli'nin (1986) üstün zekâ modelinde olduğu gibi, çoklu zekâ modeli de bir eğitimcinin üstün zekâlı eğitiminin ilkeleri hakkındaki genel anlayışının bir parçasını oluşturmalıdır.

Psikolojik alanda, üstün zekâlı çocuklar zekâ Bölümü testlerinde ortalamanın iki standart sapma üzerinde puan alırlar. Zekâ dağılımını tanımlayan süreklilik içinde, üstün zekâlılık, nüfusun % 2,14'ünü ($IQ \geq 130$) oluşturan psikolojik gerçekliktir. Pfeiffer (2013)

"üstün yetenekli çocuğun, aynı yaştaki, deneyime ve fırsata sahip diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, kültürel olarak değerli bir veya daha fazla alanda olağanüstü başarılar elde etme olasılığının daha yüksek olduğunu" belirterek, potansiyelin nasıl ifade edilebileceğini vurgulayarak ve kişinin özel kültürel bağlamında değerli olan herhangi bir deneyim alanında ifade edilebilir. Linda Silverman (1998) üstün zekâlı çocuğun entelektüel ve duygusal deneyiminin merkezîyetini vurgular ve üstün zekâlılığın kişinin tüm psikolojik ve davranışsal deneyimini içeren bir şey olarak anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Klein (2006) üstün zekâlılığın, öznenin gelişmiş bilişsel yetenekleri ile istisnai yoğunluğunun birbiriyle etkileşime girdiği, kişide niteliksel olarak normdan farklı olan içsel deneyimler ve farkındalıklar ürettiği eşzamansız gelişim olarak tanımlanabileceğini vurgular. Bu uyumsuzluk, bir çocuğun bilişsel potansiyelinin seviyesi arttıkça daha da önemli hale gelir ve bu çocukların yaşadıkları benzersiz psikolojik ve duygusal deneyimler, onları genellikle özellikle hassas ve savunmasız kılan deneyimler hakkında fikir verir (Klein, 2006; Colangelo, 1991).

Silverman'a (1998) göre üstün yetenekli öğrenciler kendi organizasyonlarını yaratmışlardır. Silverman, üstün yetenekli benliğin bir yönünü, imkânsız hayallerin gerçekleştiği, gerçekçi olmayan hedeflere ulaşıldığı ve üstün yetenekli öğrencilerin vizyonunun gerçekliğin kısıtlamalarından daha güçlü olduğu bir yer olarak tanımlamıştır (1998). Silverman'ın üstün yetenekli öğrenciler için yaptığı gezginlik tanımı ilgi çekici olsa da olasılık/imkansızlık, gerçekçi/gerçekçi olmayan ve umutlu bir vizyon duygusunun destekleyici ortamlar tarafından sağlanan lüksler olduğunu düşünmek önemlidir. Diğer bir deyişle, istikrarlı, teşvik edici bir evi ve okulu olan bir öğrenci için gerçek olan, yetersiz finanse edilen bir okulda yoksulluk içinde yaşayan bir öğrencinin gerçekliğinden belirgin şekilde farklıdır. Dahası, bu gerçekler ve deneyimler kişilikleri ve davranışları etkiler. Betts ve Neihart (1988), kişiliğin yaşam deneyimlerinin ve genetik yapının bir sonucu olduğunu söylemiştir. Başka bir deyişle, tüm üstün yetenekli öğrenciler üstün yeteneklerinden aynı şekilde etkilenmezler. Çevre ve öğrencinin yeteneği arasında kişisel gelişimi şekillendiren bir etkileşim vardır (Betts ve Neihart, 1998). Strang (1958), çevre ve öğrenci arasındaki etkileşimin, üstün yetenekli öğrencilerin tek bir grup olarak görülememesinin nedeni olduğunu belirtmiştir. Daha ziyade, kültür, aile, genetik vs. üstün yetenekli bir öğrencinin gelişiminde ve yeteneklerinde rol oynamaktadır. Betts ve Neihart (1988), araştırma camiasında üstün yetenekli çocuk gruplarını birbirinden ayırmak için çok fazla çaba sarf edilmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin

gelişimini davranışlarla incelemek ve açıklamak için farklı yaklaşımlar benimsemiş ve farklı üstün yetenekli öğrenci grupları arasında ayırt edici yorumlar yapmışlardır.

2.6. Üstün Yetenekli Çocukların Ayırt Edici Özellikleri

Üstün yetenek, normdan niteliksel olarak farklı içsel deneyimler ve farkındalık yaratmak için gelişmiş bilişsel yeteneklerin ve yüksek yoğunluğun birleştiği eşzamanlı gelişimdir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bazı ortak özellikleri vardır. Her birinin kendine has özellikleri olsa da üstün zekâlı bir çocuğun özellikleri kolaylıkla kategorize edilebilir. Üstün yetenekli bir çocuğun özellikleri, sergilenebilecek olumlu ve olumsuz davranışları içerir. Çocuğun olumlu ya da olumsuz davranışındaki en önemli faktör kuşkusuz çevredir.

Şenol (2011), üstün yetenekli çocukların kişilik özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Çok güçlü bir hafızaya sahiptirler ve yaşıtlarına göre oldukça kıvrak zekâlı dırlar.
- Hürriyetlerine önem verirler,
- Yüksek hedefleri vardır,
- Kendilerinin bilincinde oldukları için eleştiriye açıktırlar.
- Doğadaki ve çevrelerindeki en küçük şeyler hakkında bile büyük bir merakları vardır.
- Zihinleri bilgiyi çabucak kavrar ve çok okurlar. Doğal olarak, kelime dağarcıkları geniştir.
- Moralleri yüksekse çevrelerindeki insanları güldürebilirler.
- Liderlik becerileri gelişmiştir ve bu nedenle sosyal sorunları çabuk kavrayabilir ve hızlı çözümler üretebilirler.
- Aynı anda birden fazla işi gerçekleştirebilmektedirler,
- Zorlayıcı zihinsel süreçler hoşlarına gider,
- İç motivasyonları fazladır,
- Duygusal boyutları çok fazladır,
- Çevrelerinde meydana gelen problemlere karşı duyarlılık gösterirler,
- Olağan dışı bir özgüvenleri bulunmaktadır,
- Karşılaşmış oldukları sorunları çözebilirler ve bu sorunları çözmek için birçok çözüm yolu üretirler,

- Değişik görüşleri bulunmaktadır.
- Doğa ve eşyaların görünüşüne güzelliklerine karşı duyarlılıkları bulunur.

Olumsuz Özellikleri;

- Olayları çok çabuk kavrayabildikleri için çevrelerindeki insanları küçük düşürebilir ve gösteriş yapabilirler.
- Başkalarının işlerine müdahale eder: Her şeyi çok iyi bilmeye eğilimlidirler, bu da onların ilişkilere burnunu sokma hakkını görmelerine neden olur.
- Mevcut arzularına aşırı derecede odaklanabilir ve basit görünen sorumluluklarını görmezden gelebilirler.
- Kendilerine esprili görünen her şeyi çabucak söyleyebilirler ve insanlar hakkında rahatsız edici şakalar yapabilirler.

2.7. Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

2.7.1. Fiziksel özellikleri

Üstün yetenekli çocukların, genel sağlıkları normalin üstünde olmaktadır. Bunun yanı sıra uyaranlara karşı neden bu kadar hassas olduklarını açıklayan üstün bir sinir sistemine sahiptirler. Duyu organları yaştaşlarına göre daha keskin çalışmakta ve fiziksel olgunluğa erişmeleri daha hızlı olmaktadır. Genellikle, koordinasyon gerektiren etkinliklerde daha hızlı tepki verirler (Davaslıgil, 2004a).

Bunun yanı sıra üstün yetenekli çocuk ile normal çocuk arasında biyolojik farklılıklar bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocuk, sinaptik aktiviteyi de artıran artan bir hücre üretimine sahiptir. Bütün bunlar artan bir düşünce sürecine katkıda bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocuğun beynindeki nöronlar biyokimyasal olarak daha bol görünmekte ve sonuç olarak gelişen beyin kalıpları daha karmaşık düşünceyi işleyebilmektedir. Beyinde daha fazla prefrontal korteks aktivitesi var gibi görünmekte, bu da anlayışlı ve sezgisel düşünmeye yol açmaktadır. Üstün yetenekli çocukların beyinlerinde daha fazla alfa dalgası aktivitesi bulunmaktadır. Tipik bir çocuktan daha hızlı alfa dalgası aktivitesi elde etmekle kalmaz, aynı zamanda daha uzun süre devam etmiştirirler. Bu, daha fazla akılda tutma ve entegrasyon ile daha rahat ve odaklanmış öğrenmeye izin vermektedir. Üstün yetenekli çocuğun beyin ritimleri daha sık meydana gelmekte ve bu da konsantrasyon, dikkat, araştırma ve sorgulamaya izin vermektedir.

Psikomotor yetenek ve fiziksel gelişim alanlarında üstün yetenekli çocukların özelliklerini şu şekilde sıralanabilir:

- Gelişmiş ritim duygularına sahiptirler
- Çevik yapıdadırlar,
- Vücut geliştirmeye uygun fiziki özelliklere sahiptirler,
- Hareketlerinde dengeli, koordineli, ve güvenilir davranış gösterirler,
- Dinamik yapıdadırlar
- Oyun kurmakta ve kurulu oyunları değiştirebilmekte yaratıcı davranırlar,
- Fiziksel güç gerektiren oyunlarda zevk alırlar (Enç ve diğ., 1975).

2.7.2. Bilişsel özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler tipik olarak algısal muhakeme, sözel anlama ve görsel-uzamsal düşünme alanlarında güçlü yönler gösterirler. Üstün yeteneklilerin bilgi edinme ve dünyayı anlamaya yönelik özel bir tutuma sahip oldukları ve problemleri olabildiğince hızlı çözmek yerine duruma uygun tepki tarzını benimsemeyi tercih ettikleri söylenebilir. Üstün yetenekli çocuklar, en küçük yaşlarda bile problem çözmeye ilgi duymaya ve iyi bir soyutlama gücüne sahiptirler. Üstün yetenekli çocuklar genellikle erken yaşta okumaya başlarlar ve yaşlarına göre normalden daha geniş bir kelime hazineleri bulunmaktadır. Üstbiliş ve bilişsel esneklik, karmaşıklıkları nedeniyle yürütücü işlevler olarak tanımlanmıştır (Roebbers, 2017). Yüksek bilişsel esneklik, yeni sorunlara çözüm bulmak için stratejik yeteneklerin ve daha geniş bilginin hiyerarşik bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunduğundan, optimum öğrenme sonuçlarına yol açabilecek üstün zekâlılık ve yaratıcılığın önemli bir unsurudur (Zenasni, Mourgues, Nelson, Muter ve Myszkowski, 2016). Güçlü bir öğrenme arzusu ve gelişmiş görsel-uzamsal ilişkileri anlamaya çalışmak, genç üstün yetenekli çocukların bilişsel esnekliğinin işaretleri olabilir ve bu da bilişsel gelişimin farklı alanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Orta çocukluk döneminde, üstün yetenekli bireylerde esnekliğin kesin bir işareti, cebir, ileri fizik ve epistemolojik kavramlar da dahil olmak üzere, karmaşık problemler üzerinde hareket etmek ve hızlı bağlantılar kurmak için çeşitli yaratıcı becerileri kullanma ve farklı seçenekleri birleştirme istekliliğidir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrenciler, üstbilişsel ve stratejik yeterlilikler geliştirmek ve bunları doğrudan farklı öğrenme görevlerine uygulamak için daha yüksek

düzeyde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kolaylaştıran gelişmiş bir müfredata ihtiyaç duyarlar (Papadopoulos, 2016).

National Association for Gifted Children'a göre, üstün zekâlı bir çocuğun yaratıcı özellikleri arasında (ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere) buluşçuluk, yaratıcılık, güçlü bir hayal kurma veya hayal kurma yeteneği, sezgisellik ve keskin bir mizah anlayışı yer alabilir. "Sosyal norm" un ne olduğunu umursamadan, sosyal davranışlarla ilgili tutumları söz konusu olduğunda bağımsız olabilirler. "Kalabalığı takip etme" arzusu yoktur. Bu tür çocuklar, en çok umursadıkları şeylere güçlü bir ahlaki bağlılık gösterme eğilimindedir. Üstün yetenek ve üstün zekâlı ların ortak özellikleri olarak şunlar belirtilmektedir (Akçamete, 2012):

- Görsel bellekleri kuvvetlidir,
- Dikkat süreleri yaşlarına nazaran fazladır,
- Bilgiye ulaşmada, öğrenmede çok fazla isteklidirler,
- Heveslidirler,
- Yapmış oldukları bir iş ya da faaliyete uzun müddet yoğunlaşabilirler,
- Kompleks problemleri rahat bir biçimde çözerler,
- Konular arasında bağlantı kurup akıl yürütürler,
- Akranlarına göre daha erken yaşlarda okumaya başlarlar
- Her zaman farklı bir bakış açısı izleyerek karşıt görüşler önerirler.
- Her şeyi mümkün olan en iyi şekilde yapmak isterler; bu nedenle

mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptirler.

- İleri düzeyde dil ve iletişim becerileri: Yaşlarına göre ileri düzeyde dil bilgi ve becerilerine sahiptirler.

- Hızlı öğrenme: Bilgileri kolayca özümserler.
- Aşırı uyarılabilirlik: Duygularını yoğun bir şekilde yaşarlar ve ilgilerini çeken

konular hakkında olağanüstü heyecan duyarlar.

- Erken yaşlarda zaman kavramları gelişmektedir (Akçamete, 2012).

Bununla birlikte; zengin kelime hazinesine ve akıcı bir düşünce yapısına sahiptirler. Olaylar arasındaki bağlantıyı çözümleyip, soyut düşünme becerileri yaşlarına nazaran daha ileridedir (Çağlar, 2004).

2.7.3. Sosyal-duygusal özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar, duygusal olarak yaşitlarından daha olgun davranırlar. Yüksek düzeyde duygusal derinliğe sahiptirler ve başkalarına ve onların duygularına karşı aşırı empati ve duyarlılıklara sahiptirler. Ayrıca güçlü bir adalet duygularına sahip olup idealisttirler. Üstün zekâlı çocuklar davranışlarında, özellikle ilgilendikleri konularda, genellikle çok heveslidirler. Bu konu hakkında her şeyi öğrenmek isteyebilirler ve "normal" olarak kabul edilen şeylerden daha heyecanlı olabilirler. Diğer çocuklara göre daha az uykuya veya boş zamana ihtiyaç duyma eğilimindedirler, ancak aynı zamanda kolayca hüsrana uğrayabilirler ve değişken bir öfkeye sahip olabilirler. Önemli gördükleri alanlarda birden fazla çıkarları ve güçlü kararlılıkları olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların der sosyal ve duygusal özellikleri şunlardır (Akarsu ve Mutlu, 2017);

- **Artan hassasiyet:** Çok hassastırlar ve kolayca kırılırlar.
- **Duygusal yoğunluk ve tepkisellik:** Hem mutluluklarını hem de mutsuzluklarını yoğun bir şekilde yaşarlar.
- **Entelektüel ve duygusal alanların düzensiz gelişimi:** Duygusal ve zihinsel olarak yaşitlarına göre ileri düzeydedirler.
- **Kolayca sıkılırlar:** Duygusal ve zihinsel olarak gelişmiş oldukları için çevrelerinden çabuk sıkılabilirler.
- **Erken dil gelişimi:** Yaşlarına göre ileri düzeyde dil bilgi ve becerilerine sahiptirler.
- **Soyut düşünme becerileri:** Soyut düşünme becerileri yüksektir, bu nedenle matematik gibi bilim dallarına yönelirler.
- **Kalıcı bellek:** Her şeyi çok çabuk hatırlarlar.
- **Görevler üzerinde kristal netliğinde konsantrasyon:** İlgilendikleri görevlere bağlı kalırlar.
- **Entelektüel merak:** Bilgiye açlar.
- **Yeni oyunlar icat etmek, sorumluluk almak ve genel olarak sofistike davranışlar:** Ön planda olmaktan hoşlanırlar ve yaratıcılıkları onları yenilik yapmaya iter.
- **İyi bir ritim duygusuna sahiptir ve iyi koordineledir:** Uyumlu bir içsellikleri vardır ve bu onların müzikal becerilerine yansır.
- **Müzikal ve diğer sesleri iyi ayırt eder:** Müzik için iyi bir kulakları vardır.

- **Dramatik etkinliklere ilgi ve zevk gösterir:** Yüksek düzeyde özgüvene sahip oldukları ve yenedünyalar yaratmayı sevdikleri için sahnede olmaktan hoşlanırlar.
- **Başka bir karakterin, hayvanın veya nesnenin rolüne kolayca geçerler:** Gerçekliğin sınırlarını zorlama konusunda yüksek yetenekleri vardır.
- **Sanatı ciddiye alır ve ondan hoşlanır:** Sanat onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları için önemli bir araçtır. Bu yüzden çok ciddiye alıyorlar.
- **Sanata girişme tarzlarında özgünlük gösterir:** Üstün yetenekli çocuklar taklitçi değildirler, sanatlarında oldukça özgündürler.

Anne-baba ve öğretmenlerin aşırı ve gerçekçi olmayan beklentileri, yoğun kaygıları, çocuğun yeteneği ile öğretimi arasındaki uyumsuzluk, akran ilişkilerinde yaşanan güçlükler, sosyal çevre tarafından anlaşılma zorluğu gibi nedenler bu grupta davranışsal ve duygusal sorunların daha sık ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir (Morawska ve ark. 2008, Morawska ve ark. 2009, Vanmeerbeek ve ark. 2006). Bunların yanında üstün yetenekliler grubunda; öğrenmede yetersizlik (Pfeiffer 2009; Brody ve Mills 1997), yüksek sınav kaygısı ve genel kaygı düzeyi (Beer, 1991), somatizasyon (Vanmeerbeek ve ark. 2006), depresif belirtilerin eşlik etmiştirği özgüven eksikliği (Bénony ve ark. 2007), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi psikolojik sorunlar da bulunmuştur (Pfeiffer 2009). Bu nedenle üstün yetenekli çocukların akademik alan, benlik algısı, sosyal beceriler, duygusal ve zihinsel sağlık gibi birçok boyutta değerlendirilmelidir (Neihart, 2006). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarına karşın hoşgörülerini az ve otoriter davranabilmektedirler. Bu özelliklerinden dolayı üstün yetenekli bir çocuk sadece okul işleyişinde ve akran ilişkilerinde zorluklarla karşılaşmaz; ama aynı zamanda aile ilişkilerinde zorluklarla da karşılaştığı bilinmektedir (Enç ve ark. 1975).

Sonuç olarak, üstün yetenekli çocukların çok çabuk öğrendiği varsayımından hareketle, insanlar, özellikle öğretmenler, bu çocukları yalancı veya tembel olarak etiketlemektedir. Motivasyon eksikliğine, okulla ilgili hayal kırıklığına ve başarısızlığa neden olur. Bu da öğrenme güçlüğü çeken üstün yetenekli çocukların okulu reddetmelerinin bir başka nedenidir. Bunlardan kaçınmak için veliler ve öğretmenler iş birliği yapmalıdır.

2.8. Üstün Yeteneklilik ve Tanılama

2.8.1. Üstün yetenekliliği tanılama

19. yüzyıldan bu yana, genellikle “yetenekli” olarak adlandırılan özel potansiyel gösteren çocuklar, Lombroso gibi yazarlar arasında deha ve delilik arasındaki bağlantılar veya farklı psikolojide ilgi uyandırmıştır. Nitekim 1909 gibi erken bir tarihte, "akıl yaşı" kavramının yaratıcısı Alfred Binet, "fazla zeki" olan ve eğitimden hiçbir fayda sağlamayan okul çocuklarına dikkat çekmiştir. 20. yüzyıl boyunca, farklı psikiyatristler ve psikologlar, bu olağanüstü yetenekli çocuklara, özellikle 1925'te Terman'a özel bir ilgi göstermişlerdir (Vaivre Douret, 2011; Sak, 2018).

Üstün yeteneklilik çocuklarda yetişkinlerde olduğu gibi aynı şekilde kendini göstermez ve "üstün yetenekli" etiketiyle sonuçlanan performansın doğası çocukluk ve yetişkinlik arasında farklılık gösterir. Üstün yeteneklilik, bir yetenek alanında, o alandaki diğer yüksek işlevli bireylere göre bile dağılımın açıkça üst ucunda yer alan performans veya üretimin tezahürüdür. Dahası, üstün yeteneklilik gelişimsel olarak görülebilir, çünkü başlangıç aşamalarında potansiyel anahtar değişkendir; daha sonraki aşamalarda başarı üstün yetenekliliğin ölçüsüdür ve tamamen gelişmiş yeteneklerde üstünlük bu etiketin verildiği temeldir. Psikososyal değişkenler, her gelişim aşamasında üstün yetenekliliğin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar. Hem bilişsel hem de psikososyal değişkenler şekillendirilebilir ve kasıtlı olarak geliştirilmeleri gerekir. Üstün yeteneklilik (a) toplumsal değerleri yansıtmaktadır; (b) tipik olarak özellikle yetişkin dönemde reel olarak kendini göstermektedir; (c) alanlara özgün yapıdadır; (d) biyolojik, pedagojik, psikolojik ve psikososyal faktörlerin bir araya gelmesinin sonucudur; ve (e) sadece sıradan olanla değil, olağanüstü olanla da (örneğin, bir sanat alanında devrim yaratan bir sanatçı) ilgilidir. Üstün yeteneklilerin başarısı ve üstünlüğü, sebat ve çaba göstermeyi içeren psikososyal becerilerin uygun şekilde öğretilmesine veya koçluk yapılmasına da bağlıdır (Pfeiffer 2009; Moore, 1992).

Üstün yetenekli çocuklar fiziki ve bilişsel gelişimleri arasında meydana gelen uyumsuzluklardan oluşan değişik türde duygusal ve sosyal ihtiyaçları ve bunlardan kaynaklanabilecek sorunları bulunmaktadır. Bilim adamları tarafından bu konular yıllardır üzerinde çalışılmaktadır (Terrassier, 2009). Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre duygusal ve sosyal olarak farklı gereksinimlerinin olabileceği vurgulanmaktadır (Delisle ve

ark 2003). Üstün yetenekli çocukların sosyal yönden daha çok izole oldukları, yaştaşlarının düşünce ve duygularına çok az duyarlı oldukları, çevrelerinde ve toplumda çok daha az uyum gösterdikleri gözlenmektedir (Yun ve ark. 2011).

Üstün yetenekli çocukların tanılama süreçlerinin aşağıda yer alan soruları cevaplandırmaları beklenmektedir (Feldhusen 1997; Feldhusen, Hoover ve Sayler, 1990):

- “Üstün yetenekli çocuk kimdir?”
- “Neden tanılamaya çalışıyoruz? Başka bir ifadeyle üstün yeteneklilerin eğitimlerinin amaçları ve hedefleri nelerdir?”
- ““Üstün yetenekli çocuklar için neler desteklenecek? Kapsamlı kişilik gelişimi veya özel bilgi ve özel yetkinlik alanları desteklenecek mi?”
- “Üstün yetenekli çocukları nasıl buluruz?”
- “Üstün yetenekli çocukları saptamak için en uygun araçlar hangileridir?”
- “Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinden kim sorumludur?”

Üstün yetenekli çocukların tanısında ilk sorulan sorulardan biri tanının amacının ne olduğudur. Üstün zekâlılık kavramının ele alınmasına ve üstün zekâlılığın tek veya çok boyutlu incelenmesinin kararı verilebilir (Karabulut ve Omeroglu, 2021).

2.8.2. Üstün yetenekliliği tanılama ilkeleri

Tanılama sürecinin yapılandırılmasına yönelik oluşturulan ilkelerin çoğu, üstün yetenekli çocukların keşfedilmemiş yetenekleri ve becerilerinin ortaya çıkarılmasına ve onaylanmasına yardımcı olmak için oluşturulmuş stratejilere ilişkin rehber niteliğinde ilkelerdir.

Heller, (2004) bu süreci şöyle açıklamaktadır;

- Seçilmiş olan en üstün yeteneklilik tanımının öğrencilerin ihtiyaçlarını yansıtmaması beklenmektedir.
- Yeteneklerin gözlemlenmesi, değerlendirmesi ve dosyalaması/kaydetmesi için farklı a-araç ve gereçlerden elde edilebilecek verileri birleştirmektedir.
- Kapsamlı ve savunulacak karakterdedirler
- İkincil olarak meydana gelen bir yetersiz ve dezavantajlı olma durumlarını içerebilecek genişliktedirler.
- Farklı yaklaşımların kullanımları konusunda esnektir.

- Değerlendirme araçlarındaki potansiyel yanlılığı kontrol etmeye yönelik teknikleri kapsar
- Testleri, derecelendirme ölçeklerini, gözlem formlarını, mülakatları, portfolyoları, performansları ve aday gösterme vasıtasıyla veri sağlayacak bireylerle iletişim kurarlar (Heller, 2004).

2.8.3. Üstün yetenekli çocukları tanılama araçları

Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin tanınmasında değişik ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Üstün zekâlılığı belirlemeye yönelik resmi yaklaşımlar arasında IQ testleri, erken gelişimsel değerlendirmeler ve başarı testleri yer alır. Ayrıca başarı, zekâ, yaratıcılık ve üçlü yetenek testleri ile aday gösterme, dereceleme ölçekleri ve alternatif değerlendirmeler tanılamada kullanılan farklı yöntemlerden bazılarıdır.

2.8.3.1. Bireysel zekâ testleri

Bu testler yalnızca bir kişiye uygulanmaktadır. Bunlar 2 yaşından 18 yaşına kadar olan yaş grubunu kapsamaktadır. Zekâ testlerinin çoğu bireysel olarak uygulanan testlerdir.

2.8.3.1.1. Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği

Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği (WAIS), ilk olarak 1955'te yayınlanan ve yetişkinlerde ve daha yaşlı ergenlerde zekâyı ölçmek için oluşturulmuş bir zekâ testidir. Test, zekânın bir tek zekâ faktöründen değil çeşitli zihinsel yeteneklerden oluştuğuna inanan psikolog D. Wechsler tarafından tasarlanmıştır. Wechsler'e göre, Stanford-Binet zekâ testinin sınırlamaları nedeniyle bu test yetişkinler için uygun değildi. Bu test özellikle Stanford-Binet'teki zayıflıkları gidermek için geliştirildi. Bu testle ilgili başlıca şikayetleri arasında, ortaya çıkan tek puan, zamanlanmış görevlere vurgusu ve testin özellikle çocuklar için tasarlanmış olması ve bu nedenle yetişkinler için geçersiz olması bulunmaktaydı (Ambreen, 2014).

Wechsler 1930'lu yıllarda Wechsler-Bellevue Zekâ Ölçekleri olarak adlandırılan yeni bir test tasarlamıştır. Daha sonraları birkaç revizyona uğrayan bu test Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği veya WAIS olarak tanınmıştır. Bazı zamanlanmış alt testler içermektedir. Bir

dizi farklı puan sağlamaktadır. WAIS'in yıllar içinde dört farklı versiyonu olmuştur. Bunlar şunları içerir:

- WAIS (1955)
- WAIS-R (1981)
- WAIS-III (1997)
- WAIS-IV (2008)

Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC), 6 - 16 yaş arasındaki çocukların bilişsel yeteneklerinin değerlendirilmesi için bireysel olarak uygulanan bir klinik araçtır. Wechsler Bellevue II'nin aşağı yönlü bir uzantısı olarak, WISC 1949'da tanıtıldı. İlk revizyonu 1974'te WISC-R olarak geldi. Psychological Corporation, 1991'de WISC-III olarak yeniden revize etmiştir. En son revizyon 2003 yılında WISC- IV olarak geldi. Oysa WISC-III revizyonları bu faktörü güçlendirmeye çalışmış fakat yeterli olmayınca dördüncü versiyon geliştirilmiştir. Bu nedenle, WISC-III, 'g'nin bir ölçüsü olarak bir FSIQ (Tam Ölçekli IQ), bir Sözel ve bir Performans IQ'su ve dört yeni Endeks sundu. WAIS'in güncel versiyonu 2008'de yayınlandı ve on temel alt testin yanı sıra beş tamamlayıcı alt testi de içeriyor. WISC-IV, bireysel olarak uygulanan bir testtir. Çoğu çocuk için test uygulama süresi 65 ila 80 dakika arasındadır. Ek olarak, WAIS-IV testi dört ana puan (Algısal Akıl Yürütme İndeksi (PRI), İşleme Hızı İndeksi (PSI), Sözlü anlama (VCI) ve Çalışma Belleği İndeksi (WMI) sağlamaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2005).

a. Sözlü Anlama İndeksi (VCI): Sözlü kavramsallaştırma, depolanmış bilgiye erişim ve sözlü ifade gerektirir. VCI, sözel kavram oluşumunu ölçer. Çocukların soruları dinlemelerinin, örgün ya da yaygın eğitimde öğrendikleri bilgileri kullanma, akıl yürütmelerini kullanma ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilme kapasitelerini değerlendirmektedir. Okula hazır olma ve başarı yöneliminin iyi bir göstergesi olarak kabul edilir, ancak geçmiş, eğitim ve kültürel fırsatlardan etkilenebilir. Bu indekste yer alan alt testler şunlardır: Benzerlikler, Kelime Bilgisi, Anlama, Bilgi ve Kelime Akıl Yürütme.

b. Algısal Akıl Yürütme İndeksi (PRI): Okulda öğretilmeyen türden problemleri çözmek için görsel olarak sunulan, sözel olmayan materyallerle görsel algı, organizasyon ve akıl yürütmeyi gerektirir. PRI temel olarak sözel olmayan ve akıcı akıl yürütmeyi ölçer. Çocukların problemleri incelemelerini, görsel-motor ve görsel-uzaysal yeteneklerinden yararlanılmasını, düşüncelerinin organize edilmesini, çözümler üretebilme ve ardından bunları test edebilme yeteneklerini araştırmaktadır. Bunun yanı sıra görsel bilgilerden hangilerini tercih ettiklerini, ani gelişen durumlarda rahatlık düzeylerini

belirleyebilir. Alt testleri içerir: Blok Tasarımı, Resim Kavramları, Matris Akıl Yürütme ve Resim Tamamlama.

c. Çalışma Belleği İndeksi (WMI): Sözlü olarak sunulan sözlü dizilerin manipülasyonuna uygulanan çalışan bellek işlemlerini gerektirir. Bir sonuç üretmek için bazı işlemleri veya manipülasyonları gerçekleştirmek için bilgileri geçici olarak bellekte tutma yeteneğidir. Dikkat, konsantrasyon, zihinsel kontrol ve akıl yürütmeyi içerir. Başarı ve öğrenme ile yakından ilişkilidir. Konsantrasyon, planlama yeteneği, bilişsel esneklik ve sıralama becerisini ölçebilir, ancak aynı zamanda kaygıya duyarlı görünüyor. Öğrenme ve başarının ve kendi kendini izleme yeteneğinin önemli bir bileşenidir. Alt testleri şunlardır: Rakam Aralığı, Harf-Sayı Sıralaması ve Aritmetik.

d. İşlem Hızı İndeksi (PSI): Görsel algı ve organizasyon, görsel tarama ve çoklu motor tepkilerinin verimli üretilmesini gerektirir. Bu görevler, mümkün olduğunca çabuk basit görsel materyallerle çalışırken, 2 dakikalık bir süre boyunca dikkatin yönetici kontrolünü ve sürekli çabayı gerektirir. İşlem hızını ölçer ve çocukların dikkati odaklama ve görsel olarak sunulan bilgileri hızlı bir şekilde tarama, ayırt etme ve sırayla sıralama yeteneklerini değerlendirir. Artan işlem hızı, çalışan belleğe yüklenen yükü azaltabilirken, azalan işlem hızı, çalışan belleğin etkinliğini bozabileceğinden, Çalışma Belleği ile ilgilidir. Dahil edilen alt testler şunlardır: Kodlama, Sembol Arama ve İptal.

Alt Testler 10 çekirdek ve 5 tamamlayıcı alt test olmak üzere toplam 15 alt test vardır. Bunlar;

1. *Blok Tasarımı (BD):* Sınava giren kişiden belirli bir süre içinde kırmızı ve beyaz bloklar kullanarak bir dizi modellenmiş veya basılmış iki boyutlu geometrik deseni yeniden üretmesi istenir.

2. *Benzerlikler (SI):* Sınava giren kişi, ortak nesneleri veya kavramları temsil eden iki kelimenin ne şekilde benzer olduğunu açıklamalıdır.

3. *Rakam Aralığı (DS):* Rakam Yayılımı İleri'de çocuk, muayene eden kişi tarafından okunduğu gibi sayıları sözlü olarak tekrarlamalıdır. Rakam Aralığı Geriye doğru ise, sınava giren kişiden sayıları ters sırada tekrarlamasını ister.

4. *Resim Konsepti (PC):* Sınava giren kişi, ortak özelliklere sahip bir grup oluşturmak için sunulan iki veya üç sıra resim arasından bir resim seçmelidir.

5. *Kodlama (CD):* Sınava giren kişinin belirli bir süre içinde bir anahtar kullanarak geometrik şekiller veya rakamlarla eşleştirilen sembolleri eklemesi gerekir.

6. *Kelime Bilgisi (VC)*: Sınava giren kişiden resimleri sözlü olarak tanınması veya sunulan kelimelerin anlamlarını sağlaması istenir.

7. *Harf-Sayı Sıralaması (LN)*: Çocuğa bir sayı ve harf dizisi sunulur ve ardından sayıları artan sırada ve harfleri alfabetik sırayla hatırlaması istenir.

8. *Matris Akıl Yürütme (MR)*: Değerlendirilen kişiden beş yanıt seçeneğinden birini seçerek bir resim matrisinin eksik kısmını görsel olarak tamamlaması istenir.

9. *Anlama (CO)*: Sınava giren kişinin, genel ilkeler ve sosyal durumlar hakkındaki anlayışına dayalı olarak bir dizi soruyu yanıtlaması gerekir.

10. *Sembol Arama (SS)*: Sınava giren kişi bir arama grubunu taramalı ve tahsis edilen süre içinde hedef sembollerin varlığını veya yokluğunu belirtmelidir.

11. *Resim Tamamlama (PCm)*: Sınava giren kişiden, verilen süre içinde sunulan resmin önemli eksik kısmını belirlemesi ve adlandırması istenir.

12. *İptal (CA)*: Çocuğun hem rastgele hem de rastgele olmayan bir resim düzenlemesini incelemesi ve belirli bir süre içinde hedef resimleri iptal etmesi gerekir.

13. *Bilgi (IN)*: Sınava giren kişiden çok çeşitli genel bilgiye dayalı sorulara yanıt vermesi istenir.

14. *Aritmetik (AR)*: Değerlendirilen kişi, verilen süre içinde sözlü olarak sunulan birkaç aritmetik problemini zihinsel olarak çözmelidir.

15. *Kelime Akıl Yürütme (WR)*: Sınava giren kişiden bir dizi ipucu ile tanımlanan ortak bir kavramı tanımlaması istenir (Flanagan & Kaufman, 2004).

Süreç Puanları: WISC-IV ayrıca, bir çocuğun alt test performansına katkıda bulunan bilişsel yetenekler hakkında daha ayrıntılı bilgi vermek için yedi süreç puanı içerir. Bu puanların elde edilmesi, ek uygulama prosedürleri gerektirmez ve çocuğun ilgili alt testteki performansına dayanır. Süreç puanları arasında Blok Tasarımı, İleriye Doğru Rakam Aralığı, Geriye Rakam Aralığı, İleriye En Uzun Rakam Aralığı, Geriye En Uzun Rakam Aralığı, Rastgele İptal ve İptal Yapılandırılmış (Wechsler, 2004).

Wechsler Kısaltılmış Zekâ Ölçeği (WASI): 1999 yılında tanıtıldı ve 6 ila 89 yaş aralığına sahiptir. Ortalama tamamlanma süresi 15 ila 35 dakikadır. İki veya dört alt test formunda mevcuttur. İki alt test formu, Kelime Bilgisi ve Kelime Muhakeme alt testlerini içerir ve tamamlanması yaklaşık 15 dakika sürer. Dört alt test formu Kelime Bilgisi, Blok Tasarımı, Benzerlikler ve Matris Akıl Yürütme alt testlerini içerir ve tamamlanması yaklaşık 35 dakika sürer. Sözel, Performans ve Tam Ölçekli IQ ölçümünü verir (Wechsler, 1999).

2.8.3.1.2. Stanford- binet zekâ ölçeği

Stanford-Binet, orijinal Fransız Binet-Simon zekâ testinin Amerikan versiyonudur. İlk kez 1905'te Binet-Simon ölçeği olarak bilinen bir Zekâ testi ölçeği yayınlanmış ve daha sonra Stanford Üniversitesi'nde psikolog olan Lewis Terman tarafından 1916 yılında tanıtılmıştır. Terman, Binet'in testinde bazı dezavantajlardan kaçınarak bazı değişiklikler yapmıştır. Bireysel olarak uygulanan test 1937, 1960, 1973, 1986 ve 2003'te revize edilmiştir. Bu test 2-18 yaş grubu çocukların zekâlarının ölçülmesinde kullanılmaktadır. Çözümü aritmetik, hafıza ve kelime dağarcığı becerilerini içeren yaşa göre derecelendirilmiş bir dizi problemten oluşmaktadır (Cohen & Swerdlik, 2005). Test, Akışkan Akıl Yürütme (FR), Bilgi (KN), Kantitatif Akıl Yürütme (QR), Görsel-Uzamsal İşleme (VS) ve Çalışma Belleği (WM). Dolayısıyla SB5, Cattell-Horn-Carroll (CHC) entelektüel yetenek modeline dayanmaktadır (Cohen & Swerdlik, 2005).

2.8.3.2. Başarı testleri

Başarı testleri, öğrencilerin ne öğrendiklerini ve sınıf seviyesindeki akranlarından daha ileri olup olmadıklarını belirler. Bu testler, çocuğun ne bildiğini ve materyalin her bir bölümündeki yeterliliğini ortaya çıkarır. Çocuğun akademik ilerlemesini değerlendirmek için üstün zekâlı ve yetenekli testler için kullanılır. Bunlar akademik özel (yani Matematik veya Dil Sanatları) veya standart testler (AABL Testi, ITBS, BSRA ve MAT'ler gibi) olabilir. Öğrencilerin tüm bildiklerini gösterebilmeleri için bu değerlendirmelerin bir tavanı olmamalıdır. Üstün zekâlı lar için özel olarak tasarlanmış testler, *Üstün Yetenekli Öğrenciler için Matematiksel Yetenek Testini* veya *Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencileri için Tarama Değerlendirmesini (SAGES)* içerir.

Yeni Başlayan Öğrenciler için Kabul Değerlendirmesi (**AABL**), 4 ila 6 yaş arası çocuklara üstün zekâlı ve yetenekli programlara tarama ve kabul için verilen iPad tarafından uygulanan bir sınavdır. AABL, sözel akıl yürütme, niceliksel akıl yürütme, erken okuryazarlık ve matematiği kapsayacak şekilde eğlenceli grafikler kullanır. AABL, 2011'den beri geliştirilmekte ve bu süre zarfında kapsamlı bir şekilde sahada test edilmiştir. AABL Testi, bir çocuğun sözel ve nicel muhakeme, erken okuryazarlık ve matematik becerilerini değerlendirir ve bunları Amerika Birleşik Devletleri'nde aynı düzeyde sınava giren diğer çocuklarla karşılaştırır. Bu önemli bir araçtır çünkü ebeveynlere, öğretmenlere

ve yöneticilere bir çocuğun akademik ihtiyaçlarının ne olduğunu ve bu ihtiyaçların en iyi nasıl karşılanacağını öğrenme fırsatı verir. AABL, bir çocuğun Akıl Yürütme ve Başarı konusundaki becerisine ilişkin içgörü sağlayan, çocuk dostu bir değerlendirmedir. Okulların, aynı sınıfa başvuran diğer çocuklara kıyasla bir çocuğun güçlü yönlerini değerlendirmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Herhangi bir değerlendirmede olduğu gibi, bir çocuğun AABL puanları genel kabul sürecinin yalnızca bir parçasıdır. Bir çocuk AABL'yi altı aylık bir süre içinde yalnızca bir kez alabilir. AABL, bir çocuğun nicel muhakeme ve matematiksel becerilerini ölçer. Bu beceriler şunları içerir:

- Hesaplama becerileri (sayma, toplama, çıkarma)
- Üst düzey matematiksel düşünme (kalıp oluşturma, sıralama, sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma)
- Matematik akıl yürütme (matematiksel problemleri çözme, görelilik, yönlülük, zaman, ölçüm kavramlarını anlama)

AABL ayrıca öğrencilerin sözel akıl yürütme becerilerini de değerlendirir. Bu, çocuğun duyduğu dili veya gördüğü resimleri kullanarak uyum sağlama, anlama ve akıl yürütme yeteneğidir. Öğrenciler büyüdükçe, okudukları ile ilgili problemleri çözmek veya soruları cevaplamak için bu onların akıl yürütme becerileri olacaktır.

BSRA Testi (Bracken School Hazırlık Değerlendirmesi) ilkokuldan ikinci sınıfa kadar olan çocuklara yönelik bir kavram testidir. Çocuğun okulda öğrenmesi için gerekli kavramlara maruz kalmasını ölçerek çocuğunuzun okula hazır olup olmadığını belirlemenize yardımcı olmaktadır. Çocukların “hazır bulunuşluk” kavramlarına ilişkin bilgilerini değerlendirmek için kullanılabilir ve çocukların temel kavram kazanımlarına ve alıcı dil becerilerine gelişimsel olarak duyarlıdır. Bracken Testi ilk olarak 2002 yılında yayınlanmıştır. Bruce Bracken, PhD., BSRA-3 Testini K öncesi, anaokulu, birinci sınıf ve ikinci sınıftaki çocuklar için bireysel, bilişsel bir test olarak geliştirmiştir. Bir çocuğun 85 temel, akademik kavramı anlamasını değerlendirmeyi amaçlar. Testin birçok kullanımı vardır; Üstün Zekâlılar ve Yetenekli Programlara veya özel okullara kabul edilen öğrencileri belirleyebilir veya dil bozukluklarını ve zihinsel engelleri değerlendirmek için kullanılabilir. Bracken testi, Pre-K'daki tüm öğrenciler için 2. sınıfa kadar aynıdır. Seviye yoktur. Test yapılırken, sözlü ve görsel ihtiyaçlardan yararlanır.

ITBS Testi (Iowa Temel Beceriler Testi) Iowa Üniversitesi tarafından yayınlanan başarı testleridir ve “Iowa Test Programları”nın bir parçasıdır. En yaygın olarak verilen iki Iowa Testi, Iowa Temel Beceri Testleri (ITBS) ve Iowa Değerlendirmeleridir. Her ikisi de

başarı testleridir, yani bir çocuğun okulda öğrendikleri hakkındaki bilgisini değerlendirir ve bilişsel veya IQ testleri değildir. Iowa Değerlendirmeleri, üstün zekâlı ve yetenekli veya hızlandırılmış öğrenme programlarına kabulleri test etmek için sıklıkla kullanılır. Iowa Değerlendirmeleri, bir öğrencinin başarılarının ve potansiyelinin tam bir resmini elde etmek için genellikle NNAT veya CogAT gibi bilişsel testlerle birlikte kullanılır. Okullar ayrıca Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri gibi bir yaratıcılık testi de verebilir. 1935'te geliştirildi ve orijinal olarak "Iowa Every Pupil Test of Basic Skills" olarak adlandırıldı. 80 yılı aşkın bir süre sonra, ITBS'nin daha yeni sürümleri bugün hala öğrencilerin zaman içindeki ilerlemesini izlemek ve izlemek için bir araç olarak kullanılmaktadır.

2.8.3.3. Yaratıcılık testleri

Bu testler, bir çocuğun zihninin ne kadar yaratıcı çalıştığını değerlendirir ve genellikle çocuklara ileri düzey yerleştirmeyi belirlemeleri için veya bir giriş sınavının parçası olarak verilir. Çocuğunuzun zaten girmiş olabileceği zekâ ve muhakeme testlerinden çok farklıdır. Okuma veya matematik gibi geleneksel olarak öğretilen dersler yerine, bu testler yaratıcılığı değerlendirir. Çocuklar çeşitli açılardan puanlanır. Bu içerir:

- Resimler için yaratıcı başlıklar
- İfade
- Görüntü
- Mizah

E. D. Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen test bataryası “sözel” ve “şekilsel” kısımlardan oluşmaktadır (Torrance, 1970). TYDT sözel kısımda yer alan testler, “Soru Sorma”, “Nedenlerini Tahmin Etme”, “Sonuçlarını Tahmin Etme”, “Ürün Geliştirme”, “Alışılmadık Kullanımlar”, “Alışılmadık Sorular” ve “Farz Edin ki” alt testleri oluşturmaktadır. TYDT şekilsel bölümde yer alan testler “Resim Oluşturma”, “Resim Tamamlama” ve “Doğrusal Daireler” alt testleridir (Sevgen, 2016).

2.8.3.4. Üçlü yetenek testi

Üçlü Yetenek Testi'nin kökeni Üçlü Zekâ Teorisi'ne kadar dayanmaktadır. Bu test araştırma amaçlı kullanılmaktadır. Bu bir grup testidir ve MCQ, kompozisyon ve figürlü madde formunda mevcuttur. Ancak, bu testin revize edilmiş versiyonu çok daha gelişmiş

olarak kabul edilir ve hikaye anlatma, hikaye yazma, öge tasarlama vb. içerir. Teori; analitik, yaratıcı ve pratik zekâyı içermektedir. Üçlü yetenek testinde farklı alanlarda yedi alt boyuttan puan vermektedir. Bu alt boyutlar; pratik beceriler, niceliksel, sözel, analitik, sentezci ve bütünsel, şekilsel işleme ve otomasyon'dur.

2.8.3.5. Woodcock Johnson III

Woodcock Johnson Bilişsel Yetenek Testleri, 1970'lerin sonlarında Woodcock ve Johnson tarafından geliştirilen IQ testleridir. Woodcock Johnson Testleri en son 2014'te revize edildi ve bu en son sürüme yaygın olarak WJ IV testi denir. Woodcock Johnson Bilişsel Yetenek Testleri, 2 yaşından yetişkinliğe kadar çocuklara verilebilir. Woodcock Johnson testleri çok çeşitli bilişsel becerileri kapsar. Woodcock Johnson III ve Woodcock Johnson IV Başarı Testleri, hem akademik başarıyı (çocukların okulda öğrendiklerini) hem de bilişsel gelişimi değerlendiren 22 bölümlük başarı testleridir. Çocukları üstün zekâlı ve yetenekli programlara hak kazanmak için bazen bir zekâ testi ile eşleştirilirler.

Woodcock Johnson testi tarihsel olarak küçük çocuklardan yaşlı bireylere kadar geniş bir yaş aralığı için kullanılmıştır. Çocuklar için, test genellikle çocukların üstün zekâlı veya ileri düzey bir programa girmeye uygun olup olmadıklarını belirlemek için kullanılır.

2.8.3.6. Aday gösterme

Öğretmenlerin üstün yetenekli ya da zekâlı olduğunu düşündükleri öğrencileri aday gösterme kararları, onların olası önyargıları ve bilgi eksikliklerinden ciddi şekilde olumsuz etkilenebilmektedir. Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin resmi olarak belirlenmesinde kullanılan testlerle öğretmenlerin aday gösterme kararlarının karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tespiti, özellikle onlara potansiyellerinin gerçekleştirilmesini sağlayacak uygun eğitim olanaklarının sunulması açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin zekâsını ve yeteneklerini standart testlerle test etmek, üstün yetenekli öğrencileri belirlemenin bilimsel bir yoldur. Ancak, tüm çocukların zekâsını ölçmek pratik ve etik sorunlar içerdiğinden, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin belirlenmesi için öğretmen adaylığı bir alternatif veya bir ön adım olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili özgün bakış açıları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri uygun eğitim hizmetleriyle eşleştirmek için değerli olsa da, elbette bu

uygulamanın da sorunları vardır. Araştırmalar öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ilgi alanları, sosyo-ekonomik durumu, kişilik özellikleri ve diğer özellikler öğretmenleri aday gösterme sürecinde onları üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlamayı etkileyebilir (Siegle, Moore, Mann ve Wilson, 2010).

2.8.3.9. Alternatif değerlendirme

Alternatif Değerlendirme; Performansa Dayalı Değerlendirme, Otantik Değerlendirme, Portfolyo Değerlendirme ve Dinamik Değerlendirme'yi kapsamaktadır. (Gürel ve ark. 2010). Alternatif değerlendirme sürecinde, öğrencinin belirli sorulara verdiği cevaplardan bağımsız olarak, ürün geliştirme sürecinin ve tamamlanan ürün çalışmasının kalitesi belirli bir süre içinde değerlendirilir. Ürünlerin ve performansların değerlendirmesi, hem üstün yetenekliğin belirlenmesi sürecinde hem de üstün yeteneklilik programının değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir.

2.9. Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Modelleri

2.9.1. Renzulli döner kapı modeli-yetenek havuzu tanılama planı

Döner kapı modeli üstün yetenekli öğrenciler için bir tanımlama ve programlama modelidir. Renzulli Öğrenme Sistemi, öğrencilerin akademik yönden güçlü yönlerinin, ilgi alanlarının, öğrenme stillerinin ve terciih ettikleri tanımlama stillerinin bilgisayar tarafından oluşturulmuş bir profilini sağlayarak başlayan kapsamlı bir programdır (Greiten, 2016). Zenginleştirme kaynaklarını öğrencilerin güçlü yönleriyle eşleştiren teknoloji tabanlı bir programdır (Cochan ve ark, 2009). Renzulli Learning, Connecticut Üniversitesi profesörleri Dr. Joseph Renzulli ve Dr. Sally Reis'in, yetenek geliştirme, zenginleştirme, farklılaştırılmış öğretim ve müfredat ve üstün yetenekliler ve yetenekli eğitim alanında liderler tarafından kırk yılı aşkın süredir devam eden araştırmalarına dayanmaktadır. Bu model, okul nüfusundan sadece dörtte birini oluşturan bir yetenek havuzu yaratır (Renzulli ve ark. 1981).

Yetenek havuzunun bir üyesi belirli bir ilgi ve bilgiye sahipse veya ortalamanın üzerinde bir yeteneğe sahipse, o proje kendisine bir kaynak öğretmenin rehberliğinde verilir. Bu proje, öğrencinin performansını değerlendirmek için yalnızca sabit bir süre veya görev süresi içindir. Projesini tamamlamak için öğretmenden yardım almak kaynak odasına

gidecek ve tamamlandıktan sonra kenara çekilmesi gerekiyor. Gelecekte kaynak odasını ziyaret etmesine izin verilip verilmeyeceğine performansına ve yeteneğine göre ayrıca karar verilir. Öğrencinin kendi ilgi alanındaki herhangi bir ileri araştırmayı üstlenebilmesi için bir değerlendirme yapılır. Bir çocuğun üstün yetenekliliği aşağıdaki özelliklerle kolayca tanımlanabilir:

- (a) görevi tamamlama ve iş hedeflerine ulaşma konusundaki bağlılık düzeyi,
- (b) çocukların yaratıcılık düzeyi ve
- (c) ortalamanın üzerinde yetenekli çocuklar.

Tüm üstün yetenekli öğrenciler eğitimin akademik alanında üstün değildir. Bazıları başka bir alanda yüksek düzeyde yeterlilik, yaratıcılık, liderlik becerileri ve sanatsal ve müzikal beceriler sergileyebilir. Bu yetenek alanlarında sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi performans gösterirler (Yücel, 2012).

Döner Kapı Modeli, bireyselleştirilmiş öğrenme yoluyla yeteneklerin keşfedilmesini ve geliştirilmesini ve başarısızlığın önlenmesini teşvik etmek için tasarlanmıştır (Renzulli ve diğerleri, 1981). Renzulli, Bloom'un Taksonomileri ve Guilford'un Akıl Modelinin Yapısı (Renzulli, 1976) kavramlarından esinlenmiştir. Bu kavramlar, farklı adımlarını ve faktörlerini içeren bilişsel süreçleri tanımlar ve öğrenme süreçlerini farklılaştırmak ve belirli süreçlerin daha yüksek değerlerini belirlemek için tasarlanmıştır. Renzulli'nin terfi önlemleri üzerine düşünceleri, Zenginleştirmenin zorlu öğrenme durumlarında devam eden bilişsel süreçlerde var olan karmaşık farklılıklar fikrine dayanmaktadır (Renzulli, 1976). Argümantasyonunu bilim adamlarının çalışmalarına benzeterek temellendirerek, genç öğrencilerin ilgili mesleklerin pratiğine göre yeterli düzeyde sorgulayıcı, araştırmacı ve kaşif olarak benzer süreçlerden geçebildiklerini öne sürmüştür. Faaliyet alanını geniş bir şekilde tanımladı: daha dar anlamda bilim adamlarının çalışma prosedürlerinin yanı sıra bestecilerin ve yazarların ör. model olarak hizmet etmelidir. Hedeflerine ulaşmak için uyguladıkları yaratıcı süreçlere odaklanmıştır (Renzulli, 1976). Üstün yetenekliliğin gelişimi için koşullar olarak ortalamanın üzerinde yetenek, görev bağlılığı ve yaratıcılığın (Renzulli, 1978, 1986; Renzulli ve diğerleri, 1981, 19) birlikteliğini gösteren Üç Halkalı Üstün Yeteneklilik Kavramı (Renzulli, 1978, 1986) ve yüksek performanslar, zenginleştirme önlemlerinin geliştirilmesi için başka bir teorik temel oluşturmuştur.

Kümelerde açıklanan faktörlerin uyumu, üstün zekâlılığın ve yüksek performansın gelişimini sağlar. Üstün zekâlılığın gelişimine bu erişim Döner Kapı Modeli'nde açıkça görülmektedir: Katılımcıların gelişimi, öğrenme ve çalışma süreçleri, ek önlemlerin

düzenlenmesi için tanısal bilgi olarak kabul edilmekte ve kullanılmaktadır (Greiten, 2016). Üstün zekâlılığın geliştirilmesi bu kavramın özel amacıdır (Baum, Renzulli & Hébert, 1995). Bu erişimin göze çarpan yönü: özel yeteneklilik IQ'ya indirgenmez, daha geniş bir bağlama yerleştirilir, böylece çok çeşitli yetenekleri içerir. Sonuç olarak, tanısal bakış açısı durum bilgisinden eylem bilgisine değişir (Renzulli ve diğerleri, 2001).

Döner Kapı Tanımlama Modelinin (RDIM) Avantajları

- Sınırlı sayıda öğrenci bir kaynak öğretmenin rehberliğinde çalışır ve her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilebilir. Yakın etkileşim yoluyla öğretmen ve öğrenciler arasında kişisel bir ilişki yaratır.
- Öğrenciler belirli bir süre için bir kaynak odasında kalırlar. Öğrencilerin ilgi alanlarındaki beceri ve bilgilerini hizmetler aracılığıyla geliştirmelerine yardımcı olur.
- Öğrencinin projesinde ne kadar ilerlediği konusunda fikir verir ve performansı değerlendirme yoluyla ölçülür.
- Yetenek havuzunun öğrencilerine, ilgilerini uyararak bilgilerini derinleştirebilmeleri için düzenli zenginleştirme deneyimleri verilir.
- Döner kapı modeli, kaynak öğretmenlerin sınıflarda sürekli ve düzenli kişisel katılımını sağlar.
- Eğitim programından özel hizmet alabilecek üstün yetenekli öğrencilere özel bir fırsat sağlanmaktadır.
- Yetenek havuzuna girişle ilgili kararlar almak, durum bilgilerine ve eylem türlerine bağlıdır. Yeteneğin tanımlanmasına yönelik geleneksel bir yaklaşım değil, modern bir yaklaşımdır.
- Bu tanımlama sürecinde çocukların üretkenlik düzeyi ve yetenekleri artar. Sonunda iyi araştırmacılar ve araştırmacılar olurlar.
- Bu tür çocuklar araştırma yaparak bilgi üretirler ve sadece bilgi tüketmezler.

2.9.2. Maker DISCOVER problem matrisi

Bu model zekâ ve yetenek alanlarında problem çözme becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılabilecek bir problem sürekliliği modelidir. DMP, iyi yapılandırılmış türlerden kötü yapılandırılmış türlere kadar altı sorun türünü içerir.

DISCOVER Problem Matrisi'nde her öğrencinin tüm etkinliklerdeki özel davranışları ve problemlerle ilgili yorumları gözlemciler tarafından kayıt altına alınır. Beş aktiviteden iki veya daha fazlasında yeterlik kazanan öğrenciler, üstün zekâlı bir programa yerleştirilir veya ayrı ayrı test edilir. Maker DISCOVER Problem Matrisi modelinin baştan sona ana vurgusu; etkili, yetkin ve yaratıcı problem çözebilmeyi içermektedir.

2.9.3. ENTER modeli

ENTER, hem mükemmelliğin tanımlanmasına hem de mükemmelliğe giden yolda ulaşılan kilometre taşlarının belirlenmesine yardımcı olan bir modeldir. Bu isim, Keşfet, Daralt, Test Et, Değerlendir ve Gözden Geçir terimlerinin ilk harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Modellerinin ilk sunumunda Ziegler ve Stöger (2003a, 2003b), modelin, üstün zekâlılık kavramıyla birleştirilmesi gereken teorik olarak bağımsız bir özdeşleşme modeli olarak görülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bir tanımlamanın planlanması üç özel koşula bağlıdır:

- (a) seçilen teorik model,
- (b) araştırma ekibinin kullanabileceği kaynaklar ve
- (c) tanımlamanın amacı veya hedefi.

ENTER, tanımlama süreci boyunca örtüşebilecek beş tanı adımından oluşur. İlk üç adım, temel olarak belirli veri türlerinin toplanmasıyla ilgilidir. Alternatif özdeşleşme modellerinden farklı olarak amaç, bireyleri üstün yetenekli olarak sınıflandırmak değildir. Buradaki amaç, bir birey için bir öğrenme yolu belirlemekle çok daha fazla ilgilidir. Dördüncü ve beşinci adımlar, tanımlamanın (adım 4) ve tanımlama modelinin (adım 5) geçerliliğinin doğrulanmasına adanmıştır. Bu adımların dahil edilmesi, tanımlama sürecinin kalıcı bir şekilde iyileştirilmesini garanti etmeye hizmet eder. ENTER Modelinin beş adımının sunumunda, teşhisin amacının bir bireyin bir yetenek alanında mükemmelliğe ulaşip ulaşamayacağını belirlemek olduğunu varsayıyoruz. İlk adımda Keşfet, öncelikle birey ve çevresindeki çevresel sistemle etkileşimleri hakkında bir araştırma yapılır. Daha sonra ikinci adım olan Dar, birey için bir yetenek alanı tanımlama girişimidir. Bu tanım, genellikle artan yaş ve artan yetenek seviyeleri ile daha sınırlı hale gelir. Gelecek vaat eden bir yetenek alanının belirlenmesinin ardından, üçüncü adım olan Testte, yetenek alanındaki bir kişinin gerçekleştirebileceği pozisyonda olması gereken eylemlerin bir spesifikasyon analizi yapılmalıdır. Bu tanımlama adımının amacı, spesifikasyon analizi tarafından şart

koşulan eylemleri gerçekleştirebilmesi için birey için bir öğrenme yolu belirlemektir. (Ziegler Ve Stöger, 2004).

2.9.4. Münih üstün yeteneklilik modeli

Kurt A. Heller, Christopher Perleth ve Ernst A. Hany'nin Münih Üstün Zekâlılık Modeli üstün zekâlılığı ve gelişimini açıklamak için çok faktörlü bir yaklaşım kullanmaktadır (Heller, 2005).

Model, birbirine bağlı dört çok faktörlü boyuta dayanmaktadır: yetenek faktörleri (nispeten bağımsız), sonuçta ortaya çıkan performans alanları, kişilik faktörleri ve çevresel faktörler; son ikisi yetenekten (hediyeler) performansa geçişi yönetir (Stenberg ve ark. 2005).

Münih modelinde yetenek faktörleri aşağıdaki yedi yeteneği içerir: entellektüel yetenekler,

- yaratıcı yetenekler,
- sosyal yeterlilik,
- pratik zekâ,
- sanatsal yetenekler,
- müzikalite,
- ve psiko-motorik beceriler

2.9.5. Olimpiyatlar

Olimpiyatlar, Rusya'da üstün yetenekli çocukları sergilemek için asırlık bir gelenektir. Olimpiyatlar, çocukların yaratıcılıklarını ve kabiliyetlerini gösterebilme fırsatı veren yarışmalar da dahil olmak üzere farklı türde skolastik disiplinler ile alakalı olan bir dizi festivali içermektedir. Olimpiyatlar için seçim, farklı seviyeleri içeren bir süreci içermektedir. Olimpik sporcular, belirli bir etkinlikte ülkelerindeki en yetenekli bireylerdir ve yine de dünya çapında bir aşamaya geldiklerinde, yetenekleri ilk kez sorgulanabilmektedir. Öğrenciler her düzeyde yazılı sınavlara girer, finalistler ulusal yarışmalara katılır ve uluslararası olimpiyatlarda ülkelerini temsil eder. Üstün yetenekli çocukların yer aldığı diğer festivaller (Odarennye Deli) bilgisayar bilimcileri, mühendisler

ve mimarlara yöneliktir. Bazı festivaller çocuklara ilgi ve yeteneklerine göre başarılarını başkalarıyla paylaşma fırsatı sunar.

2.10. Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukları Tanılama Süreci

Türkiye’de konu alanı uzmanları üstün zekâlı bireyleri tanımlamak için genellikle üstün zekâlı, olağanüstü yetenekli, doğal yetenek, entelektüel yetenekli, deha ve dahi çocuk gibi terimleri tercih etmektedirler. Ancak toplumda yetenekli/özel yetenek daha çok sanat, spor, liderlik ve yaratıcılık gibi akademik olmayan bir alanda üstün olan bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Akademik bir alanda üstün olan bireyler sıklıkla “üstün zekâlı” veya “üstün zekâlı ” olarak anılır. Ancak üstün zekâlılık ve üstün yeteneklilik terminolojisi hem konu alanı uzmanları hem de toplum tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Resmi üstün zekâlılık/yeteneklilik tanımı, MEB (2012) tarafından Maryland Raporunda (1972) yapılan tanımlamaya oldukça benzemektedir. Psikopedagojik kriterler öğrencilerin performansına atıfta bulunur. Yetenekler psikolojik ve psikopedagojik kriterler aracılığıyla tanımlanabilir. Türkiye’de “yetenek” terimi, sanat, matematik, edebiyat, müzik, yaratıcılık veya liderlik gibi belirli bir alanda yüksek başarıyı sağlayan yetenek olarak anlaşılmaktadır. Türk sınıf öğretmenleri, yaratıcılık ve liderlik gibi bu alanlardan bir veya birkaçında yüksek performansı üstün yetenekliliğin göstergesi olarak algılamaktadır (Şahin, 2013, 2015). Türk kültürünün üstün zekâlılık konusunda bazı kavram yanılgıları ve/veya dogmaları vardır. Bir kişi bir kez üstün yetenekli olarak doğduysa, yaşamı boyunca üstün zekâlı olarak kalır; insanlar üstün yetenekli doğarlar, sonraki yaşamlarında üstün yetenekli olamazlar (varlık inancı); olağanüstü bir müzisyen çok yeteneklidir, ancak çok zeki olması gerekmez (zeki olmayan yetenek inancı); tüm çocuklar üstün yeteneklidir (sınıfsız inanç); ve üstün yeteneklilerin çoğunun psikolojik sorunları vardır (sendromik inanç) (Sak, 2011). Öğretmenin üstün zekâlılık algısına sahip olması etkilenmiştir.

Türkiye’de özellikle son on yılda üstün yeteneklilerin eğitime yönelik çabaların arttığı söylenebilir. 2013 yılında yapılan eğitim reformu ile standart müfredatın bireyselleştirilmesi kısmen desteklenmiştir. Yani genel sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler artık ilgi alanları doğrultusunda seçmeli ders alma hakkına sahiptir. Seçmeli dersler, üstün yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdikleri akıl oyunları ve düşünme eğitimi gibi dersleri içermektedir. Üstün yetenekliler eğitimi dolaylı olarak etkileyen bir diğer faktör ise Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’nun (TÜBİTAK)

farklı eğitim kademelerinde farklı yarışmalar düzenlemesi ve ödülleri vermesidir. Burslar ve ödüller üstün yetenekli öğrenciler için bir teşvik olarak görülmektedir. TÜBİTAK 1993 yılından itibaren bünyesinde, ulusal ve uluslararası ilköğretim okullarında K1-12 öğrencilerine yönelik matematik ve fen olimpiyatları ile lise öğrencilerine yönelik Bilişim Teknolojileri, Biyoloji, Fizik, Uygulamalı Fizik, Matematik, Coğrafya, Sosyoloji ve Tarih gibi araştırma proje yarışmaları düzenlenmektedir. Uluslararası bilim olimpiyatlarında ilk üçe giren öğrenciler, yetenek-başarı sınavı olmadan herhangi bir üniversiteye kaydolma imkanına sahiptir. TÜBİTAK'ın lisans ve lisansüstü öğrencilerine yönelik çok sayıda burs, teşvik ve destek programları da bulunmaktadır (TÜBİTAK, 2022). TÜBİTAK ulusal araştırma yarışmaları 1969 yılından beri düzenlenmekte olup, bu yarışmalara ilgi ve katılımcı sayısı her geçen gün artmaktadır. Ayrıca MEB, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör kuruluşları tarafından farklı eğitim seviyelerindeki öğrenciler için çeşitli olimpiyatlar, yarışmalar, yarışmalar ve turnuvalar düzenlenmektedir.

Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel programlarla desteklenerek yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Tanılama süreci, ilkokul döneminde grup anketleri ve ardından bireysel değerlendirmeler ile gerçekleştirilir. Tüm grup ve bireysel değerlendirmeler sadece Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Grup anket testleri, tabletler kullanılarak elektronik merkezi sınavlar olarak gerçekleştirilmektedir. Grup tarama testinde beceri alanına göre belirli bir geçer not alan öğrenciler bireysel olarak değerlendirilir. Sırasıyla zihinsel alanlar, müzik ve sanat alanlarında değerlendirilenler ile zekâ testinde “130”ün üzerinde puan alanlar ve uygulamalı müzikte başarılı olanlar için “Zekâ testi” ve uygulamalı sınavlar yapılır. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde bireysel zekâ testleri, BİLSEM'de sırasıyla müzik ve sanat alanlarında bireysel değerlendirmeler yapılmaktadır (MEB, 2018).

Sak (2004: s.75) üstün yetenekli çocuklarla ilgili 19 araştırmayı sentezlediğinde, araştırmaya katılan deneklerin % 49'u kendini içe dönük, %35'i dışadönük olarak tanımlamıştır. Cross (2015) bazı üstün yetenekli çocukların genellikle kendilerini dışa dönük arkadaşlık ilişkilerinde iyi olarak algıladıklarını, ancak tüm çalışmalara genelleme yapmadıklarını bildirmiştir.

Austin ve Draper (1981), üstün yetenekli bireylere ilişkin karşıt düşünceler konusunda evrensel olarak kabul görmüş bir yorum yapmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Üstün zekâlı (yetenekli) bireylerle ilgili araştırmalara bakıldığında, üstün

yetenekli öğrencilerin kendi özelliklerini nasıl algıladıklarına odaklanan çalışmalara rastlanmıştır.

Ağyar ve Gündoğdu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin üstün zekâlı olmayan öğrencilere göre benlik saygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli (yetenekli) ergenlerin akran ilişkilerinin farklı boyutlar açısından incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalardan Kline ve Meckstroth (1985) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli bireylerin arkadaş edinmekte zorlandıkları, orta düzeyde üstün yeteneklilerin ise arkadaş gruplarında popüler olduğu belirtilmiştir.

Janos, Fung & Robinson (2015, s.78-80) üstün yetenekli katılımcıların %37'sinin akran ilişkileri açısından farklı hissetmiş olduklarını ve bu grubun farklı hissetmediklerini bildirmeyen gruba göre daha düşük benlik saygısı puanlarına sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca üstün yetenekli çocukların arkadaşlık beklentileri, normal gelişim gösteren akranlarının beklentilerinden farklılık göstermektedir (Gross, 2002).

2.11. Üstün Yetenekli Çocuk ve Sosyal Çevreyle Etkileşimi

2.11.1. Sosyal çevrenin üstün yetenekli çocuğa bakışı

Çok farklı potansiyellere sahip olarak dünyaya gelen üstün yetenekli çocukların, yaşamlarını en iyi koşullarda yaşayabilmeleri için her türlü imkana sahip oldukları düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocukların sosyal uyumları üzerinde çok önemli etkilere sahip olan en önemli faktörlerden birisi, genel aile ortamları ile özellikle ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesidir. Zekâları ile her sorunu çözebileceklerine ve kimsenin yardımına ihtiyaç duymadıklarına dair yaygın bir inanış vardır. Ancak üstün yetenekli çocukların yaşamları incelendiğinde bu düşüncenin doğru olmadığı görülür. Üstün yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren yaşlılarından farklı olarak kendi başlarına baş edemeyecekleri sorunlarla karşılaşabilirler. Toplumdaki yetişkinler üstün yeteneklilere karşı hayranlık/takdir ve eleştiri/küçümseme tutumları sergilerler. Üstün yetenekli çocukların zaten üstün oldukları, kendilerini her ortamda geliştirebildikleri, sınavla öğrenci alan okulların (fen liseleri, anadolu liseleri vb.) üstün yetenekli çocukları hedeflediği ve bu çocuklar normal eğitimin yanında bir eğitim alırlarsa bu toplumun aşamayacağı sorunlara yol açacaktır (Işık,

2012). Toplumdaki üstün yetenekli çocuklarla ilgili eğitimle değiştirilebilecek yanlış kanılar şu şekilde sıralanabilir:

- Üstün yetenekli çocuklarda davranış ve ruhsal bozukluklar gözlenir.
- Üstün yetenekli çocuklar erken gelişir ve erken ölürlere, kısa ömürlüdürler.
- Üstün yetenekliler aşırı hareketlidir.
- Üstün yetenekliler sıksa, kısa boylu, iri kafalı, çelimsiz ve gözlüklü olurlar.
- Üstün yetenekliler uyumsuz olurlar

Pek çok çalışma, üstün yetenekli çocukların ailelerinin akademik yeteneklerinin gelişmesinde kritik bir rol oynaması muhtemel özelliklerini araştırırken, doğrudan veya aracı değişkenler yoluyla sosyal yeterliliğin gelişimi ile ilişkili olabilecek aile özelliklerine daha az ilgi gösterilmiştir (Olszewski-Kubilius, 2008; Olszewski-Kubilius, ve ark. 2014; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan ve Keizer, 2013). Mevcut çalışmalar, aile ortamının ve özellikle aile uyumu ve uyum yeteneğinin üstün yetenekli çocuklar arasında sosyal yeterliliğin gelişiminde oynayabileceği önemli rolü desteklemektedir. Bir dizi araştırma, genel olarak, üstün yetenekli çocukların ailelerinin, ortalama veya öğrenme güçlüğü çeken çocukların ailelerinden daha uyumlu ve uyumlu olma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur (Assouline ve ark. 2006; Callahan ve ark. 2004; Enright ve ark. 2001; Ataman 2008; Yıldız ve ark 2020). Spesifik olarak, üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin daha otoriter bir ebeveynlik stili kullanma (ve daha az ceza veya güç kullanma), çocuklarının çıkarlarına tutarlı katılım ve destek gösterme, aynı zamanda bağımsızlığı teşvik etme ve çocuklarıyla açık ve açık bir iletişim tarzını destekleme olasılıkları daha yüksektir (Olszewski-Kubilius, 2008; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan ve Keizer, 2013) . Ancak üstün yetenekli öğrencilerin aileleri, aile ortamlarında önemli ölçüde farklılık gösterir ve aile ortamlarındaki bu farklılıklar, sosyal yeterlilikteki farklılıklarla ilişkili olabilir.

2.11.2. Üstün yetenekli çocuk ve aile

Aile, bireylerin temel gereksinimlerinin karşılandığı ve gelişimin desteklendiği ilk ortam olmaktadır. Üstün zekâlılık, özellikle entelektüel yetenekte, büyük ölçüde genetik olarak belirlenir (Plomin ve Thompson, 1993; Winner, 1996). Bununla birlikte, entelektüel potansiyel üzerindeki güçlü genetik etkiye rağmen, önemli kanıtlar, çocukların gelişiminin içinde büyüdükleri ailelerin yaşam tarzından önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca birçok yetenek, güçlü genetik katkıları paylaşmayabilir (Plomin, 1995). Alandaki

eğitimciler, genel olarak çocukların ve özel olarak üstün yetenekli çocukların olumlu eğitiminde ve sosyal gelişiminde ebeveynlerin ve ailenin önemi konusunda temelde hemfikirdir (O'Neill, 1978). Morrow ve Wilson (1964), sağlıklı ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin üstün yetenekli gençlerin olumlu uyumu için önemli olduğunu bildirmiştir. Sanborn (1979), “Muhtemelen ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde güçlü roller oynadığını söylemeye gerek yok. İyi ya da kötü, çocuğun kapasiteleri ve eğilimleri ebeveynlerin etkisini yansıtır” (s. 396). Aile bağlamı sadece çocukların gelişimine rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda tüm aile üyelerinin yeteneklerini kullanabilecekleri fırsatları da büyük ölçüde tanımlar. Zihinsel engelli bir çocuğun ebeveynlerinin çoğu zaman çocukları için özel programlar konusunda çok az seçeneği olmasına rağmen, üstün yetenekli çocukların ebeveynleri genellikle çocuklarının özel bir “üstün zekâlı lar programına” katılmasına izin verip vermeme kararı ile karşı karşıya kalırlar. Ebeveynlerin rolü, çocuklarındaki yeteneklerin belirlenmesini, bilişsel gelişiminin desteklenmesini ve değerlerin ve hedeflerin geliştirilmesini içerir (Olusakin ve Makinde 2008; Liu ve ark. 2020).

Üstün yetenekli çocuklar, nüfusun yaklaşık %2'sini oluşturmaktadır. Üstün yetenekli bir çocuğa ebeveynlik yapmak, üstün zekâlı olmayan ve yetenekli (G/T) çocuklar yetiştiren ebeveynlerin yaşanmış deneyimlerinden farklı olabilen benzersiz deneyimlerin olduğu bir yolculuktur (Jolly ve ark. 2012). Bu, özellikle bir çocuğun yeteneği ebeveynlerinininkinden farklı olduğunda geçerlidir. Araştırmalar, ebeveynler, aile ve okul ortamı dahil olmak üzere ekosistem moderatörlerinin, bir çocuğun yeteneğinin olağanüstü başarıya ve başarılı bir geleceğe dönüşmesinde kritik psikososyal değişkenler olduğunu göstermektedir (Papadopoulos 2020; Olszewski ve ark 1987; Robinson 2000). Bu gerçek göz önüne alındığında, birçok üstün yetenekli çocuğun ebeveynleri, eğitimsel kararlar vermede ve çocuklarının okula yerleştirilmesi ve psikososyal uyumu ile ilgili sorunları çözmede oldukça aktif bir rol alma eğilimindedir (Webb, 2007; Tomlinson, 2005).

Nitekim (Landau ve David, 2005) erken dönem çalışmaları, üstün yetenekliler arasında çoğunluk kültür popülasyonlarının aşırı temsil edildiğine işaret etmektedir. Ünlü yenilikçiler ve liderler üzerine daha sonra yapılan araştırmalar, azınlıkların ve göçmenlerin çocuklarının mutlaka dezavantajlı olmadıklarını, aksine zekâları, duygusal olgunlukları ve yaratıcılıkları için farklı zorluktan zevk aldıklarını gösteriyor (Landau ve David, 2005). Kültürel ve aile tutumlarının üst düzey başarı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Perkins (1981), bir dizi çalışmada yaratıcı insanların, yalnızca yeteneklerinin bir sonucu olarak değil, aynı zamanda özgünlük, bilgi sahibi olma ve özgünlük açısından bireysel olarak gösterilen

değer ve inançlarının bir işlevi olarak da harika işler üretebildiklerini bildirmiştir. Gerçekten de Holahan ve Sears (1995), geç yetişkinlikte başarılı bireylerin ne IQ ile ne de daha önceki okul başarısı ile ayırt edilebildiğini, ancak aile geçmişi, özellikle başarı amacı ile ayırt edilebildiğini bildirmiştir. Hem Flynn (1991) hem de Stevenson (1998), çok sayıda Asyalı gencin daha yüksek IQ sınıf arkadaşlarından daha iyi okul ve iş başarısından büyük olasılıkla çok çalışma kültürünün sorumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Kültürel değerler, zeki çocukların başarılarını engelleyebilir (Freeman, 2000). Bunlar da beklentilerin etkisi gibi incelikli olabilir: eğer çocuklar kültürel kalıplara uymazlarsa, potansiyel olarak yüksek düzeyde yetenekli olarak tanınmaları daha az olasıdır.

Kültürel olarak yoksul koşullarda yetişen ebeveynler, çocuklarının entelektüel gelişimini etkileyen kolay sözlü iletişime aşına olmayabilirler (Freeman, 2000). Kültürel dezavantaj genellikle algı ve dikkat, sözel ve entelektüel yetenekler ve motivasyon alanlarında psikolojik engeller getirir. Örneğin, açıklama yapmaktan çok emir veren anne babaların çocuklarıyla günlük olayları tartışmaları daha az olasıdır. Çocukların sorularının göz ardı edildiği veya reddedildiği ve oyun materyali ve psikolojik oyun “izninin” az olduğu durumlarda, gelişimleri buna bağlı olarak daralacaktır ve zeki çocuklar, ebeveynlerinden herhangi bir sözlü etkileşim almak için karmaşık stratejiler geliştirmek zorunda kalabilirler. Uyarıcı olmayan evlerden gelen çocukların entelektüel yoksulluğu, 5 yaşına kadar fark edilir. Kendileriyle konuşulmayan çocuklarda algısal yetersizlik, nesneleri ve durumları daha az tanıdıklarında ortaya çıkar ve onları tanımlayamadıkları için ilgileri sınırlanır. Weissler ve Landau (1993) benzersiz bir çalışmada üstün yetenekli çocukların aile ortamına ilişkin ayrıntılı bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmasında, yazarlar sosyo-ekonomik değişkenleri, aile ortamını ve atmosferini, akademik başarı, ilgi alanları ve stres düzeyi gibi ebeveyn özelliklerini ve ayrıca ebeveyn kişilik özelliklerini incelemelerdir. Ebeveynler ve çocukları arasındaki bilişsel ve duyuşsal etkileşim de incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, üstün yetenekli çocukların ebeveynleri ile mevcut çevresel uyaranlarda, ebeveyn akademik başarısında ve ebeveynler ile çocukları arasındaki bilişsel etkileşimde ortalama entelektüel yeteneklere sahip çocukların ebeveynleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Üstün yetenekli çocukların ebeveynleri daha iddialı, kendinden emin ve liberal olma eğilimindeydi. Bu sonuçlar, aile özelliklerinin bir kombinasyonunun üstün yetenekli çocukların gelişimine benzersiz bir şekilde katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra pek çok araştırma, çoğu kültürde ailelerin erkekleri kızlardan daha fazla bağımsız, kendine güvenen ve sorumluluk almaya teşvik etmişliğini ve bunun hem

okula hem de işe yaklaşımlarını değiştirdiğini göstermiştir. Üstün yetenekliler için erkek ya da kız olmanın etkileri, daha ortalama yetenekli olanlardan farklı olabilir (Freeman, 2000). Araştırmalar, cinsiyetin üst düzey başarı üzerinde en güçlü tek etki olduğunu göstermiştir. Entelektüel olarak üstün yetenekli kızlar, bilişsel olarak ortalama yetenekli kızlardan daha üstün yetenekli erkekler gibi görünmektedir (Stapf, 1990). Duygusal olarak, Amerika'da, aynı derecede yetenekli erkeklerden daha depresif oldukları, başarı ve “kadınlık” arasındaki çatışmalar nedeniyle genellikle yeteneklerini hafife aldıkları bulunmuştur (Luthar, Zigler ve Goldstein, 1992). Jacobs ve Weisz (1994), Amerika Birleşik Devletleri'nde matematikte üstün yetenekliliğe uzun vadeli bir bakış açısıyla, ebeveynlerin bir şekilde sabit ve geleneksel cinsiyet beklentilerine sahip olduklarını buldular.

Üstün Yetenekli Çocukların Kardeşleri; Oldukça yaygın bir buluşsal yöntem, üstün yetenekli bir çocuğun küçük kardeşlerinin de genellikle üstün yetenekli olmasıdır. Bununla birlikte, aileler arasında önemli farklılıklar olabilir. Kardeşler, ölçülen yetenek açısından önemli ölçüde farklılık gösterebilir (Jensen ve diğerleri, 1989). Ailede bir çocuğun üstün zekâlı olarak tanımlanması, kimliği belirlenemeyen diğer kardeşlerle olan dinamikleri değiştirir. Araştırmalar bazen üstün zekâlı bir çocuğu etiketlemenin kardeşler üzerinde benlik kavramındaki bozulmalar ve uyum sorunları da dahil olmak üzere olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir (Colangelo & Brower, 1987a; Cornell & Grossberg, 1986; Grenier, 1985). Diğer çalışmalar, üstün yetenekli bir kardeşle büyümenin olumsuz bir etkisi olmadığını göstermiştir. Üstün yetenekli çocuklar daha iyi akademik başarılarla sahip olma eğiliminde olsalar da, genel benlik saygısı açısından üstün zekâlı olmayan kardeşlerinden farklı olmaları gerekmez (Colangelo ve Brower, 1987b). Bir dizi çalışma (bkz. Neihart, 1999) üstün zekâlı ve üstün zekâlı olmayan öğrenciler arasında benlik kavramı ölçümlerinde fark olmadığını göstermiştir. Chamrad, Robinson ve Janos (1995), hem üstün zekâlılığın hem de üstün yetenekli bir kardeşe sahip olmanın genellikle çocuklar ve anneler tarafından daha olumlu tepkilerle ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu nedenle, yetenekli bir erkek veya kız kardeşle birlikte büyümenin etkileri büyük ölçüde yeterince araştırılmamıştır ve mevcut literatür tutarsız ve küçük örneklerle dayanmaktadır.

Ailede Duygusal Gelişme; Üstün zekâlı çocuklar ailedeki duygusal nüanslara karşı muhtemelen diğerlerinden daha hassas olsalar da, duygusal olarak diğer çocuklardan daha az kararlı olduklarına dair hiçbir kanıt yoktur. Freeman (2000) üstün zekâlıların diğer çocuklardan duygusal olarak daha güçlü görüldüğünü, daha düşük kaygı seviyeleri, daha yüksek üretkenlik ve daha yüksek motivasyon olduğunu öne sürmüştür. Ailede halihazırda

var olan sorunlar ne olursa olsun, olağandışı bir çocuk olduğunda bunlar yoğunlaşabilir. Landau ve meslektaşları, üstün yetenekli çocukların aileleri için ebeveynlerle danışmanlık seansları da dahil olmak üzere benzersiz bir ortam sağlar. En çok tartışılan sorun, gelişmiş entelektüel ve düşük duygusal gelişim arasındaki farktır. Gelişimdeki bu farklılık, üstün yetenekli çocukların davranış problemlerinin özü olabilir. Landau (1990), entelektüel-duygusal tutarsızlıkla başa çıkmak için birkaç olası yöntem önerdi. Birincisi, çocuğun ebeveynlerinin kişisel örneğiyle özdeşleşmesi için fırsatlar yaratmaktır. Bu gibi durumlarda, ebeveynler bir olayı ve bununla nasıl başa çıktıklarını bildirir. Landau'ya göre, bu “aile durumu”, çocuk için bir referans çerçevesi ve tepkiler repertuarı oluşturmak için önemlidir. Başka bir yöntem, ebeveyn ve çocuk arasında yakınlık (eğitim veya psikoterapi ile bağlantılı olarak nadiren kullanılır) oluşturmayı içerir. Ebeveynin, çocuğu düşüncelerini veya duygularını ortaya koyması için cesaretlendirmesi ve bilinmeyen veya hoş olmayan durumlarda nasıl davranacağını ve bir başarısızlıkla nasıl başa çıkacağını tarif etmesi beklenir. Sürecin amacı, çocuğa kabul edildiğini ve güvenildiğini hissetmiştirmek ve çocuğun duygusal gelişimini ve olgunlaşmasını arttırmaktır.

2.11.3. Üstün yetenekli çocuk ve öğretmen

Hayat, öğrenmek ve hayat hakkında öğretmekle ilgilidir, çok çeşitli ortamlarda ve ortamlarda gerçekleşir. Diğer tüm öğretim bağlamlarını ve içeriğini bilgilendirdiğini iddia etmiştirğimiz zorlu bir öğretim alanı, üstün yetenekli çocukların öğretmenidir. Farklı ortamlarda ve bağlamlarda öğretilecek farklı içerik ve beceriler olduğu gibi, üstün yetenekli ve yaratıcı çocuk ve ergenlerin asgari düzeyde yetkin etme ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekli çocukların bu açıdan diğer çocuklardan hiçbir farkı yoktur (World Council for Gifted and Talented Children, 2021). Açıkçası, öğretim süreci başlamadan önce, bir öğretmen, çocuk hakkında belirli bir dereceye kadar bakış açısı ve bilgi edinmek için çocuğun dosyasını kontrol etmek isteyebilir. Çocuğun belirli güçlü ve zayıf yönleri olabilir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları belirlemek için kullanılan çeşitli testlerin farkında olması ve puanların ve sayıların anlamı hakkında en azından asgari düzeyde bir anlayışa sahip olması gerekir. Bu tür bir görüş, öğretmenlere çocuğun en azından kaba bir değerlendirmesini ve belki de müdahalenin gerekli olduğu durumlarda verecektir. Bir çocuk matematiksel olarak erken gelişmiş olabilir veya “yüksek sözel” olabilir veya iyi gelişmiş görsel uzamsal becerilere sahip olabilir. Bir çocuk, ihtiyaçları geçmişte karşılanmamış

olabileceğinden aynı zamanda muhalif, meydan okuyan, düşmanca veya olumsuz olabilir. Üstün zekâlı öğrencinin başarılı ve etkili bir öğretmeni olmak için gerekli olan yeterliliklerin belirlenmesine ilişkin çok erken tartışmalarda, birkaç anahtar yeterlilik kendilerini tanımlamaktadır (Shaughnessy & Senior, 2022).

➤ **Dinleme:** Üstün yetenekli öğrencileri dinlemek önemlidir. Tüm öğrencileri dinlemek zorunludur- ancak kendi ilgi alanları, kendi endişeleri, kendi geçmiş olumsuz deneyimleri ve bazen oldukça farklı ilgi alanları ve kendine özgü ilgi alanları olduğu için üstün yetenekli öğrenciler için daha da önemlidir. Bazı üstün yetenekli öğrenciler, geçmiş eğitim deneyimlerine dayanarak yetişkinlerden şüphelenir ve tüm yetişkinler onlarla yakınlık kurmaya çalışma zahmetine girmez.

➤ **Biraz daha dinlemek:** Öğretmenin genç bir öğrencinin öğrenmekten ve öğretilmekten ne istediğini dinlemesi herhangi bir üstün zekâlı öğretmenin temel özelliğidir. Öğrencinin size rehberlik etmesine izin verin, öğretmen iyi bir kuraldır. Ebeveynleriyle olan geçmiş ilişkileri ortaya çıkabilir, öğretmenlerle, hatta kardeşleriyle olan geçmiş ilişkileri, bazı şeyleri tartışırken ortaya çıkabilir.

➤ **Okuma:** Birçok yetenekli öğrenci doymak bilmez okuyuculardır. İyi bir üstün zekâlı öğretmen, öğrencinin şu anda ne okuduğunu analiz edebilir ve değerlendirebilir ve ek okumaya teşvik edebilir ve bir öğrencinin hoşlanabileceği yazar veya yazarları ve hangi kitapların öğrenciye fayda sağlayacağını belirleyebilir. Kitap ve yazar önermenin bir sanatı ve bilimi vardır (Kress, 2000).

Bir öğretmen sadece bir şekilde öğretirse, gelişemeyen ve öğrenmeyi kanıtlayan öğrencilerin temel yeteneklere bile sahip olmadığı sonucuna varabilir ve bu da özellikle üstün zekâlı veya yetenekli yeteneklerin olasılığını bloke edebilir. Bazen üstün yetenekli çocuklar, öğretmenin sınırlamalarına veya tercih edilen öğrenme stiline uyan mono-öğretim stilinin kanıtladığı cehalet ve mono becerilerden kurtulmalıdır (Kıymet, 2010).

2.11.4. Üstün yetenekli çocuk ve akran

Üstün yetenekli çocukların sosyal uyumu ve gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, çocuk ne kadar üstün zekâlı olursa, optimal sosyal ve duygusal uyumun o kadar az olacağını göstermektedir Arkadaşlık hem çocuklar hem de yetişkinler için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır (Yörükoğlu 1990). Üstün yetenekli çocukların arkadaşlıktan beklentileri nin yaşlılarından oldukça farklılıklar gösterebilmektedir.

Her bireyin yaşamı boyunca ilişkiler ve etkileşimler önemli olsa da ergenlik, arkadaşlıkların yadsınamaz bir öneme sahip olduğu ve diğer gelişim dönemlerinden farklı olduğu bir dönemdir. Cüceloğlu'na (1991) göre ergenlik döneminde bireyin en önemli güven kaynağı arkadaşlıktır. Ayrıca Delagrave (2016), ergenler için dostluğun bitkiler için ışık kadar hayati olduğunu belirtmiştir. Bu dönemdeki bireyler, ebeveynlerinden bağımsız olma ihtiyacı hissederler ve sosyal ilişkilerde duygusal doyum ararlar. Bu anlamda daha önce ebeveynlerden alınan duygusal destek bu dönemde arkadaşlar aracılığıyla verilmektedir. Bu dönemdeki arkadaşlıkların ergenler için sosyal becerileri öğrenme, kendini tanıma, karşı cinsle ilişkiler kurma ve kimlik oluşturma gibi önemli işlevleri vardır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2011). Ergenlik dönemindeki arkadaşlıklar, bireylerin adalet, mahremiyet ve başkalarının baskısına karşı direnişi yaşamalarında, kendini bir birey olarak hissetmelerinde, sosyal işlevlerini kontrol etmelerinde ve sosyal imajlarını tasavvur etmelerinde rol oynamaktadır (Delagrave, 2016). Özetle ergenlik dönemindeki akran ilişkileri bireyin sağlıklı ve tutarlı bir kişilik geliştirmesinde önemli bir etken olabilir (Köse, 2015). Bir ergen, bireyleşmeyi sağlamak için bir akran grubuna ihtiyaç duyar; ancak akran grupları bir gencin tüm ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Bireyin kendi iç ve dış sınırları vardır. İç sınır, diğerlerinin bireyi algılamasının daha zor olduğu alanı kapsar. Dış sınır, ergen ve genç bireyde benlik kavramının gelişme duygusunu ifade eder. Ergenin dış sınırlarının güçlendirilmesi, bireyin akran ortamlarında daha özgür bir şekilde var olmasına, kendi kararları hakkında özgür kararlar vermesine işaret eder. Ergen, arkadaş grubuyla olan ilişkilerinde güçlenmiş sınırlar, kendi kendine yeterlilik duygusu vb. özellikleri bulur ve bu duyguyu gelişen benlik kavramı sayesinde kazanır (Geldrad ve Geldrad, 2013, s.70). Arkadaşlık, ergenin sosyal becerileri öğrenmesinde, kendini tanımasında, karşı cinsle ilişkiler kurmasında ve kendi kimliğini onaylamasında merkezi bir rol oynar. Ayrıca arkadaşlık kurma ve çatışma yaşama sorunları da ergenin psikolojik sorunlarının yordayıcısı olabilir.

Arkadaşlar, arkadaşlık, güven, fikir paylaşımı, koruma, beraberlik ve stresli durumlarda uyum sağlama açısından önemli kişilerdir (Lempers ve ClarkLempers, 1993). Gençler aile çevresinden çıktıkça aileleri ve aile üyeleri ile farklı ilişkiler geliştirirler (Geldrad ve Geldrad, 2013, s.70). Ergenlerin arkadaşlıkları, aile ve akraba çevresinden ve toplumun diğer bireylerinden farklı olarak, özel bir paylaşma duygusu ile daha derin bir alanı kapsar. Ergenler, evde anne babanın, okulda öğretmen ve okul idaresinin, kurumların ve sosyal hayatlarını yönlendiren kişilerin otoritesine karşı akranlarıyla birlikte hareket etme ihtiyacı hissederler. Çevrelerindeki yetişkinler tarafından anlaşılmadıklarında, yetişkinlerin

beklenti ve davranışlarının tutarsız ve adaletsiz olduğu fikrini paylaşırlar. Yetişkin olduklarında ebeveynlerini asla kopyalamayacaklarına inanırlar. Ancak ergen ebeveynleri, yaşının küçük ve tecrübesiz oldukları için çocuklarının onları zamanla anlayacağını düşünmekte ve tepki olarak bu fikri uzun uzadıya çocuklarıyla paylaşmaktadırlar. Ergenler akranlarıyla bir araya geldiklerinde anne babalarının ebeveynlik tutumlarının akranlarının ebeveynleriyle tamamen aynı olduğunu tartışarak birbirlerini anlamaya çalışırlar. Bu durum anne babadan uzaklaşmanın ve birlikte daha çok vakit geçirmenin yolunu açar. Çocukluk dönemindeki “Baba, Anne” kavramlarının yerini “yaşlı adam, benimkiler, babalar” vb. terimler almaktadır. Bir ergen için bir arkadaş, onların dünyasını anlayabilen tek kişidir. Ergen, akran grubunda kendini daha kabul görmüş ve özel hisseder. Akranları, ihtiyaç duyduklarında, onlara sürekli öğüt vererek veya vaaz vererek, koşulsuz olarak destek olurlar. Bir ergen, özellikle bir sıkıntı anında arkadaşlarının yardımına koşar, onlar için her şeyi yapar ve onlar için fedakârlık yapar. Bu aşamada ergenler birbirlerine daha çok bağlanırlar. Fedakârlık yapan, onlara zaman ayıran, maddi ve manevi destek veren arkadaşlara sahip olmak ve böyle bir akran grubuna sahip olmak, ergene eşsiz bir özgüven ve değerlilik duygusu hissetmiştir. Bütün bunlar bir ergenin “egoizm”den “özgecilik”e geçişini özetlemektedir (Kılıç, 2013).

2.12. Üstün Yeteneklilik Eğitiminde Tarihsel Gelişimi

Eğitim ve öğretimin işleyişinin önemsendiği günümüzde, toplumun beklentilerinin ve eğitimin amaçlarına ulaşmasının insan kaynaklarının etkinliğine ve doğru kullanılmasına bağlı olduğu bilinmektedir. Son yıllarda insan kaynaklarının kullanımı toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli rol oynamaktadır. Günümüz çağdaş toplumları üstün yetenekli öğrencilere özel bir önem ve eğitim verme çabasına girişmektedir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012). Üstün yetenekli öğrenciler akranlarından bilişsel düzeyleri daha yüksek olduğu için alanında uzman kişilerden eğitim almaları önemlidir (Tortop, 2012). Üstün yetenekli bireylerin eğitim ve öğretimine önem vermek ve bu bireylerin özelliklerini ve potansiyellerini net bir şekilde ortaya koyan çalışmaların planlanması çağımızın ihtiyaçlarından biridir.

Amerikan Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Derneği'nin (NAGC) tanımına göre üstün yetenekli birey, bir veya daha fazla alanda üstün düzeyde yetenek veya yeterlilik sergileyen kişidir (National Association for Gifted Children, 2010). Üstün yetenekliliğin yaygın olarak

kabul edilen tanımına göre üç temel özelliğin ilişkisi üstün zekâyı oluşturur. Bunlar; “motivasyon”, “yaratıcılık” ve “kıdemli yetenek”. Üstün yetenekli olmanın en önemli bileşeni yaratıcılıktır (Renzulli, 1986; Özbay, 2013).

Davaslıgil (2004), üstün yetenekli çocukları zihinsel, yaratıcı liderlik becerileri ile akranlarından üstün olan, akademik açıdan üst düzeyde başarılı olan ve mevcut yeteneklerini daha da işlevsel hale getirmek için özel bir eğitim programına ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlamaktadır. Toplumların gelişmesinde en önemli rolün eğitim sistemi tarafından oynandığı düşünüldüğünden, toplumların geleceğine olumlu katkı sağlayabilmek için üstün yetenekli çocukları teşhis etmek olmalıdır. Üstün yetenekli bireylerin toplumda akademik, iş ve özel yaşamlarında her zaman başarılı olamadıkları ortaya konmuştur. Hepimiz okulda başarılı ama hayatta mutsuz, akademik sınavlarda başarısız ama aynı zamanda sağduyusu ve yaratıcılığı iyi olan, sosyal ilişkileri iyi olan insanlarla tanışıyoruz (Yeşilyaprak, 2001).

2.12.1. Dünyada üstün yeteneklilik eğitim tarihçesi

20. yüzyılın başlarında, eğitim sistemi ve psikoloji alanında yaşanan gelişmeler, üstün yetenekliler eğitimi alanına deneysel ve bilimsel güvenilirlik getirmiştir. 1920'lerde ve 30'larda üstün zekâlılıkla ilgili ilk çalışmalar, zihinsel kalıtım, normal altı çocuklar, hem normal altı hem de olağanüstü olanı ölçmek için araçların inşası ve dereceli okulların tüm çocukların gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılayamayacağını anlaşılmaya başlanması üzerine yapılan araştırmalardan gelişmesi sağlanmıştır. Lewis Terman ve Leta Stetter Hollingworth gibi öncüler harekete öncülük etmişler ve üstün yetenekli çocuklar üzerine geniş çapta yayınlanmış ilk araştırma çalışmalarından bazılarını yürüttüler.

Üstün yetenekliler eğitimi alanı, özellikle Sovyetler Birliği'nin 1950'lerin sonlarında Sputnik'i piyasaya sürmesinden sonra, ülkenin değişen ihtiyaçlarına yanıt olarak gelişmeye devam etmiştir. 1970'lerin başında federal hükümetin daha fazla yasama çabası, üstün yetenekli okul çocuklarının durumunu yeniden gündeme getirdi. Üstün zekâlılık tanımı, artık üstün zekâlı öğrenciler için mevcut olan programlama seçenekleriyle birlikte genişledi.

20. yy. sonlarına doğru, Javits “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler Eğitim Yasası'ndan” alınan federal paralar, “Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi” gibi kuruluşları finanse etmiştir ve yetenekli araştırma ve programlama için hibe paraları sağladı. Risk Altındaki Bir Ulus (1983) ve Ulusal Mükemmellik: Amerika'nın Yeteneğini Geliştirmek İçin Bir Vaka (1993), federal hükümet tarafından yayınlanan

raporlar, ulusal düzeyde üstün yetenekli öğrencileri belirlemek ve onlara hizmet etmek için kaçırılan fırsatları vurguladı. Buna karşılık, üstün yetenekliler eğitimi alanında ek araştırma ve programlama için çağrı yapıldı. Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Derneği tarafından ulusal standartların yayınlanması da alanın amacını sağlamlaştırmaya yardımcı olmuş ve ülke çapında okul bölgelerine bir dizi programlama kriteri sağlamıştır.

2.12.2. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimde önemli tarihlerin zaman çizelgesi

1868-St. Louis'deki devlet okullarının müfettişi William Torrey Harris, üstün yetenekli öğrencileri eğitmek için devlet okullarında ilk sistematik çabaları başlattı.

1869- Francis Galton'un çığır açan çalışması Kalıtsal Dahi, zekânın birbirini izleyen nesillerden geçtiğini gösteren yayınlandı. Tarih boyunca 400'den fazla İngiliz erkekle ilgili biyografik çalışması, istatistiksel yöntemlerle zekânın kalıtım ve doğal seçimden türetildiği sonucuna varmasına yol açar.

1901-Worster, Massachusetts, üstün yetenekli çocukların eğitimi için ilk özel okulu açmıştır.

1905-Fransız araştırmacılar, Binet ve Simon, özel sınıflara yerleştirilmek üzere normal işleyen çocuklardan ayırmak amacıyla düşük zekâyâ sahip çocukları belirlemek için bir dizi test (Binet-Simon) geliştirdiler. Akıl yaşı kavramı, zekâyı tek bir sayısal sonuçta yakalayarak psikolojik test biliminde devrim yaratıyor.

1908-Henry Goddard Fransa'da Binet ile çalışır ve Binet-Simon ölçüm ölçekleriyle tanışır. Daha sonra, testi İngilizce'ye çevirmek ve Amerikalı eğitimcilere ve psikologlara dağıtmak için Amerika'ya geri gönderir.

1916- Üstün yetenekli eğitim hareketinin “babası” Lewis Terman, zekâ testlerini ve Amerikan eğitiminin yüzünü sonsuza dek değiştiren Stanford-Binet'i yayınlar.

1917-Amerika Birleşik Devletleri'nin I. Dünya Savaşı'na girmesi, büyük ölçekli bir ordunun seferber edilmesini gerektiriyor. Ordu Alfa ve Beta, bir milyondan fazla acemi askere oluşturuldu ve uygulandı, bu da hem akademide hem de genel kamuoyunda istihbarat testlerini daha da meşrulaştırdı.

1918-Lulu Stedman, California Üniversitesi'nin Güney Şubesindeki Üniversite Eğitim Okulu'nda üstün yetenekli öğrenciler için bir “fırsat odası” kurar.

1921-Lewis Terman, 1.500 üstün yetenekli çocuktan oluşan orijinal bir örnekleme üstün yetenekli çocuklarla ilgili olarak kalan en uzun süreli boylamsal çalışmaya başlar.

1922-Leta S. Hollingworth, New York'ta üstün yetenekli öğrenciler için PS 165'te Özel Fırsat Sınıfı'na başlıyor. Bu dersten yaklaşık kırk bilimsel makale, bir derslerde okumak amacıyla yazdığı kitap ve Hollingworth'ün Speyer Okulu olan PS 500'deki çalışması için planlar çıkacaktı.

1925-Lewis Terman, Üstün Zekâlı öğrencilerin (a) okulda niteliksel olarak farklı olduğu, (b) normal öğrencilere kıyasla fiziksel ve duygusal olarak biraz daha iyi olduğu, (c) akademik konularda ortalamaya kıyasla daha üstün olduğu (d) duygusal olarak istikrarlı, (e) eğitim ve aile değerlerine aile tarafından yüksek saygı gösterildiğinde en başarılı ve (f) çalışmadakilerin sergilediği özelliklerin sayısı ile birlikte sonsuz değişken oldu sonucuna varan Genetic Studies of Genius'u yayınlamıştır. Bu, yaklaşık 40 yılı kapsayan beş ciltlik bir çalışmanın ilk cildidir.

1926-Leta Hollingworth , üstün yetenekliler eğitimi üzerine ilk ders kitabı olarak kabul edilen Gifted Child: They Nature and Nurture'ı yayınladı.

1936-Hollingworth, 7-9 yaşlarındaki üstün yetenekli çocuklar için Speyer Okulu olan PS 500'ü kurar.

1944-GI Haklar Bildirgesi, aksi takdirde yüksek öğrenim görme fırsatı bulamayacak olan II.

1950-JP Guilford, zekânın çok boyutlu bir yapı olarak incelenmesine meydan okuyarak yıllık APA kongresinde önemli bir konuşma yapıyor.

1950-Ulusal Bilim Vakfı Yasası, matematik, fizik bilimleri ve mühendislikte araştırma ve eğitim için federal destek sağlar.

1954- Ann Isaacs önderliğinde Ulusal Üstün Zekâlı Çocuklar Derneği kurulmuştur.

1954-Brown vs. The Board of Education “ayrı ama eşit eğitimi” sonlandırmıştır.

1957-Sovyetler Birliği Sputnik'i başlattı ve ABD'yi insan sermayesini ve özellikle matematik ve bilimdeki Amerikan eğitim kalitesini yeniden incelemeye teşvik etmiştir. Sonuç olarak, ileri matematik, bilim ve teknoloji programlamasından en iyi şekilde yararlanacak en parlak ve yetenekli öğrencileri belirlemek için önemli miktarda para akıtılıyor.

1958- Milli Savunma Eğitim Yasası kabul edildi. Bu, federal hükümetin üstün yetenekliler eğitimindeki ilk büyük ölçekli çalışmasıdır.

1964- Eğitimdekiler de dâhil olmak üzere fırsat eşitliğini vurgulayan Sivil Haklar Yasası kabul edildi.

1972-Marland Raporu-İlk resmi tanım, okulları üstün zekâlılığı akademik ve entelektüel yetenekle birlikte geniş bir şekilde tanımlamaya teşvik eden ilk resmi tanımdır; tanım, liderlik yeteneğini, görsel ve performans sanatlarını, yaratıcı veya üretken düşünmeyi ve psikomotor yeteneği içerir.

1974-ABD Eğitim Ofisi bünyesinde bulunan Üstün Zekâlı lar ve Yetenekliler Ofisine resmi statü verildi.

1975-Kamu Hukuku 94-142 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası. Bu Kanun, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara hizmet etmek için federal bir yetki oluşturur, ancak hediye ve yetenekleri olan çocukları kapsamaz.

1983- Risk Altındaki Bir Ulus, Amerika'nın en parlak öğrencilerinin puanlarını ve uluslararası meslektaşlarıyla rekabet edemediklerini bildirdi. Rapor, üstün yetenekliler eğitimi, akademik standartları yükseltme ve üstün yetenekli öğrenciler için uygun müfredatı teşvik etme konusundaki politika ve uygulamaları içermektedir.

1988-Kongre, ilk ve orta öğretim yasasının yeniden yetkilendirilmesinin bir parçası olarak Jacob Javits Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler Eğitim Yasasını kabul etmiştir.

1990- Üstün Zekâlı lar ve Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezleri Connecticut Üniversitesi, Virginia Üniversitesi, Yale Üniversitesi ve Northwestern Üniversitesi'nde kuruldu.

1993- Ulusal Mükemmellik: Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Amerika'nın Yeteneklerini Geliştirme Örneği, Amerika'nın en yetenekli gençliğini nasıl ihmal etmiştirğini özetliyor. Rapor ayrıca üstün yetenekliler eğitimi alanında son on yılda yapılan araştırmaları etkileyen bir dizi tavsiyede bulunuyor.

1998-NAGC, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere hizmet veren programlar için yedi temel alanda rehberlik sağlamak üzere K-Sınıf 12 Üstün Yetenekli Program Standartlarını yayınladı.

2002- No Child Left Behind Act (NCLB), İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası'nın yeniden yetkilendirilmesi olarak kabul edildi. Javits programı NCLB'ye dâhildir ve eyalet çapında rekabetçi hibeler sunmak için genişletilir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci tanımı yeniden değiştirildi.

2004- “Bir Ulus Aldatıldı: Okullar Amerika'nın En Parlak Öğrencilerini Nasıl Geri Tutuyor”, ileri düzey öğrenciler için hızlandırma stratejilerine ilişkin ulusal araştırmaya

dayalı bir rapor, Iowa Üniversitesi'ndeki Belin-Blank Merkezi tarafından yayınlandı (Akarsu, 2001; Aydın,1994).

Almanya da 1978 yılında kurulan Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (Gesellschaft Für Das Hochbegabte Kind) bu alanla ilgili ilk gelişmedir. Bu dernek, okul dışı zenginleştirme programları uygulamaktadır (Davashgil ve ark. 2004). Bunların yanı sıra, merkezi Bonn'da bulunan Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi (European Council for High Ability ECHA), 1987'den bu yana son derece etkili çalışmalar yürütmektedir (Akarsu, 2001).

2.12.3. Türkiye’de üstün yeteneklilik eğitim tarihçesi

Türkiye’de üstün yetenekli ve zekâlı çocuk eğitiminin başlangıcı aslında çok eskilere Enderun mekteplerine dayanmaktadır. Osmanlı Devleti döneminde başlatılmış olan bu uygulama daha sonra Cumhuriyet döneminde 1948 yılında İdil Biret, Suna Kan Yasası olarak karşımıza çıkmaktadır. 1948 yılında müzik alanında özel yetenekli çocuklar olan İdil Biret ve Suna Kan’ın yurtdışına devlet bursu ile gönderilip yetiştirilmeleri için özel olarak çıkarılan 5245 Sayılı Yasa ile bu yasanın daha geniş kapsamlısı olan ve güzel sanatların her alanında özel yetenekli çocukların belirlenip devlet bursuyla yurt dışında eğitim görmelerine olanak veren 1956 tarihli 6660 Sayılı Yasanın kamuoyunda bilinen adıdır. “İdil Biret Yasası” veya “İdil-Suna Yasası” olarak da bilinir. Halen yürürlükte olan ancak işletilmeyen bir yasadır. Bu yasa üstünlerin eğitimini yasal güvence altına almada diğer ülkelere örnek oluşturacak bir düzenleme haline gelmiştir.

Günümüzde birçok ülke üstün yetenekli çocukların eğitimine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Türkiye de bu ülkelerden biri olma yolunda ilerlemektedir. Bu alandaki uygulamalar ve bilimsel araştırmalar da yaygınlaşmaktadır. Üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin ortaya çıkarılması, uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına bağlıdır (Maker, 2001; Sak, 2017; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska ve Brown, 2007). Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir eğitimle potansiyellerini geliştirmelerine izin verildiğinde akademik başarılarının artacağı belirtilmiştir (Reis ve Renzulli, 2010). Bu nedenle üstün yetenekli çocukların potansiyel başarılarına ulaşabilmeleri için gelişim süreçleri boyunca desteklenmeleri gerekmektedir (Subotnik ve Rickoff, 2010; VanTassel-Baska vd., 2009). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların desteklenmesi için tarih boyunca farklı modeller uygulanmıştır. Cumhuriyet öncesinde, 15.

yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Enderun Mektebi'nde üstün yetenekli öğrenciler eğitilmiştir (Akarsu, 2001). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeniden yapılanması için gerekli olan beyin gücünün yetiştirilmesine yönelik planlamalar yaparak üstün yeteneklilerin eğitimi alanında tarihi ilklere imza atmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından sonra çağdaş eğitim alanlarında kalifiye eleman eksikliği hissedilmeye başlandı. Bu durumu aşmak için üstün yetenekli ancak ekonomik yoksunluk içinde olan öğrenciler çeşitli alanlarda yükseköğrenim görmek üzere Avrupa'daki okullara gönderilmiştir (Ataman, 2019). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik süreç iki başlık altında incelenebilir (Mertol, 2014).

2.12.4. Cumhuriyet öncesi dönem

Enderun, 15. yüzyılın ortalarında Sultan II. Murat tarafından başlatılmış, daha sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından yeniden düzenlenerek imparatorluğun üst düzey yönetimini ve idari mekanizmanın yürütülmesini üstlenecek kadroların yetiştirilmesini sağlayan bir kurum olarak ülkeye dört yüzyıldan uzun bir süre hizmet vermiştir. Enderun’daki eğitim ilkeleri kısmen Eflatun’nun Cumhuriyeti’nde öne sürdüğü fikirleri, kısmen de Rönesans’ın etkilerini çağırıştırır (Akarsu, 2001). Böyle bir kurumun varlığındaki esas hedef, askeri temele dayanan Osmanlı İmparatorluğuna yetenekli kumandan yetiştirmek ve devamlı büyüyen ülkenin farklı din ve kültürlerle sahip kitlelerini idare edecek sağlam yönetici kadrolarını temin etmektir (Davaslıgil, 2004).

Hem saray içinde hem de devletin diğer hizmetlerinde ilerleyip yükselebilmek daha çok kişilerin kabiliyetlere dayalı olmaktadır. Bu nedenle eğitimin başlangıcından sonuna kadar ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklara öncelik verilmiştir. Hazırlık okullarında öğrenciler becerilerini, dil ve edebiyat, çeşitli el sanatları, hat sanatları vs. gibi alanlardan herhangi birinde kendilerini geliştirilip yetiştirme imkânı yakalamışlardır. Daha ileri seviyede eğitim göremeyecek düzeyde olduğu anlaşılanlar, bu aşamanın sonunda Yeniçeri Sipahi Ocakları ile ordunun çeşitli hizmetlerine aktarılmışlar veya sarayın ihtiyacını karşılamak için kurulmuş çeşitli atölye ve imalâthanelerde çalışma fırsatı bulmuşlardır (Akarsu, 2001; Enç, 1973).

Osmanlı Devleti’de Gedik Ahmet Paşa, Damat İbrahim Paşa, Sokullu Mehmet Paşa ve Köprülü Mehmet Paşa gibi pek çok devlet adamı bu okullarda yetişmiştir. Bu devlet adamları Enderun’un yetiştirdiği 64 Sadrazamın (Başbakan) en tanınmış olanlarındandır.

Enderun, yaklaşık olarak altı yüzyıl boyunca Osmanlı Devleti'nin yönetim ve askeri kademesini ve bilim adamlarını yetiştiren tek eğitim kurumu olarak görülmektedir (Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I, 1993; Mertol, 2014).

Aşiret Mektebi (özgün adıyla Mekteb-i Aşiret-i Hümayun: 1892-1907), Osmanlı Devleti'nde önde gelen aşiret liderlerinin çocuklarının Osmanlı eğitim sistemi içerisinde yetiştirilerek devlete ve saltanata bağlamak amacıyla Sultan II. Abdülhamid tarafından İstanbul'da 21 Eylül 1892 tarihinde açılmıştır. Aşiret Mekteb-i Hümayun veya Aşiretler Mektebi, 12-16 yaşları arasındaki erkek çocukları kabul eden beş yıllık yatılı bir okuldur. Okul, II. Abdülhamid'in Arap vilayetlerini İmparatorluk merkezine daha yakın bir şekilde entegre etme yönünde izlediği daha geniş bir politikanın parçası olarak kurulmuştur. Bununla birlikte, Doğu Anadolu Kürtlerini askere almak için Arap vilayetlerinin ötesine geçen okul, esasen, toplumun en yabancılaşmış kesimlerinden biri olan imparatorluğun aşiretlerinde Osmanlı devletine bağlılık geliştirmeye çalışan toplumsal bir denemeydi. Aşiret Mektebi 1907'de kapatılana kadar deney on beş yıl sürdü; ancak o dönemde okul, sivil ve askeri akademilerin özel bölümlerinde yükseköğrenime ve oradan da taşradaki devlet dairelerine mezun dalgaları gönderilmiştir. Sonuç olarak, aşiret eğitim sistemi, aşiret topluluklarını devletin siyasi hayatına entegre etmeye yönelik en iddialı Osmanlı girişimlerinden birini temsil etmiştir (Rogan, 2009).

2.12.5. Cumhuriyet sonrası dönem

1909 tarihinden 1948 yılına gelinceye kadar üstün zekâlı çocukların eğitime ilişkin doğrudan yapılan çalışmalara rastlanmamaktadır. Cumhuriyet sonrasında üstün zekâlı çocuklar için yapılan ilk uygulama 1948 yılında İdil Biret, Suna Kan Yasası olarak adlandırılan düzenlemedir. Söz konusu yasa 1956'da 6660 Sayılı “Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun” olarak yürürlüğe konulmuştur. Halen yürürlükte olan bir yasa olmasına rağmen, 1978'den sonra bu yasa kapsamına kimsenin alınmadığı görülmektedir (Ataman, 1998).

Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkiye Cumhuriyeti Devleti üstün yetenekli çocukların eğitimi için çareler aramaya başlar. 1929 yılında 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun çıkarılır. Bu kanun kapsamında yetenekli gençlerin yurt dışına eğitime gönderilmesi ve daha sonra ülkelerine dönerek ülkenin kalkınmasında görev almaları amaçlanır (Dağlıoğlu, 2004). Kanunun yayınlanan ilk

maddesinde. 3 maddesinde, yurt dışına gönderilecek öğrencilerin zekâ ve karakter bakımından diğer öğrencilerden üstün olmasının beklendiği belirtilir. Böylece Cumhuriyet'in ilk yıllarında üstün yetenekli öğrenciler eğitim için yurt dışına gönderilir.

Türkiye 1940'lı yıllarda gelişmiş bir ülke olmamasına rağmen üstün yetenekli çocukların önemini fark eden ülkelerden biridir. Tam da bu nedenle Türk Devleti 1948 yılında iki yetenekli kız çocuğu için özel bir kanun çıkardı. 'Dahi Çocuklar Kanunu' olarak bilinen kanunla (İdil Biret ve Suna Kan'ın Müzik Eğitimi İçin Yabancı Ülkelere Gönderilmesi Hakkında Kanun) üstün yeteneklilerin eğitimi ilk kez yasal güvence altına alımını yapmıştır (Altunya, 2006). Uygulama alanındaki küçük ilerlemeler 1950'lerde başka bir yasal gelişmeyle devam etmiştir. Söz konusu kanun yerini 6660 sayılı kanuna bırakmıştır: Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun 1956 yılında yürürlüğe girmiştir (Dağhoğlu, 2004). Yasanın yürürlüğe girmesinden yedi yıl sonra bir yönetmelik çıkarılmıştır. Bu yasa kapsamında 1978 yılına kadar yaklaşık 20 önemli sanatçı yetiştirilmiştir (Ataman, 2007). 1960'lı yıllar Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi alanında pratik adımların atıldığı yıllardır. Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Gazi Eğitim Enstitüsü öncülüğünde Ankara'da üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim sınıfları açılmış (Cevher-Kılıç, 2015), 1960'lı yılların ortalarına gelindiğinde ise ilkokul düzeyinde özel sınıf uygulamaları başlamıştır. Ancak bu uygulamaların 1968 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hiçbir gerekçe gösterilmeden sonlandırılmasının üstün yetenekliler eğitimini sekteye uğrattığı söylenebilir çünkü o yıllarda üstün yetenekli öğrenciler için bu uygulamalar dışında alternatif bir düzenleme sunulmamıştır (Çitil, 2018). Bu olumsuz karara rağmen, Türkiye'nin o yıllarda ihtiyaç duyduğu bilim insanlarını yetiştirmek amacıyla 1964 yılında Ankara'da fen ve matematik alanlarında yetenekli öğrenciler için bir fen lisesi kurulmuştur (Enç, 2005). Ankara Fen Lisesi, Amerikan Ford Derneği'nin desteği ve Ankara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve MEB'in iş birliği ile kurulmuştur (Ataman, 1976; MEB, 2013). 1970'li yıllar Türkiye'de sık sık hükümet değişikliklerinin yaşandığı ve siyasi ve sosyal gerilimlerin tırmandığı iç karışıklık yılları olmuştur. Türkiye 1980 askeri darbesinden sonra yeni bir döneme girmiştir. Bu dönemin temel özelliklerinden biri Anayasa'nın değiştirilmesiydi. 1982 Anayasası'nın yürürlüğe girmesiyle birlikte Devletin genel yapısında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği bu yıllarda çıkarıldı. Üstün yeteneklilik ilk kez bu yönetmelikte tanımlanmıştır. Yönetmeliğin altıncı maddesinde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların gruplandırılması başlığı altında ikili bir tanıma yer

verilmiştir. Buna göre üstün yetenekli bireyler şu şekilde tanımlanmıştır: "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı olanlar", üstün yetenekli bireyler ise "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 110 ve daha yukarı olanlar ile güzel sanatlar, teknik ve benzeri alanlarda akranlarına göre belirgin düzeyde üstün olanlar" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991). Bu tanımlamalara rağmen yeni uygulamalar hayata geçirilmedi. Böylece 1980'li yıllar üstün yetenekli çocukların eğitiminde kısır bir dönem olmuştur.

1990'lı yılların başında ülkenin özel eğitim politikalarının belirleyicisi olan ve MEB tarafından organize edilen geniş katılımlı bir Özel Eğitim Şurası ilk kez toplanmıştır. Şurada üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri ile ilgili toplam 28 karar alınmıştır (Çitil, 2018). 1990'lı yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimi alanında önemli bir gelişme daha yaşanmıştır. Sezai Türkeş isimli bir iş adamı, eşinin anısını yaşatmak için maddi imkânları kısıtlı olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için bir vakıf kurmuştur. Ardından 1993 yılında Kocaeli'nin Gebze ilçesinde Özel İnanç Lisesi açıldı. Başlangıçta ortaokul ve lise olarak hizmet veren okul, Türkiye'de sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçildiğinde sadece lise olarak faaliyetlerine devam etmiştir. Okul 2002 yılında Türk Eğitim Vakfı'na devredilmiş ve Türk Eğitim Vakfı Özel İnanç Lisesi adını almıştır (Akarsu, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı 1995 yılında çok önemli bir adım atarak Bilim ve Sanat Merkezlerini (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilere okul sonrası eğitim veren kurumlar olarak kurmaya başlamıştır (Baykoç, 2014). Günümüzde bu kurumlar üstün yeteneklilik kavramının karşılığı olarak kabul edilmekte ve halen aktif olarak faaliyet göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili diğer gelişmeler de 1990'lı yılların sonunda gerçekleşmiştir. Güzel sanatlar alanında özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere 1996 yılında Güzel Sanatlar Liseleri kurulmaya başlanmıştır (MEB, 2013; TBMM, 2012). Bu okullar, öğrencileri belirli bir not ortalaması ile yetenek testlerine tabi tutarak seçmiştir. Benzer şekilde bu girişimin ardından ilerleyen yıllarda spor ve sosyal bilimler alanında yetenekli öğrenciler için farklı okul türleri kurulmuştur (Çitil, 2018). Görüldüğü gibi 1990'lı yıllar üstün yetenekliler eğitiminin yükselişine katkı sağlayan yıllar olmuştur. MEB tarafından 2000'li yılların başında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelik kapsamında özel gereksinimli bireylerin tanınması, eğitim kurumları ve eğitim hizmetlerinin esasları belirlenmiştir. Ancak yönetmeliğin birçok açıdan yetersiz kalması nedeniyle en köklü değişikliklerden biri 2006 yılında gerçekleşti. Yönetmelik 2009, 2010 ve 2012 yıllarında değişikliğe uğramış ve

2018 yılında son halini almıştır (MEB, 2018a). Türkiye'de tüm özel eğitim hizmetleri bu yönetmelik çerçevesinde yürütülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması, eğitimleri ve BİLSEM'lerin işleyişi bu yönetmelikle yasal çerçeveye dâhil edilmiştir. 2000'li yılların en önemli gelişmelerinden biri de üniversitelerde yapılan çalışmalardır. Türkiye'de ilk kez İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı kuruldu. Bu bölüm tarafından Ekim 2002'de Üstün Yetenekli Öğrenciler için Öğretmen Eğitimi başlıklı bir program başlatıldı. Ancak MEB'in plan ve hazırlık eksikliği, bu programdan mezun olanların istihdamı konusunda önemli sorunlara yol açmıştır (Çitil, 2018). 2016 yılında Yükseköğretim Kurulu, Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar Öğretmenliği olarak ayrı ayrı verilen lisans eğitiminin "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında yeni bir lisans programı olarak birleştirilmesine karar vermiştir. İstanbul Üniversitesi'nin ardından 2007 yılında Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi'nde yeni bir bölüm kurulmuştur (Çitil, 2017). Bu bölüm de üstün yeteneklilerin eğitimi alanına önemli katkılar sağlamıştır. Bölümün kurucusu Sak'ın öncülüğünü yaptığı Üstün Yetenekli Öğrenciler Eğitim Programları (ÜYEP) 2008 öğretim yılında Eskişehir'de yürürlüğe girmiştir (Sak, 2011, 2013, 2017). Bu programın amacı, üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış ve hızlandırılmış bir eğitim programı sunmanın yanı sıra ailelerine de eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sağlamaktadır.

İstanbul ve Anadolu Üniversitesi'nden sonra diğer üniversitelerde de üstün yetenekliler eğitimi bölümleri kurulmuştur. 2000'li yıllarda kaynaştırma uygulamalarına yapılan vurguya rağmen ortaokul düzeyinde alana özgü okul çeşitliliğinin artmaya başladığı anlaşılmaktadır. Sosyal Bilimler Liseleri 2003 yılında, Spor Liseleri ise 2004 yılında açılmaya başlanmıştır (MEB, 2013; TBMM, 2012). 2000'li yıllardaki bir diğer önemli gelişme ise Birinci Ulusal Üstün Yetenekli Öğrenciler Kongresi'nin düzenlenmesidir. Bunu takiben girişim devam etmiş ve 2019 yılında altıncı Ulusal Üstün Yetenekliler Kongresi düzenlenmiştir. 2000'li yılların başından itibaren bazı üniversitelerde üstün yetenekliler eğitimi araştırma merkezleri de kurulmuştur (MEB, 2013). Bu merkezler çeşitli uygulamalar ve bilimsel projelerle hem topluma hem de üniversitelere katkı sağlamaktadır. Ayrıca son yıllarda bazı üniversitelerde çocuk üniversiteleri ve bazı belediyelerde bilim merkezleri kurulmuştur (TBMM, 2012). Böylece Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi alanı bilimsel olarak daha güçlü bir temel bulmaya başlamıştır. 2000'li yılların başında yeni hükümetin kişi başına düşen milli geliri iki katına çıkarma hedefi, üstün yetenekliler eğitiminin önemini artırmıştır. 2012 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda milletvekillerinden

oluşan bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Komisyon altı ay boyunca hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda çalışmalar yapmış ve mevcut durumu, sorunları ve önerileri içeren çok ayrıntılı bir rapor hazırlamıştır (TBMM, 2012). Ancak sonraki yıllarda ulusal ve uluslararası sorunlar nedeniyle önemli bir adım atılamamıştır. Yine de son 20 yılda Bilim ve Sanat Merkezlerinin, üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışmaların ve uygulamaların sayısında önemli bir artış olduğu söylenebilir. Ayrıca üstün yetenekli bireyler ayrı bir başlık altında incelenmiş, 15 hedef belirlenmiş ve MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimi yeniden gündeme gelmiştir (MEB, 2018b).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde esas alınacak olan temel ilkeler ve değerler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yenilik ve yaratıcılık,
- Özgünlük, esneklik ve dinamiklik,
- Farklılıkları değerlendiren ve destekleyen eğitim ortamı,
- İşbirliği ve ekip çalışması.

2013 yılında Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Uygulama ve Eylem Planı kapsamında üstün yeteneklilerin özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi kararı alınmıştır (Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Uygulama ve Eylem Planı, 2013).

Türkiye'deki üstün yetenekliler eğitimi uygulamalarında farklı modeller görülebilmektedir. Okul sonrası üstün yetenekliler eğitimi veren ve şu anda ülkede üstün yetenekliler eğitimi ile oldukça ilişkili olan BİLSEM'ler ilk akla gelen kurumlardır. Lise düzeyinde fen bilimleri alanında Fen Liseleri, sosyal bilimler alanında Sosyal Bilimler Liseleri, sanat alanında Güzel Sanatlar Liseleri ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri, spor alanında ise Spor Liseleri bulunmaktadır. Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı tarafından üniversitenin desteğiyle kurulan Üstün Yetenekliler Eğitim Programı da bir diğer uygulamadır. Son olarak, tüm okullarda yeni uygulanmaya başlayan Kaynak Odalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar ve okullar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.13. Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocukların kapasitelerini geliştirmelerini, yeteneklerinin farkında olmalarını ve en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla kurulmuş özel bir eğitim kurumudur (Bildiren,

2018a). MEB 2019 istatistiklerine göre Türkiye'de 160 BİLSEM bulunmaktadır. İlkokul öğrencileri, üstün yetenekli çocukların tanınması için kullanılan gözlem formları aracılığıyla sınıf öğretmenleri tarafından merkezlere aday gösterilmektedir. Grup taramasında ölçütlere eşit veya üzerinde performans gösteren öğrenciler, Bakanlık tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda objektif ve standart ölçme araçları ile bireysel olarak değerlendirilmekte ve üstün yetenekli öğrenciler tespit edilmektedir (MEB, 2019b). Ülke genelinde aday gösterilen çocuk sayısı her geçen yıl artmaktadır. Türkiye'de 2018 yılında 896.537 ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi öğretmenleri tarafından aday gösterilmiştir. Hâlihazırda 1995 yılından beri hizmet veren bu kurumda 65.095 öğrenci eğitim görmektedir (Hürriyet, 2019). BİLSEM'lerde özgün ürün, proje ve çıktılar üretmek üzere proje tabanlı, disiplinler arası, öğrencilerin yetenekleriyle uyumlu, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanmakta ve eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir (MEB, 2019b).

2.13.1. Fen liseleri

Ankara Fen Lisesi, fen ve matematik alanlarında üstün yetenekli çocukları ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim insanları ve araştırmacılar olarak yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Ataman, 1976; Enç, 2005). Fen Liseleri başlangıçta bu amaca hizmet etmiş ancak daha sonra tanılama ve eğitim programındaki değişimle birlikte üstün yetenekli çocuklara eğitim vermenin değeri tartışılır hale gelmiştir (Bildiren, 2018a). Türkiye'de ulusal çapta uygulanan Liselere Giriş Sınavı'nda (LGS) üstün başarı gösteren öğrenciler, tercihleri doğrultusunda Fen Lisesi öğrencisi olabilmektedir. MEB 2019 istatistiklerine göre 310 Fen Lisesine 122.352 öğrenci kayıtlıdır. Bu okulların müfredatlarında normal liselere kıyasla çeşitli ek matematik ve fen dersleri yer almaktadır. Ne yazık ki, öğrencilerin hızına veya ilgi alanlarına göre bireyselleştirilmiş veya farklılaştırılmış programlar uygulanmamaktadır. Fen ve matematik eğitimi, Türkiye'deki diğer okullarda olduğu gibi Fen Liselerinde de standartlaştırılmıştır (Bildiren, 2018a). Mezunların büyük çoğunluğu Tıp, Diş Hekimliği ve Eczacılık Fakültelerine geçiş yapmaktadır (Ayık vd., 2007). Bu sonuç olumlu gibi görünse de, öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında yüksek puanlar almaları yine de mümkündür. Bu nedenle Fen Liselerinde eğitim gören bu öğrenciler Liselere Giriş Sınavında en yüksek puanları almışlardır. Başka bir deyişle, bunlar zaten başarılı öğrencilerdir. Ancak Fen

Liselerinin kuruluş amaçları olan bilim insanı yetiştirme hedefinden uzaklaştığı söylenebilir. Bilimsel çalışmalardan ziyade sınav başarısı önemli hale gelmiştir.

2.13.2. Sosyal bilimler liseleri

Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli sosyal bilimcileri yetiştirmek amacıyla kurulan Sosyal Bilimler Liseleri, sosyal bilimlere ve edebiyata ilgi ve yeteneği olan öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktadır (MEB, 2003). Fen Liselerine benzer şekilde, öğrenciler LGS sınav sonuçlarına göre kabul edilmektedir. Müfredatta Türk Dili, Edebiyatı ve Sosyal Bilimler alanlarındaki derslerin ağırlığı diğer liselere göre daha fazladır. MEB 2019 istatistiklerine göre 91 Sosyal Bilimler Lisesine 38.821 öğrenci kayıtlıdır.

2.13.3. Müzik ve sahne sanatları liseleri

Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri, müzik ve sahne sanatları alanlarında özel yetenek ve beceriye sahip öğrencileri yetiştirmeyi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitmeyi ve özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilere müzik bölümünde yaylı, nefesli ve vurmalı çalgılar ile piyano, sahne sanatları bölümünde ise dans branşının bale dalında eğitim veriliyor. Öğrenciler üniversiteler tarafından düzenlenen özel yetenek sınavları ile seçilmektedir (MEB, 2015b). Ülke genelinde 597 öğrencisi bulunan 13 Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi bulunmaktadır (MEB, 2019a).

2.13.4. Spor liseleri

Spor Liseleri, öğrencileri spor alanında yetiştirmeyi, branşlarında temel bilgi ve becerilere sahip başarılı bireyler olmalarını sağlamayı ve onları spor dallarında yükseköğretim programlarına hazırlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Türk sporuna katkıda bulunabilecek ve ülkelerini başarıyla temsil edebilecek bireyler olarak yetiştirilmeleri de hedeflenmektedir. Öğrenciler özel yetenek sınavları ile alınmaktadır (MEB, 2009). Türkiye'de 77 Spor Lisesi ve 16.973 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2019a).

2.13.5. Araştırma odaları

Üstün yetenekli öğrenciler, okullarının kaynak odalarında üstün performans alanlarında özel eğitim alabilirler. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde üstün yetenekli öğrenciler için kaynak oda açılabilir. Kaynak odaların haftalık ders saatleri okulların bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme bölümü tarafından belirlenir. Amaç, üstün yetenekli öğrencilere kendi yetenekleri doğrultusunda zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırarak ders vermektir (Bildiren, 2018a; MEB, 2015b).

2.14. Üstün yetenekli öğrenciler için eğitim programları (ÜYEP)

ÜYEP, Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı tarafından Anadolu Üniversitesi ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) desteğiyle kurulan ve türünün ilk örneği olan okul sonrası zenginleştirme hızlandırma temelli bir programdır. EPTS 2007 yılında kurulmuş ve 2014 yılında bir uygulama ve araştırma merkezine dönüştürülmüştür. Merkezin genel amacı; zekâ, üstün yetenek ve yaratıcılık konularında bilimsel araştırmalar yapmak, üstün yetenekli öğrencileri zihinsel ölçümlerle tespit etmek ve öğrencilerin zihinsel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmaktır. EPTS tanılama modeli, alana özgü yetenek ölçümüne dayanır ve tanılama ve örnekleme dayalı tanılama için çoklu kriterler kullanır (Sak, 2009, 2011, 2013, 2017).

2.15. Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının farklı kurumlarda çeşitlendiği görülmektedir. Ancak bu kurumların üstün yetenekliliği anlama, tanılama, eğitim ve öğretmen istihdamı konularında önemli sorunları ve zayıflıkları bulunmaktadır (Sak vd., 2015). Ne yazık ki, kurumların sayısındaki ve çeşitliliğindeki artış, kalitede bir artış anlamına gelmemektedir. Geçmişte birçok program başarılı olamadığı için sonlandırılmıştır. Bunun, politikadaki tutarsızlıktan ya da bunları uygulamak için gerekli fiziksel kaynakların ve insan gücünün eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Çitil, 2017). Yine de geçmişe kıyasla sorunlar yaşanmış olsa da mevcut farkındalık düzeyinin arttığı söylenebilir. BİLSEM'lerin açılması ve yaygınlaşması üstün yeteneklilik konusunda

farkındalığın artmasına neden olmuştur. Bundan önce ulusal çapta yayılabilecek kurumsal bir yapı yoktu. Bu da bilimsel çalışmaların sayısının artmasına neden olarak alınabilir.

Üstün yetenekli öğrenciler üzerine 1994 yılına kadar sadece dört yüksek lisans ve beş doktora tezi yapılmışken, bu sayılar 2014 yılında 108 yüksek lisans ve 25 doktora tezine ulaşmıştır (Güçin ve Ş ahin, 2015; Sak, 2017). Makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, bu alandaki 241 (%79,01) makalenin 2003 yılından sonraki yıllarda, yalnızca 64'ünün (%20,98) ise 2003 yılından önceki yıllarda yayımlandığı görülmektedir (Güçin ve Ş ahin, 2015). Ayrıca, 2015-2017 yılları arasında 55 yüksek lisans ve 23 doktora tezi yayımlanmıştır (Ayvacı ve Bebek, 2019). Bu çalışmaların neredeyse tamamı Bilim ve Sanat Merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezleri ile başlayan akademik çalışmaların sayısındaki artış, yayımlanan makale sayılarına da yansımıştır. Üstün yeteneklilik kavramları, tanınması ve eğitimi üzerine yapılan araştırmalar tezlerle birlikte artış göstermiştir (Güçin ve Ş ahin, 2015). Mevcut sistemin değerlendirilmesi de bu çalışmalarla eşzamanlı olarak başlamıştır. Üstün yeteneklilik kavramına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri (Bildiren, 2018b; Ş ahin ve Levent, 2015), BİLSEM öğretmen görüşleri (Kazu ve Ş enol, 2012), aile çalışmaları (Karakuş, 2014), öğrenci değerlendirmeleri (Ş ahin, 2013) ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin görüşleri (Metin vd., 2017) ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

En yaygın kurumlar BİLSEM'ler olduğu için eğitim programları üzerine yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır;

Sezginsoy (2007), BİLSEM öğretmenlerinin öğrencileri yeni fikirler üretmeye teşvik ettiklerini ve derslerde kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sağladıklarını göstermiştir. Ancak öğretmenler merkezlerin fiziksel koşullarının yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Koçal ve diğerleri (2009) BİLSEM öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, toplumda üstün yetenekliler eğitime yönelik farkındalığın artırılmasının en önemli gereksinim olduğunu ve MEB, üniversiteler ve BİLSEM iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilere yönelik kalıcı eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

BİLSEM öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genel olarak uygulamadan memnun oldukları görülmekle birlikte eğitim uygulamalarında yaşadıkları sorunları gösteren çalışmalar da dikkat çekicidir. Altun ve Vural (2012), katılımcı öğretmenlerin çoğunun merkezi ve yerel yönetimler tarafından sağlanan mesleki gelişim olanaklarını yetersiz bulduğunu bildirmiştir. Araştırma bulguları, BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğinin de

altını çizmiştir. Bununla birlikte, farklı statü düzeylerinde mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ve yönetici ve öğretmenleri teşvik edecek çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği de ortaya konmuştur.

Sanat ve spor alanında eğitim veren liselerdeki üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalar özellikle sanat ve spor alanlarına odaklanmış (Birgöl ve Nacakçı, 2019; Polat vd., 2018; Tanrikulu ve Kahraman, 2019) ve daha çok öğrencilerin beklentileri üzerine yoğunlaşmıştır.

Olgun (2019) üç ayrı ildeki Güzel Sanatlar Liselerinde öğrencilerle yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin sanat eğitimi boyunca verilen sanat derslerinin ve teorik derslerin süresini yetersiz bulduğunu, erkek öğrencilerin ise yeterli bulduğunu belirtmiştir. Mezuniyete doğru öğrencilerin memnuniyetsizliği artmış ve sanata olan ilgileri azalmıştır. Öğrenciler özellikle atölye çalışmalarından memnuniyetsizlik duymuşlardır. Buna rağmen, öğrencilerin öğretmenlerinden oldukça memnun oldukları görülmüştür. Ayrıca, bu öğrenciler üniversite eğitimlerine genellikle sanat ve spor alanlarında devam etmiştir.

Yerli (2019), Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi alanına kayıtlı öğrencilerin % 64,9'unun Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olduğunu ve %74,9'unun ilk giriş sınavında bölümlerini kazandığını, %77,1'inin ise öğretmen olma niyetiyle bölümü tercih ettiğini bildirmiştir. Öğrencilerin istihdam edilmeyecekleri korkusuyla geleceklerinden endişe duydukları da vurgulanmıştır. Araştırmalar genel olarak mezunların öğretmen olmak istediklerini ve öğretmenliğe karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir (İslam ve İmamoğlu, 2019; Yıldız vd., 2020). Öğrenciler, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar bölümlerini, becerilerini geliştirmekten ziyade öğretmen olarak istihdam edilmelerini sağlayacak nitelikte olduğu için tercih etmektedir. Bu durum, genç yetişkinlerin mesleki kaygılarına pratik çözümler bulma çabalarından kaynaklanmaktadır. Buna göre gençler bir an önce devlet garantili işlere sahip olmak istemektedir. Bu sonuçlar, sanat ve spor alanlarındaki özel yeteneklerin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin yetenek eğitiminden ziyade mesleğe yönlendiren okullar olarak görüldüğü vurgulanabilir.

Türkiye'de 1964 yılında kurulan Fen Liseleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı liseler olarak kabul edilmektedir (Türk, 2018) çünkü bu okullara kayıt yaptıran öğrenciler Ulusal Liselere Giriş Sınavı'nda en yüksek puanı alan öğrencilerdir. Ancak fen lisesi programına ya da öğrencilerin izlenmesine ilişkin çalışma sayısı sınırlıdır. Duygusal zekâ (Koçak ve İçmenoğlu, 2016), problem çözme (Aydoğdu ve Keşan, 2016),

mükemmeliyetçilik, öz saygı ve liderlik (Birol ve Yazıcı, 2011), geometri (Aydın ve Öztekin, 2018) gibi konularda çalışmalar bulunsada fen liselerinin eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışma sayısı son derece azdır. Özoğlu'nun (1977) Ankara Fen Lisesi öğrencilerine yönelik betimsel analizi bu az sayıdaki çalışmadan biridir. Aydın ve diğerleri (2019), ortaöğretim fen lisesi kimya dersi kazanımlarını revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelemiş ve kazanımların dağılımlarının % 44,44 ile anlama, %34,08 ile analiz etme, %8,89 ile uygulama, %5,19 ile hatırlama, %3,70 ile değerlendirme ve %3,70 ile oluşturma şeklinde sıralanan bilişsel süreç boyutlarından oluştuğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, öğrenme çıktıların yaratıcılık odaklı olmadığı söylenebilir. Türk (2018), 2015 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre Fen Liselerinin Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamalarının üzerinde puan alarak dünya üçüncüsü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu liselerden mezun olanların Tıp, Diş Hekimliği, Mühendislik ve Mimarlık, Hukuk ve Eczacılık gibi giriş koşulları yüksek olan başarılı ve köklü üniversitelerin fakültelerine kayıt yaptırdıkları öne sürülmüştür. Buna rağmen Fen Liseleri üstün yeteneklilerin eğitimi açısından eleştirilmektedir. Bilim insanı yetiştirmek amacıyla kurulan Fen Liseleri, öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan eğitim kurumlarına dönüşmüştür. Ne yazık ki bu okullar, laboratuvar kullanmak yerine öğrencileri sınavlara hazırlayan eğitim kurumlarına dönüşmüştür. Sak (2017), 2000'li yılların başında ülkede ekonomik istikrarın sağlanması ve ekonomik kalkınmanın artmasıyla birlikte fen liselerinin sayısındaki artışın ivme kazandığını, ancak bunun Fen Liselerinde systemsiz bir eğitim modelinin oluşmasını da beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Fen Liselerinin sayısındaki hızlı artışın eğitim kalitesinde düşüşe yol açarak üstün yetenekli eğitim kurumları niteliğinden uzaklaştırdığı vurgulanmalıdır.

Fen Liselerine benzer şekilde, ulusal literatürde Sosyal Bilimler Liselerindeki eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik herhangi bir kanıt sunulmadığı görülmektedir. Sosyal bilimler ve edebiyat alanlarında yüksek nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla kurulan Sosyal Bilimler Liselerinde artık üstün yeteneklilere yönelik çalışmalara öncelik verilmediği açıktır (Cankar ve Taş, 2017). Sosyal Bilimler Liselerine yönelik araştırmalar, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin çevre bilincinin değerlendirilmesi (Aydın ve Kaya, 2011) ve öğrencilerin coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri (Aydın, 2012) gibi konulara odaklanmış olup, üstün yeteneklilik kavramına yönelik herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu durum çeşitli nedenlere bağlanabilir. İlk olarak, Türkiye'de üstün yeteneklilik kavramı BİLSEM'lerde tanımlanmıştır. BİLSEM'lerde tanılama, süreci daha

inandırıcı kılan zekâ testleri ile sağlanmaktadır. Liselere Giriş Sınavı ile tanınan öğrenciler, zekâ testleri ile tanınan öğrencilere göre göz ardı edilmektedir. İkinci olarak, Sosyal Bilimler Liseleri kuruldukları günden bu yana Türkiye'de ses getirememiştir. Sosyal bilimler ve edebiyat alanında çarpıcı bir çalışma yapılmamış, bu durum lise tercihlerini de etkilemiş ve bu okullar en az tercih edilen okullar sıralamasına girmiştir.

Üstün yetenekliler eğitiminde bir diğer uygulama ise okullarda ek eğitimin verildiği araştırma odalardır. Araştırma odaları, ilk ve ortaöğretimde özel gereksinimli öğrenciler için en sık kullanılan eğitim ortamlarından biridir (Yazıcıoğlu, 2020). Türkiye'de genellikle zihinsel yetersizlik, otizm, öğrenme güçlüğü gibi özel gereksinimli öğrenciler için kullanılan araştırma odalarını, MEB (2015b) tarafından üstün yetenekli öğrenciler için de kullanılmaya başlanmıştır. Amaç, farklı eğitim kurumlarından yararlanamayan üstün yetenekli öğrencilere eğitimde zenginleşme sağlamaktır. Bu uygulama başlangıçta geçici bir girişim olarak başlamıştır. Pemik ve Levent (2019) üstün yetenekli öğrencilere yönelik kaynak odalarda verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve öğrencilerin kaynak odalarda farklılaştırılmış eğitime katılmak yerine genellikle zekâ oyunları oynadıklarını tespit etmiştir. Katılımcıların çoğu, belirli bir müfredat ve eğitim planı olmaması, kaynak oda için materyal ve fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca, kaynak odalarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlerin belirleyici faktör olduğunu belirterek hizmet içi öğretmen eğitiminin öneminin altını çizmişlerdir. Ortaöğretim kurumlarındaki kaynak oda uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada da eğitimi öğretmen, materyal ve fiziksel koşulların yetersizliği vurgulanmıştır (Tunalı-Erkan, 2018). Çevik ve Yağcı (2017) da fiziksel koşulların yetersizliğine ve nitelikli öğretmen eksikliğine dikkat çekmiştir. Bir başka çalışma, kaynak odaların faydalı ve gerekli olduğunu bildirmiş, ancak kaynak odaların işlevsel ve fiziksel koşullarındaki sorunlara da dikkat çekmiştir (Yazıcıoğlu, 2020).

2.16. İlgili Araştırmalar

Özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilişkili eğitim kurumlarının bütünsel olarak etkililik ve yeterlilikleri düzeylerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlı ve hatta neredeyse yok denecek kadar azdır. Ancak son yıllarda üstün ya da özel yetenekli bireylerin eğitim gördükleri kurumların eğitim

proğramları, velilerin karşılaştıkları sorunlar, öğretmen yeterlilikleri, öğrenci profili vb. yönelik yapılmış araştırmaların sayısında ise bir artış görölmektedir. BİLSEM’leri çeşitli yönleriyle ele alarak yapılan araştırmaların sayısında görölen artış, bu eğitim kuruluşlarına verilen önemin bir göstergesi olarak da alınabilir. Aynı şekilde BİLSEM’lerin yeterliliği boyutunda oldukça sınırlı sayıda araştırmaların oluşu ise BİLSEM’ler için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü BİLSEM’lerin amaç, yetki ve sorumlulukları incelendiğinde, eğitim sistemi içinde özel bir yere sahip eğitim kuruluşları oldukları göröür. Belli başlı ölkelerin ölk kaynakları içinde insan kaynaklarını en iyi nasıl değerlendirir yanıda, üstün yeteneklilerden daha fazla nasıl yararlanırımın karşılığı alınan önlemler bu durumun önemli göstergelerinden biridir. Diğer bir ifade ile üstün yetenekli bireylerin özel eğitime tabi tutularak bunlardan en üst düzeyde performans elde etmenin önemli bir noktası, bu özel özellikli okulların etkili ve yeterli olmalarını gerektirmektedir. Bunun diğer bir anlamı; özel yetenekli bireylerin eğitime tabi tutuldukları ortamların bu anlamda etkili birer kurum işlevi durumunda olup olmadıkları önemli bir durum olarak sistematik olarak araştırılmasını gerektirmektedir. Salt veli, öğretmen ya da öğrenci ya da eğitim proğramları üzerinden BİLSEM ve benzeri eğitim kurumlarının yeterlilik ve etkililik düzeylerinin incelenmesi yeterli görünmemekte. Kapsamlı araştırmaların daha olumlu sonuç vermesi beklenmektedir. Nitekim BİLSEM’lerin etkililiğine ilişkin araştırmalardan biri Bulut (2015) tarafından yapılmıştır. Bulut (2015) araştırmasında “Bilim ve Sanat Merkezlerinin Etkililiği ve İşlevselliğine ilişkin Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve Uzman Psikolojik Danışmanların Görüşleri” incelemiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında nitel araştırma kapsamında Elâzığ il BİLSEM ile ilgili bu araştırmasında Bulut, özel yetenekli öğrencilerin tanılmasına ilişkin ciddi eksikliklerin olduğu yanıda, eğitim proğramlarında da eksiklerin olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Aynı şekilde örgün eğitimle birlikte BİLSEM’e devamın ve BİLSEM’in fiziki ve alt yapı bakımından da problemlerinin olduğu ulaşılan diğer bulgudur.

Sezginsoy (2007)’un betimsel tarama modelini kullanarak yaptığı araştırmasında 7 coğrafi bölgede bulunan BİLSEM’lerde görevli 227 öğretmenin eğitim-öğretim durumlarına ilişkin görüşleri uygulanan tutum ölçeği kapsamında incelenmiş ve BİLSEM’lerin öğretmenler yönünden beklenen düzeyde bir eğitim-öğretim durumlarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak okulun fiziksel olarak ve çevre imkân ve olanakları dâhil, okul-merkez ilişkisi yönüyle yeterli bir düzeye sahip olmadıkları görölmüştür.

BİLSEM'lerin amaçlarına uygun bir işleyiş içinde olup olmadıklarını Yumuş ve Toptaş (2011) araştırmış. 43 BİLSEM'in örnekleme dâhil ederek yapılan araştırmalarında araştırmacılar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devnişsel ve yaratıcılık gelişimleri yönünden yararlı eğitim kuruluşları oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra bu okulların önemli bazı eksiklerinin bulunduğu kanaatine de varmışlardır. Benzer bir araştırma Yıldız (2010) tarafından yapılmıştır. Yıldız 17 BİLSEM'i dâhil ettiği araştırmasında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre BİLSEM'lerin yüksek bir düzeyde amaçlarına uygun işleyiş içinde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ancak donanım ve çevre ile olan iletişim ve ilişkilerinin öğretmenlere göre düşük, öğrencilere göre ise orta düzeyde bir yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Özer Keskin ve arkadaşlarının (2013) araştırmaları BİLSEM'lerin mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerilerine yöneliktir. Yedi coğrafi bölgeden yansız olarak seçilen birer BİLSEM'de görevli yönetici ve öğretmen görüşleri karma araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş ve fiziki yönünden, araç-gereç ve yapılan sınavlar bakımından, uygulamadaki eğitim programları, öğrenci seçimi ve tanılama, yönetici seçimi ile okul- aile- öğrenci-öğretmen ilişkisi yönünden incelenmiştir.

Yirminci Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin Raporlar ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi adlı çalışma Kurnaz (2014) tarafından yapılmıştır. Doküman analizi kullanılarak yapılan çalışmada verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmış. Ulaşılan bulgulara öre Türkiye'de BİLSEM'lerin özel yetenekli öğrenciler için gerekli ve yerinde bir model olduğu ancak “fiziki imkan ve olanakları, personelin nicel ve nitelik yönünden yeterlilikleri, yöneticileri, eğitim-öğretim imkan ve olanakları, öğrenci kapasiteleri, tanılama süreci uygulamaları, öğrenciler, veliler yönünden önemli sorunların bulunduğu görülmüştür.

Özkan'ın (2009) araştırması BİLSEM'lerin örgütsel etkililiğini amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırma 2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 33 ilinde toplam 35 BİLSEM'de görevli öğretmen-yönetici, öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerinin oluşturduğu evrenden seçilen 91 yönetici, 271 öğretmen, 479 öğretmen, 329 veli olmak üzere toplam 1170 denekten oluşan örneklem grubuna uygulanan üç ayrı anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucu; Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre iklim ve amaç boyutunda BİLSEM'lerin etkili örgütler oldukları, örgütlenme boyutunda ise yeterli bir etkililiğe sahip değiller. Öğrencilere göre BİLSEM'lerin eğitim

programlarının kendi okullarında uygulanmakta olan eğitim programları ile uyum içinde olmadıkları, aynı şekilde bu kurumların etkililiğini öğrencilere göre sosyal etkinliklerin yetersizliğini düşürdüğü yönündedir. BİLSEM velileri bu eğitim kurumlarını amaç, süreç ve örgütlenme boyutlarında etkili görmelerine karşılık, iklim boyutunda yeteri düzeyde görmemişlerdir.

Okulun akademik kadrolarının nicelik ve nitelik yönünden yeterlik sorunu taşıdığı da ulaşılan bulgulardan biridir. Benzer çalışma Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğ., (1998) tarafından da yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç öğretmen yeterliklerinin BİLSEM ve benzeri kurumların etkili ve yeterlilikleri için oldukça önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Diğer ülkelerde yapılan çalışmaların çok ve çeşitli olduğu, sözgelimi ABD’de özel yetenekli öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların oldukça yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir (Oruç ve Çağır, 2022:). Ancak BİLSEM ve benzeri okulların yeterlik ve işlevselliği ile ilgili yapılan doğrudan araştırmalar ise farklı değişkenliklere göre ele alındığı görünmektedir. Nitekim öğretmen yeterliklerini arttırmaya yönelik bir araştırma Graves ve Thompson (1961) tarafından yapılmıştır. Temel amaç öğretmenlerin öznel yetenekli öğrencileri daha iyi tanıyarak gerekli hizmetleri vermeye katkı sunmaktır. Benzer çalışma Gear (1978) yanında, Bishop, (1968), Davis (1954), Gold, (1976), Gowan ve Demos (1964), Maker, 1975) ve Marland, (1971) tarafından yapılmış (Akt: Eker, 2020) ve ortak ulaşılan nokta özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin nitelikleri ile özel yetenekli bireylerin seçimi ve yetiştirilmesi, verilen eğitimin niteliğinin yüksekliği arasında korelasyonun yüksek çıkmış olmasıdır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evrenine, verilerin toplanması, veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu, olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006). Diğer bir ifadeyle tarama modellerinde bir grubun bazı özellikleri belirlenmek istendiğinde baş vurulan başlıca araştırma modellerinden biridir (Büyüköztürk ve ark. 2018. s, 15). Bu çalışmada, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak bir BİLSEM'in etkililik durumu belirlenmek istenmiştir.

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, Tunceli Hacı Bektaş Veli BİLSEM'inde görev yapmakta olan 9 öğretmen ve yönetici, 70 öğrenci ve 70'de veli oluşturmaktadır. Araştırmcının evrenin tümüne ulaşabilme imkân ve olanağı bulunduğundan ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak uygulanan anketlerden geri gelenlerin incelenmesi sonucu bunlardan öğretmen ve yöneticilerden 9, velilerden 29 ve öğrencilerden ise 40'ı analize tabi tutulur görülmüştür (Baltalı 2018; Bernard, 2011; Neuman ve Robson, 2014). Diğer bir ifadeyle çalışmada evrendeki 9 yönetici-öğretmenin 9'una, 70 öğrenciden 40'ına, 70 veliden de 29'una olmak üzere toplam 78 kişiye ulaşılabilmektedir.

Araştırmada katılımcılara demografik bilgi formunun yanı sıra yönetici öğretmenler “BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği” (57 madde), öğrencilere “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği” (38 madde) ve velilere “BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” (31 madde) anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına yönetici öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından doldurulan ölçeklerle ulaşılmıştır. Uygulanan ölçeklerden katılımcılara ait demografik verilerine ilişkin istatistikler Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan bilsem yönetici ve öğretmenlerinin demografik değişkenlerine göre frekans dağılım tablosu

		Kategoriler	Frekans(f)	Yüzde(%)
YÖNETİCİ ÖĞRETMEN (n:9)	Cinsiyet	Kadın	4	44,4
		Erkek	5	55,6
	Branş	Türkçe	1	11,1
		Sosyal Bilimler	2	22,2
		Matematik	2	22,2
		Fen Bilimleri	1	11,1
		Rehberlik	1	11,1
		Resim-Müzik	1	11,1
		Teknoloji Tasarım	1	11,1
	Eğitim durumu	Lisans	7	77,8
		Yüksek Lisans	2	22,2
	Üstün zekâlılarla ilgili eğitim	Evet	2	22,2
		Hayır	4	44,4
		Lisans Dersi Olarak	1	11,1
		Hizmet içi eğitim	1	11,1
		Konferans olarak	1	11,1

Araştırmada yer alan yönetici öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait bilgiler Tablo 2.1’de gösterilmektedir. Buna göre yönetici öğretmenlerin 4’ü kadın (%44,4) yönetici öğretmen olurken 5’i (%55,6) erkek yönetici öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde; 1’i (%11,1) Türkçe öğretmeni, 2’si (%22,2) sosyal bilimler öğretmeni, 2’si (%22,2) matematik öğretmeni, 1’i (%11,1) fen bilimleri öğretmeni, 1’i (%11,1) rehberlik öğretmeni, 1’i (%11,1) resim-müzik öğretmeni ve 1’i (%11,1) teknoloji tasarım öğretmeni oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; yönetici öğretmenlerin 7’si (%77,8) lisans mezunu olurken, 2’sinin (%22,2) yüksek lisans mezunu oldukları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan yönetici öğretmenlerin üstün zekâlılarla ilgili eğitim durumları incelendiğinde; yönetici öğretmenlerin 2’sinin (%22,2) eğitim verdikleri, yönetici öğretmenlerin 4’ünün (%44,4) eğitim vermedikleri, 1’inin (%11,1) lisans dersi olarak eğitim verdikleri, 1’inin (%11,1) hizmet içi eğitim olarak eğitim verdikleri ve 1’inin (%11,1) konferans olarak olarak eğitim verdikleri saptanmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan BİLSEM velilerin demografik değişkenlerine göre frekans dağılım tablosu

		Kategoriler	Frekans(f)	Yüzde(%)
VELİ (n:29)	Cinsiyet	Kadın	17	58,6
		Erkek	12	41,4
	Yaş (yıl)	25-35	2	6,9
		36-45	22	75,9
		46 ve üstü	5	17,2
	Eğitim durumu	Lise	6	20,7
		Üniversite	23	79,3
	Evde çalışan kişi sayısı	Anne-Baba	16	55,2
		Baba	10	34,5
		Anne	2	6,9
		Çalışan Yok	1	3,4
	Meslek	Öğretmen	8	27,6
		İşçi	1	3,4
		Subay/Astsubay	1	3,4
		Serbest Meslek	5	17,2
		İşsiz	1	3,4
		Ev Hanımı	4	13,8
		Diğer	9	31,0
	Aylık gelir	0-500 TL	0	0,0
		501-1000 TL	0	0,0
		1001-2000 TL	0	0,0
		2001-4000 TL	0	0,0
		4001 ve üstü TL	29	100,0
	Çocuk sayısı	1	7	24,1
		2	17	58,6
		3	5	17,2

Araştırmada yer alan velilerin demografik değişkenlerine göre dağılımları Tablo 2.2’de gösterilmektedir. Buna göre velilerin 17’si kadın (%58,6) olurken 12’sinin (%41,4) erkek veli olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin 2’si (%69) 25-35 yaş aralığında yer alırken, 22’sinin (%75,9) 36-45 yaş aralığında ve 5’inin (%17,2) 46 ve üstü yaş aralığında oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; velilerin 6’sı (%20,7) lise mezunu olurken, 23’ünün (%79,3) üniversite mezunu oldukları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin evlerinde çalışan kişi sayıları incelendiğinde; 16’sının (%2) anne-baba çalıştıkları, 10’unun (%34,5) sadece babalarının çalıştığı, 2’sinin %6,9 sadece annelerinin çalıştığı gözlenmiştir. Sadece 1’inin (%3,4) ailesinde çalışan bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin meslek durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; 8'inin (%27,6) öğretmen, 1'inin (%3,4) işçi, 1'inin (%3,4) subay/astsubay, 5'inin (%17,2) serbest meslek, 1'inin (%3,4) işsiz, 4'ünün (%13,8) ev hanımı ve 9'unun (%31,0) diğer mesleklere sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan velilerin gelir durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; hepsinin 4001 ve üstü TL gelire sahip oldukları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımları incelendiğinde; 7'sinin (%24,1) 1 çocuk, 17'sinin (%58,6) 2 çocuk ve 5'inin (%17,2) 3 çocuk sahibi oldukları tespit edilmiştir (Tablo 3.2).

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerin demografik değişkenlerine göre frekans dağılım tablosu

		Kategoriler	Frekans(f)	Yüzde (%)
ÖĞRENCİ (n:40)	Cinsiyet	Kadın	21	52,5
		Erkek	19	47,5
	Yaş (yıl)	7-9	8	20,0
		10-12	25	62,5
		13-15	6	15,0
		16 ve üstü	1	2,5
	Eğitim durumu	3.sınıf	13	32,5
		4.sınıf	2	5,0
		5.sınıf	5	12,5
		6.sınıf	11	27,5
		7.sınıf	6	15,0
		8.sınıf	2	5,0
		Lise 2 sınıf	1	2,5
	Okul Türü	Özel Okul	2	5,0
		Devlet Okulu	30	75,0
		İlköğretim	6	15,0
		Ortaöğretim	2	5,0
	Bilsem'de Eğitim Süresi	1 yıl	15	37,5
		2 yıl	7	17,5
		3 yıl	8	20,0
		4 yıl ve üstü	10	25,0

Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik değişkenlerine ait veriler Tablo 2.3'de gösterilmektedir. Bu öğrencilerin 21'i kadın (%52,5) olurken 19'unun (%47,5) erkek öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i (%20) 7-9 yaş aralığında yer alırken, 25'inin (%62,5) 10-12 yaş aralığında, 6'sının (%15) 13-15 yaş aralığında ve 1'inin (%2,5) 16 ve üstü yaş aralığında oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; 13'ünün (%32,5) 3.sınıf, 2'sinin (%5,0) 4.sınıf, 5'inin (%12,5) 5.sınıf, 11'inin (%27,5) 6.sınıf, 6'sının (%15) 7.sınıf, 2'sinin (%5,0) 8.sınıf ve 1'inin (%2,5) Lise 2 sınıfta eğitim gördükleri gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gittikleri okulların dağılımları incelendiğinde; 2'sinin (%5,0) özel okula gittiği, 30'unun (575) devlet okuluna gittiği, 6'sının (%15) ilköğretim seviyesinde okuduğu ve 2'sinin (%5,0) ortaöğretim seviyesinde okuduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 15'inin (%37,5) 1 yıldır Bilsem'de eğitim gördükleri, 7'sinin (%17,5) 2 yıldır Bilsem'de eğitim gördükleri, 8'inin (%20) 3 yıldır Bilsem'de eğitim gördükleri ve 10'unun (%25) 4 yıl ve üstü Bilsem'de eğitim gördükleri tespit edilmiştir (Tablo 3.3).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Ölçeklere ilişkin bilgiler

Bu araştırmada veriler üç ayrı ölçekle elde edilmiştir. Özkan (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan sözkonusu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. BİLSEM örgütsel etkililik yönetici-öğretmen ölçeği

Yönetici öğretmenlerin örgütsel etkililik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışması Özkan (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek 57 soru ve 4 alt boyuttan ("amaç", "örgütlenme", "süreç" ve "iklim") oluşmuştur.

Faktör analizi anketi oluşturan dört alt ölçeğe ayrı ayrı uygulanmıştır. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçlarına göre; "BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği" birinci alt boyutu amaç boyutu olup, ölçeğin bu boyutunda 3 madde ve bu maddelere ait faktör yük değerleri .73 ile .88 arasında değişirken, güvenirlik katsayısı

$\alpha=74$ olarak ölçülmüştür. Ölçeğin ikinci alt boyutu örgütlenme boyutu olup, bu boyutta 33 madde bulunmaktadır. Örgütlenme boyutunda yer alan maddelere ait faktör yük değerleri .33 ile .79 arasında ölçülürken, madde toplam korelasyon değerlerinin .52 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin üçüncü alt boyutu süreç boyutudur. Ölçeğin bu boyutunda 17 madde bulunmaktadır. Bu maddelere ait yük değerleri. 52 ile 79 arasında değişirken, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .90 olarak madde toplam korelasyon ölçümleri ise .54 ile .84 arasında ölçülmüştür. Ölçeğin dördüncü alt boyutu iklim boyutu olup, bu boyutta yer alan madde sayısı ise 4'tür. Bu maddele ait faktör yük değerleri. 78 ile .92 arasındadır. Ölçeğe ait güvenirlilik ktatsayısı $\alpha=89$ olarak ölçülmüştür. Aynı ölçeğin madde toplam korelasyonu ölçümleri .61 ile .84 arasında değişmiştir.

3.3.1.2. BİLSEM örgütsel etkililik öğrenci ölçeği

Bu ölçek öğrencilerin örgütsel etkililik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmi ve 38 soru, 4 alt boyuttan (“amaç”, “örgütlenme”, “süreç” ve “iklim”) oluşmuştur.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği birinci alt boyutu amaç boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Bu maddelere ait yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucu; faktör yük değerleri .72 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Alpha Güvenirmlik katsayısı .82 'dir. Maddele ait korelasyon değerlerinin .51 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir.

BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği **örgütlenme** boyutunda 12 madde bulunmakta ve bu maddelere ait faktör yüklerinin, 44 ile .85 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı $\alpha=86$ olarak belirlenen bu alt ölçeğin madde toplam korelasyonölçümleri 30 ile 77 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin bu alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri. 42 ile.60 arasında hesaplanırken, Alpha Güvenirlilik Katsayısı olarak.86, madde toplam korelasyonu değerleri ise.30 ile 77 arasında olduğu görülmüştür. Bu alt ölçeğin süreç boyutunda 16 madde, bu maddelere ait faktör yük değerleri 42 ile 60 arasında dağılım göstermiştir. Ölçeğin $\alpha=71$ olarak bulunan ölçeğin, madde toplam korelasyon katsayıları 32 ile 71 arasında değişmiştir. Ölçeğin iklim alt boyutunda 4 madde, bu maddelere ait faktör yük değerleri 81 ile 91 arasında değişirken, $\alpha=82$ ve maddelere ait toplam korelasyonları 64 ile 82 arasında değişmiştir.

3.3.1.3. BİLSEM örgütsel etkililik veli ölçeği

Velilerin örgütsel etkililik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 31 soru ve 4 alt boyuttan (“amaç”, “örgütlenme”, “süreç” ve “iklim”) oluşmuştur. Her bir alt boyutu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre; amaç alt boyutunda yer alan beş maddenin faktör yük değerleri .67 ile .86 arasında hesaplanırken, güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin örgütlenme alt boyutu 7 madde ve bu maddelere ait faktör yük değerleri .53 ile .75 arasında, güvenilirlik katsayıları .68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin süreç boyutunda 17 madde ve bu maddelere ait faktör yük değerleri .39 ile .77 arasında değişmiştir. Maddelere ait güvenilirlik katsayısının .81 olarak tespit edilen ölçeğin maddelerine ait toplam korelasyon değerleri ise .52 ile .79 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin iklim boyutu 4 maddeden ve bu maddelere ait faktör yüklü değerleri .63 ile .81 arasında dağılım göstermiştir. Güvenirlik katsayısının .70 olarak ölçüldüğü ölçeğin maddelerine ait korelasyon değerleri .40 ile .65 arasında değişim göstermiştir.

Bu araştırma için ölçeklerin yapı geçerliği için alan uzmanlarının görüşü alınırken, güvenilirlik analizi sonuçlarına ait Cronbach’s Alpha ölçümleri Tablo 3.4’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik istatistikleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha
“BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği”	Amaç	3	0,900
	Örgütlenme	33	0,946
	Süreç	17	0,919
	İklim	4	0,974
	Ölçek toplam	57	0,962
“BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği”	Amaç	6	0,777
	Örgütlenme	12	0,871
	Süreç	16	0,708
	İklim	4	0,589
	Ölçek toplam	38	0,791
“BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği”	Amaç	5	0,507
	Örgütlenme	7	0,778
	Süreç	15	0,816
	İklim	4	0,683
	Ölçek toplam	31	0,802

Çalışmada “BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği” alt boyutlarından “Amaç” alt boyutunun Cronbach’s Alpha katsayısı 0,900 olurken, “Örgütlenme” alt boyutunun Cronbach’s Alpha katsayısı 0,946, “Süreç” alt boyutunun

Cronbach's Alpha katsayısı 0,919, "İklim" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,974 ve ölçek toplamının Cronbach's Alpha katsayısı 0,962 olduğu saptanmıştır.

Çalışmada "BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği" alt boyutlarından "Amaç" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,777 olurken, "Örgütlenme" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,871, "Süreç" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,708, "İklim" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,589 ve ölçek toplamının Cronbach's Alpha katsayısı 0,791 olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada "BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği" alt boyutlarından "Amaç" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,507 olurken, "Örgütlenme" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,778, "Süreç" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,816, "İklim" alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,683 ve ölçek toplamının Cronbach's Alpha katsayısı 0,802 olduğu belirlenmiştir.

Buna göre veri toplama aracı olarak üç ölçeğin, (öğretmen-yönetici, veli ve öğrencilere yönelik BİLSEM Örgütsel Etkililik ölçeklerinin) geçerli ve güvenilir oldukları kanısına varılarak uygulanmalarına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001; Kline, 2000; Karasar, 2010). Ayrıca araştırma izni Etik Kurul'dan alınmıştır (EK: 4).

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

3.5.1. Verilerin analiz yöntemleri

Çalışmada toplanan verilerin analizi, istatistiksel yazılım paketi SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences–IBM®) kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin analize uygunluğunu incelemek amacıyla kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmış ve eksik ve hatalı giriş yapıldığı saptanan veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi ve normallik testleri Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılmış, bununla birlikte örnekleme bireylerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, çalışma durumu, eğitim durumları ve aylık gelir durumları v.b.) incelenmiştir. Ayrıca ölçeklerde yer alan ifadelere cevaplayıcıların katılma düzeylerini ("1-Hiç Katılmıyorum", "2-Çok az Katılıyorum", "3-Biraz Katılıyorum", "4- Büyük ölçüde Katılıyorum", "5-Tam Katılıyorum") 5'li Likert şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında 1.00-1.80 arası (Hiç), 1.81-2.60 arası (Çok Az), 2.61-3.40 arası (Biraz),

3.41-4.20 arası (Büyük ölçüde) ve 4.21-5.00 arası ise (Tam) puan aralıkları olarak kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle ölçeklerden alınacak puan ortalamalarının yüksek olması BİLSEM'in yüksek düzeyde etkili olduğuna, puan ortalamasının düşük olması düşük düzeyde etkili olduğuna işaret olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, çalışma grubunu tanımlamak için yüzde (%) ve frekans (f) katılımcıların ölçekler hakkında genel bir görüş elde etmek için aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici analizler yapılmıştır.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre amaç, örgütlenme, işleyiş ve iklim boyutlarında BİLSEM’in etkililik düzeyi nedir? Şeklinde ifade edilmiş olup, bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.1, Tablo 4.2, Tablo 4.3’te verilmiştir.

4.1.1.1. BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri

BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Yönetici ve öğretmenlerin BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler

BOYUTLAR		MADDELER	N	X	SS
AMAÇ	1	BİLSEM ’ler öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmada etkili kurumlardır	9	4,0000	1,11803
	2	BİLSEM ’ler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmaya katkıda bulunmaktadır	9	4,3811	1,05409
	3	Öğrencilerin BİLSEM de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır.	9	3,3333	1,32288
		Tümü İçin		3.81	1.07
ÖRGÜTLEME	4	BİLSEM’lerle ilgili yasal düzenlemelerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yönetilmesi sorun yaratmaktadır	9	3,5556	1,33333
	5	Bakanlıkça BİLSEM’lerle ayrılmış özel bir bütçe olmaması çalışmaların etkililiğini azaltmaktadır.	9	4,3333	,86603
	6	BİLSEM ’lerdeki etkinliklerin sponsorlara bağımlı olarak yürütülmesi çalışmaları kısıtlamaktadır.	9	3,8889	1,16667

Tablo 4.1'in devamı

7	BİLSEM'de öğretmen sayısının yetersiz olması programın etkililiğini düşürmektedir.	9	4,3333	,86603
8	BİLSEM 'ler arası öğretmen atamalarının yapılamaması, alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdamı açısından merkezlerin etkililiğini düşürmektedir.	9	4,4444	,72648
9	BİLSEM'lerin örgün ya da yaygın eğitim sistemlerinden hangilerine dahil olduğu belirsizdir.	9	4,5556	,72648
10	İkili eğitim uygulanan örgün eğitim kurumlarının olduğu yerleşim yerlerinde, BİLSEM 'lerde üçlü eğitim yapılması sistemin işleyişini zorlaştırmaktadır.	9	4,5556	,52705
11	Hafta sonları yapılan eğitim, zaman azlığı ve öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden etkili olmamaktadır.	9	3,7778	1,39443
12	BİLSEM binası ulaşımına uygun merkezi bir yerde değildir.	9	2,2222	1,71594
13	BİLSEM'de verilen eğitimin sertifikalandırılmaması, liseye ve üniversite sınavlarında öğrenciye herhangi bir ek puan getirmemesi eksik bir yöndür.	9	4,1111	1,36423
14	Tam gün okula devam eden öğrenciler için BİLSEM 'in açık olduğu saatler uygun değildir.	9	3,6667	1,41421
15	BİLSEM'de özel eğitim öğretmeni olmaması etkinliklerin niteliğini düşürmektedir.	9	3,6667	1,22474
16	Bilsem 'de program geliştirme dalında uzmana ihtiyaç vardır.	9	3,8889	1,05409
17	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekleri uygulayacak uzman sayısı yetersizdir.	9	4,2222	,83333
18	BİLSEM 'de hizmetli sayısı ihtiyaca karşılık vermemektedir.	9	4,2222	,83333
19	Öğretmen ve yöneticilerin gelişimine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri yeterli değildir.	9	4,1111	1,26930
20	Öğrencilerin tanılmalılarının okul öncesinde yapılmaması, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmemesine sebep olmaktadır.	9	4,3333	1,00000
21.	BİLSEM binasının çalışmalara imkân sağlayacak koşullar taşımaması çalışmaların etkililiğini düşürmektedir.	9	4,0000	1,32288
22	BİLSEM'de ısıtma sorunu yaşanmaktadır.	9	2,2222	1,64148
23	BİLSEM'de sınıfların ıskandırma yetersizdir.	9	2,5556	1,58990
24	BİLSEM 'in öğrencileri araştırma gezilerine ve sosyal etkinliklere götürmek için tahsis edilmiş bir aracı yoktur.	8	4,5000	1,41421
25	BİLSEM'deki kütüphane ihtiyaca cevap verememektedir.	9	2,3333	1,58114
26	BİLSEM' de ki fizik laboratuvarı üst düzey teknoloji ile donatılmamıştır.	9	3,2222	1,20185
27	BİLSEM' de ki kimya laboratuvarı donanımı yetersizdir.	9	3,6667	1,11803
28	BİLSEM 'de ki biyoloji laboratuvarı donanımı yetersizdir.	9	3,7778	1,09291
29	BİLSEM'de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir.	9	3,0000	1,80278
30	Küçük grupların çalışmasına uygun sınıflar yetersizdir.	9	2,7778	1,71594
31	Bütün sınıflarda bilgisayar bulunmaması çalışmaların hızını düşürmektedir.	9	3,7778	1,64148
32	Birimlerin kendilerine ait odaları yetersizdir.	9	3,4444	1,42400
33	Resim atölyeleri heykel çalışmalarına uygun değildir.	9	3,3333	1,80278
34	BİLSEM'de bir kantine ihtiyaç duyulmaktadır.	9	4,2222	1,09291

Tablo 4.1'in devamı

		Tümü İçin		3.64	0.77
SÜREÇ	35	BİLSEM 'deki öğretmenler ve yöneticiler üstün zekâ/ yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili yayınlara ulaşamamaktadır.	9	3,5556	1,58990
	36	Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir.	9	2,0000	1,41421
	37	BİLSEM' de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar gibi zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır.	9	4,6667	,70711
	38	Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlenirken kullanılan ölçütler yetersizdir.	9	3,8889	1,36423
	39	Destek Eğitimi Programı öğrenci devamsızlığının yüksek olması nedeniyle etkisiz kalmaktadır.	9	3,2222	1,56347
	40	Öğrencilerin üzerinde çalıştığı proje konuları kavramlar ve ilkeler güncel değildir.	9	3,3333	1,65831
	41	Proje konularının seçimini öğrenciye bırakılmayıp öğretmen tarafından belirlenmektedir.	9	3,1111	1,76383
	42	Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM'e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir.	9	2,5556	1,50923
	43	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Programda, yapılan projeler malzeme ve bütçe yetersizliğinden istenen sonuca ulaşmamaktadır.	9	3,4444	1,13039
	44	Özel Yetenekleri Fark Ettirici Programda öğrenciler, yetenek ve ilgileri göz önüne alınarak seçtikleri bir disiplinde derinlemesine çalışma yapmaları için (üniversitelerden) gereken akademik desteği görememektedirler.	9	3,7778	1,39443
	45	BİLSEM 'ler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir.	9	2,7778	1,48137
	46	Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir.	9	2,7778	1,30171
	47	Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark ettirici Programa geldiklerinde sınav (LGS) kaygıları yaşayıp kurs vb yerlere başladıklarından BİLSEM'e devamsızlık oranları artmaktadır.	9	4,3333	,86603
	48	Öğrencilerin BİLSEM'e devam ettirilmesinde sıkıntı yaşanmaktadır.	9	3,7778	1,09291
	49	Öğrenciler kurslara gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih etmektedirler.	9	3,6667	,86603
	50	Sınıfların düzenlemeleri öğrencinin yaratıcılığını artıracak şekilde zenginleştirilmiş değildir.	9	3,5556	1,42400
		Tümü İçin		3.61	0.82
İKLİM	51	BİLSEM'de çalışmaktan memnunum.	9	4,1111	1,36423
	52	BİLSEM'de iş birliği içinde çalışılmaktadır.	9	4,1111	1,36423
	53	BİLSEM'de kişiler arası güven düzeyi yüksektir	9	4,2222	1,09291
	54	BİLSEM'de birimler arası ilişkilerde iş birliği ve eşgüdüm bulunmaktadır.	9	4,1111	1,36423
		Tümü için		4.50	0.35

Tablo 4.1’de görüleceği üzere, öğretmen ve yöneticiler en yüksek düzeyde iklim boyutunda ($X=4.50$, $SS=0.35$) ve Tam yani en yüksek düzeyde; en düşük düzeyde ise ($X=3.61$, $SS=0.82$) ve Büyük ölçüde süreç boyutundaki ifadelerle katılmışlardır.

Yönetici ve öğretmenler BİLSEM’in etkililik düzeyi ile ilgili ölçekte yer alan boyutların her birine ne düzeyde katıldıklarına ilişkin tablo incelendiğinde görüleceği üzere, “amaç” boyutunda $X=4.38$ ortalama ile en yüksek düzeyde “BİLSEM ‘ler öğrencilerin düşüncelerinde ve davranışlarında estetik değerler oluşturmaya katkıda bulunmaktadır” ve sırasıyla $X=4.000$ ortalama ve $SS=1.12$ standart sapma ile ikinci en yüksek düzeyde ve en düşük düzeyde ise “Öğrencilerin BİLSEM de aldıkları eğitim programları, kendi okullarındaki programla bütünlük taşımaktadır” ifadesine $X=3.33$. ve 1.32 Stnadrat sapma ile en düşük düzeyde katılmışlardır.

Örgütlenme boyutunda öğretmen ve yöneticiler en yüksek düzeyde katıldıkları ilk üç ifadeden ilki $X=4.56$ ortalama ile “BİLSEM’lerin örgün ya da yaygın eğitim sistemlerinden hangilerine dahil olduğu belirsizdir. Ve “İkili eğitim uygulanan örgün eğitim kurumlarının olduğu yerleşim yerlerinde, BİLSEM ‘lerde üçlü eğitim yapılması sistemin işleyişini zorlaştırmaktadır” ve tam düzeyinde ifadeleriyle, $X= 4.33$ ortalama ile ikinci sırada “Öğrencilerin tanılamalarının okul öncesinde yapılmaması, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek geliştirilmemesine sebep olmaktadır” ifadesi yer almıştır. Üçüncü en yüksek düzeyde katılım ise $X=4.22$ ortalama ile “Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekleri uygulayacak uzman sayısı yetersizdir” ve “BİLSEM ‘de hizmetli sayısı ihtiyaca karşılık vermemektedir” ifadeleri olmuştur. Buna göre örgütlenme boyutunda ilk üç sırada yer alan ve en yüksek düzeyde katılım tam düzeyinde gerçekleşmiştir.

En düşük düzeyde öğretmen ve yöneticiler ilk sırada “BİLSEM’de ısınma sorunu yaşanmaktadır” ve “BİLSEM binası ulaşımına uygun merkezi bir yerde değildir” ifadelerine katılım $X=2.22$ ve çok az düzeyde, ikinci en düşük düzeyde $X=2.33$ ortalama ile “BİLSEM’deki kütüphane ihtiyaca cevap verememektedir” ve çok az düzeyde, üçüncü en düşük düzeyde ise $X=2.78$ ortalama ile biraz düzeyde “BİLSEM’de bilgisayarlar, öğrenci sayısına göre yetersizdir” ifadesine katılmışlardır.

“Süreç” boyutunda yer alan ifadelerle yönetici ve öğretmenlerin en yüksek düzeyde $X=4.67$ ortalama ile “BİLSEM’ de uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar gibi zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır” ifadesine tam düzeyinde, $X=4.33$ ortalama ile “Öğrenciler Bireysel Yetenekleri Fark ettirici Programa geldiklerinde sınav (LGS) kaygıları yaşayıp kurs vb yerlere başladıklarından BİLSEM’e

devamsızlık oranları artmaktadır” ifadesine tam düzeyinde ve $X=3.89$ ortalama ile de “Destek Eğitimi Programı sonunda, öğrencilerin alanlarını (zihinsel, resim, müzik) belirlenirken kullanılan ölçütler yetersizdir” ifadesine yine tam düzeyinde katılmışlardır.

En düşük düzeyde sırasıyla $X=2.00$ ortalama ile “Öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptıkları ziyaretler ihmal edilmektedir” ifadesine “çok az”, $x=2.55$ ORTALAMA İLE “Uyum programında yapılan etkinlikler öğrencinin BİLSEM’e uyumunun sağlanması açısından yeterli değildir” ve $X= 2.78$ “BİLSEM ‘ler müfettişler tarafından denetlenmemekte ve rehberlik amaçlı ziyaret edilmemektedir” ile “Öğrenci seçiminde kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli değildir” ifadelerine biraz düzeyinde katılmışlardır.

İklim boyutunda yönetici ve öğretmenler en yüksek düzeyde $X= 4.22$ ortalama ile “BİLSEM’de kişiler arası güven düzeyi yüksektir” maddesine ve sırasıyla $X=4.11$ ortalama ile “BİLSEM’de çalışmaktan memnunum”, “BİLSEM’de işbirliği içinde çalışılmaktadır” ve “BİLSEM’de birimler arası ilişkilerde iş birliği ve eşgüdüm bulunmaktadır” ifadelerine büyük ölçüde katılım göstermişlerdir.

4.1.1.2. BİLSEM’in etkilik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri

BİLSEM’in etkilik düzeyine ilişkin Öğrenci görüşleri tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin BİLSEM’in etkililik düzeyine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler

BOYUT		MADDE	N	X	Ss
AMAC YÖNÜNDEN	1.	BİLSEM’de projeler hazırlayarak belli alanlarda yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum	40	4,2500	,89872
	2.	BİLSEM’de problem çözme becerim gelişti	40	4,1750	,81296
	3	BİLSEM’de aldığım bilgiler günlük yaşamda bana kolaylık sağlanmaktadır.	40	4,1250	,79057
	4	BİLSEM sorgulama becerime katkı sağlanmaktadır.	40	4,0500	1,06096
	5	BİLSEM’de yaptığım çalışmalar yaratıcı düşünme becerimi geliştirmektedir	40	4,2500	,83972
	6	BİLSEM’de aldığım eğitim bilgiyi bulma ve kullanma konusunda bana yardımcı olmaktadır	40	4,2000	,72324
Tümü için				4,17	0,67
ÖRGÜTLEME	7	BİLSEM’de bazı branşlardaki öğretmenlerin eksikliği sebebiyle çalışmalarım verimli olmamaktadır.	40	2,3500	1,31168
	8	BİLSEM’de branşlara uygun derslikler yeterli değildir.	38	2,5789	1,22213
	9	Sınıfların düzenlemeleri renkli ve materyallerle zenginleştirilmiş değildir.	40	2,4000	1,23621
	10	Sınıfların küçük grupların çalışmasına uygun olarak düzenlenmemiştir	40	2,2000	1,39963

Tablo 4.2'nin devamı

	11	Bilgisayar laboratuvarında öğrencilere yetecek kadar bilgisayar yoktur.	40	1,7500	1,27601
	12	BİLSEM'in kütüphanesi yeterli değildir	40	1,3750	,89693
	13	Fizik laboratuvarı üst düzey teknoloji ile donatılmıştır.	38	1,9211	,99679
	14	Kimya laboratuvarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir	39	2,8718	1,26032
	15	Biyoloji laboratuvarı her türlü deneyi yapmama uygun değildir.	39	3,0000	1,39548
	16	BİLSEM'de kışın ısınma sorunu yaşanmaktadır	40	1,9000	1,33589
	17	BİLSEM'e gelirken ulaşım problemi yaşanmaktayım	40	2,1500	1,21000
	18	BİLSEM'de bir kantinin olmasına ihtiyaç duymaktayım	40	4,3750	1,14774
		Tümü için		2,41	0,63
İŞLEYİŞ	19	Öğretmenlerime kendi alanlarıyla ilgili soru sorduğum zaman tatmin edici cevaplar verirler.	39	4,6410	,58432
	20	Programlar sırasında öğretmenlerimiz yada idarecilerimiz üniversitelerden ve konunun uzmanlarından bilgi almamız veya onlar ile çalışmamız için bizi çeşitli kurumlara götürürler	40	3,6250	1,16987
	21	Gereksinim duyduğumda danışman öğretmenim bana rehberlik eder	40	4,6000	,67178
	22	BİLSEM'de özel ilgi alanıma giren bir konuda veya yetenekli olduğum alanda derinlemesine çalışma yapamıyorum	40	2,3000	1,45355
	23	BİLSEM'de öğretmenlerim beyin fırtınası yaptırarak düşünme ve tartışma ortamı yaratmaktadırlar	40	4,3750	,97895
	24	Danışman öğretmenim evime ziyarete gelmektedir	40	2,6500	1,76214
	25	Danışman öğretmenim okuluma ziyarete gelmektedir	39	4,4872	1,02268
	26	Programların başlangıç ve bitimlerinde öğretmenlerim bana bilgi verirler	40	4,5000	,71611
	27	BİLSEM'de benim ili ilgili verilen kararlarda öğretmenlerim benim fikrimi de sorarlar	40	4,4500	,98580
	28	Çalışacağım proje konularımı kendim belirleyemiyorum	40	1,8000	1,24447
	29	BİLSEM'de yaparak yaşayarak öğrenirim	40	4,3500	,94868
	30	Destek eğitimi programının çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum	37	1,7027	1,15145
	31	Destek eğitimi programında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkılmaktadır.	38	1,7368	1,05739
	32	İlköğretim 6. Sınıftan itibaren LGS 'ye hazırlanmak için BİLSEM 'den ayrılmayı düşünüyorum	40	1,5750	1,23802
	33	Kursa gitmeyi BİLSEM'e gitmeye tercih ederim	39	1,6410	1,26672
	34	BİLSEM 'de geçirdiğim süre çalışmalarımı tamamlamak için yeterli değildir.	40	1,8500	1,18862
		Tümü için		3,14	0,38
İKLİM	35	BİLSEM'e devam ettiğim için mutluyum	40	4,6750	,76418
	36	BİLSEM'e niçin devam ettiğimi bilmiyorum	40	1,3500	,89299
	37	BİLSEM 'de öğretmenlerim bana candan ve dostça davranıyorlar	40	4,8000	,46410
	38	Öğretmenlerim yaptığım çalışmalarda bana güven duyuyorlar.	39	4,8462	,43155
		Tümü için		3,92	0,37
		Ölçeğin Tümü için		3,17	0,33

Tablo 4.2'de Tunceli Hacı Bektaş Veli BİLSEM'in amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda betimsel istatistikler verilmiştir. Tablo 4.2'de görüldüğü üzere, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin en yüksek düzeyde ölçeğin AMAÇ boyutunda yer alan ifadelerle (X=4.17) ve büyük ölçüde; en düşük düzeyde örgütlenme boyutundaki ifadelerle (X=2.41) ve çok az düzeyinde katılmışlardır. İklim boyutunda yer alan ifadelerle büyük ölçüde (X=3.17) ve işleyiş boyutunda yer alan ifadelerle ise (X=3.14) biraz düzeyinde katılmışlardır.

Öğrencilerin BİLSEM'in AMAÇ boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri ilk üç ifade sırasıyla; "BİLSEM'de projeler hazırlayarak belli alanlarda yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum" ve "BİLSEM'de yaptığım çalışmalar yaratıcı düşünme becerimi geliştirmektedir" (X=4.25) büyük ölçüde, "BİLSEM'de aldığım eğitim bilgiyi bulma ve kullanma konusunda bana yardımcı olmaktadır" (X=4.20) biraz düzeyinde, "BİLSEM'de problem çözme becerim gelişti" (X=4.175) biraz düzeyinde katılmışlardır. En düşük katılım gösterilen ifadeler ise; "BİLSEM sorgulama becerime katkı sağlanmaktadır" (X=4.05) biraz düzeyinde, "BİLSEM'de aldığım bilgiler günlük yaşamda bana kolaylık sağlanmaktadır." (X=4.125) biraz düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.1.1.3. BİLSEM'in etkililik düzeyine ilişkin veli görüşleri

BİLSEM'in etkililik düzeyine ilişkin veli görüşleri tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Velilerin BİLSEM'in etkililik düzeyine ilişkin görüşleri betimsel istatistikler

BOYUT		MADDELER	n	$\bar{x}$	s_s
AMAÇ	1	BİLSEM'de Çocuğumun yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmıyor	28	1,7857	,99469
	2	BİLSEM'de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır.	27	1,8148	,96225
	3	BİLSEM'de çocuğumun yaptığı proje çalışmalarıyla yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum	27	3,3333	1,14354
	4	Çocuğum BİLSEM'de çalışma disiplini almaktadır.	27	3,5926	,97109
	5	BİLSEM'de yapılan çalışmalar çocuğuma araştırma ruhu kazandırmaktadır.	28	3,7857	1,03126
Tümü İçin				2,88	0,87
ÖRGÜTLEME	6	BİLSEM'de çocuğuma temiz bir ortam sağlanmaktadır.	27	3,5556	,93370
	7	BİLSEM'de sınıflar kışın ısınmamaktadır.	26	3,0000	1,26491
	8	Çocuğumu BİLSEM'e getirirken ulaşım problemi yaşamaktayım	27	2,3704	1,41824
	9	BİLSEM'de çalışan hizmetlilerin sayısı yeterli değildir.	27	2,7407	1,53404
	10	BİLSEM'in çocuğuma okulundan farklı ve zengin bir ortam sunduğunu düşünmüyorum	27	1,5556	,89156
	11	BİLSEM'in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır.	27	1,7037	1,32476
	12	Çocuğumun BİLSEM'deki eğitimi tamamladığında bu programın özgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlanması gerektiğini düşünüyorum.	26	4,0769	1,23038
Tümü İçin				2,72	0,62
SÜREÇ	13	Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım	28	4,2500	1,04083
	14	BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin çocuğuma katkılarını yetersiz buluyorum	27	1,5185	,97548
	15	Yönetici ve öğretmenler çocuğuma özel eğitim gerektiğinin farkındadırlar.	27	3,6296	1,30526

Tablo 4.3'ün devamı

	16	Yönetici ve öğretmenler çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlı ve anlayışlıdır	28	3,9286	1,01575
	17	Danışman öğretmeni çocuğumun yetenekleri, ilgileri ve gelişimi hakkında bana bilgi verir.	28	4,0000	1,15470
	18	Danışman öğretmenler ev ziyaretlerini ihmal ederler	24	2,3333	1,49395
	19	BİLSEM'deki programlar ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi değilim.	28	1,4286	,63413
	20	Yeterince veli bilgilendirme seminerleri yapılmamaktadır.	27	1,4815	,64273
	21	BİLSEM'de rehberlik çalışmalarının yetersizliğinden çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum	28	1,4286	,87891
	22	BİLSEM yönetimiyle birlikte merkezin sorunlarının çözümünde aktif rol oynarım	28	3,3571	1,31133
	23	BİLSEM 'in çalışma ve etkinliklerine maddi katkıda bulunmaya istekliyim	29	3,5172	1,29892
	24	Çocuğumun BİLSEM'e devamı konusunda titizlik gösteriyorum	29	4,2414	,95076
	25	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum.	28	4,0357	1,03574
	26	BİLSEM'deki öğretmenler çocuğuma üstün yönü hakkında bana geri bildirimde bulunmuyor.	29	1,8621	1,21667
	27	Çocuğum BİLSEM'e devam etmeye istekli değildir.	28	1,5357	1,10494
	Tümü İçin			3,61	0,82
İKLİM	28	BİLSEM 'in amacını biliyorum	28	3,7857	1,13389
	29	Yönetici –öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum	28	3,8214	,86297
	30	Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemleyebiliyorum	29	4,1034	,93903
	31	BİLSEM'e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım	29	4,4828	,82897
	Tümü için			4,04	0,69
	Ölçek Toplam			3,18	0,41

Tablo 4.3'te görüleceği üzere, BİLSEM öğrenci velileri okulun etkililiği ile ilgili en yüksek düzeyde iklim boyutundaki ifadelerle katılmışlardır ($X=4.04$, $SS=0.69$) ve büyük ölçüde; en düşük düzeyde ($X=2.72$, $SS=0.6$) ve biraz ile örgütlenme boyutundaki ifadelerle katılmışlardır. Veliler amaç boyutunda ($X=2.88$, $SS= 0.87$) ve biraz düzeyinde ifadelerle katılırlarken, süreç boyutunda ($X=2.85$, $SS=0.454$) ve biraz düzeyinde katılmışlardır.

Velilerin amaç boyutunda yer alan ifadelerle en yüksek düzeyde $X=3.79$ ortalama ile “BİLSEM’de yapılan çalışmalar çocuğuma araştırma ruhu kazandırmaktadır”, ikinci en yüksek düzeyde $X= 3.59$ ortalama ile “çocuğum BİLSEM’de çalışma disiplini almaktadır”, $X=3.33$ ortalama ile “BİLSEM’de çocuğumun yaptığı proje çalışmalarıyla yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum” ifadelerine büyük ölçüde katılmışlardır. amaç boyutunda en düşük $X=1.79$ ortalama ile “BİLSEM’de Çocuğumun yetenekleri doğrultusunda yeterince yönlendirme yapılmıyor” ve hiç düzeyinde katılmışlardır. Amaç boyutunda ikinci en düşük düzeyde $X=1.81$ ortalama ile “BİLSEM’de yeterli düzeyde araştırma ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır” ve çok az düzeyde katılmışlardır.

Velilerin örgütlenme boyutunda yer alan ifadelerden “Çocuğumun BİLSEM’deki eğitimi tamamladığında bu programın örgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlanması gerektiğini düşünüyorum”a $X=4.08$ ortalama ile en yüksek düzeyde yani “büyük

ölçüde” katılmışlardır. İkinci en yüksek düzeyde $X=3.56$ ortalama ile “BİLSEM’de çocuğuma temiz bir ortam sağlanmaktadır” ve “büyük ölçüde”, üçüncü en yüksek düzeyde ise $X=3.00$ ortalama ile “BİLSEM’de sınıflar kışın ısınmamaktadır” ve biraz düzeyinde katılmışlardır.

Velilerin örgütlenme boyutunda yer alan ifadelerden $X=1.56$ ortalama ile “BİLSEM’in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır” en düşük düzeyde yani “hiç” düzeyinde, ikinci en düşük düzeyde $X=1.70$ ortalama ile “BİLSEM’in çalışma saatleri okul saatleri ile çakıştığı için çocuğum merkezden yeterince yararlanamamaktadır” ve “hiç” düzeyinde ve üçüncü en düşük düzeyde ise $X=2.37$ ortalama ile “Çocuğumu BİLSEM’e getirirken ulaşım problemi yaşamaktayım” ve “biraz” düzeyinde katılmışlardır.

Velilerin BİLSEM’in etkililiğine süreç boyutunda yer alan ifadelerin en yüksek düzeyde $X=4.25$ ortalama ile “Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım” ve “tam” düzeyinde katılmışlardır. Aynı şekilde ikinci en yüksek düzeyde $X=4.24$ ortalama ile “Çocuğumun BİLSEM’e devamı konusunda titizlik gösteriyorum” ve “tam” düzeyinde, üçüncü en yüksek düzeyde ise $X=4.04$ ortalama ile “Çocuğumdaki gelişmeyi gözlemliyebiliyorum” ve “büyük ölçüde” katılmışlardır.

Velilerin BİLSEM’in etkililiğine iklim boyutunda en yüksek düzeyde $X=4.48$ ortalama ile “BİLSEM’e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım” ve “tam” düzeyinde, ikinci en yüksek düzeyde $X=4.10$ ortalama ile “büyük ölçüde, üçüncü en yüksek düzeyde $X=3.82$ ortalama ile “Yönetici –öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum” ve “büyük ölçüde” ve $X=3.79$ ortalama ile de “BİLSEM’in amacını biliyorum” ifadesine “büyük ölçüde” katılmışlardır.

Buna göre; veliler en yüksek düzeyde katıldıkları ilk üç madde; “BİLSEM’e yaptığım ziyaretlerde güler yüzlü karşılanırım” ($X=4.4828$, $SS=0.83$) ve tamamen düzeyinde, “Çocuğum hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşmaktayım” ($X=4.25$, $SS=1.04$) ve büyük ölçüde, “Çocuğumun BİLSEM’e devamı konusunda titizlik gösteriyorum” (4.24 , $SS0.95$) ve büyük ölçüde düzeyindedir. En düşük düzeyde ise; “BİLSEM’de rehberlik çalışmalarının yetersizliğinden çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum” ($X=1.43$, $SS=0.88$) ve “BİLSEM’deki programlar ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi değilim” ($X=1.43$, $SS 063$) ve hiç düzeyinde katılmışlardır.

Diğer bir ifadeyle Tunceli Hacı Bektaş Veli BİLSEM’inde görev yapan yönetici-öğretmen, okuyan öğrenciler ve onların veli görüşlerine göre Hacı Bektaş Veli BİLSEM’i

amaç, örgütlenme, süreç ve iklim boyutlarında etkililik ölçeklerinden aldıkları puan ortalama değerleri bütünsel olarak Tablo..’da verilmiştir.

4.1.1.4. Katılımcı görüşlerinin ortalama puanlarının karşılaştırması

Katılımcı görüşlerinin ortalama puanlarının karşılaştırması tablo 4.4’te erilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puan ortalama değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
“BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği”	Amaç	3,81	1,07
	Örgütlenme	3,64	0,77
	Süreç	3,61	0,82
	İklim	4,50	0,35
	Ölçek toplam	3,74	0,74
“BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği”	Amaç	4,17	0,67
	Örgütlenme	2,41	0,63
	Süreç	3,14	0,38
	İklim	3,92	0,37
	Ölçek toplam	3,17	0,33
“BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği”	Amaç	2,88	0,87
	Örgütlenme	2,72	0,62
	Süreç	2,85	0,45
	İklim	4,04	0,69
	Ölçek toplam	3,18	0,41

Tablo’da görüleceği üzere, çalışmada yer alan yönetici öğretmenlerin “BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği” ölçeğinin “Amaç” alt boyutunun ortalama puanı $3,82 \pm 1,07$, “Örgütlenme” alt boyutunun ortalama puanı $3,65 \pm 0,77$, “Süreç” alt boyutunun ortalama puanı $3,63 \pm 0,79$, “İklim” alt boyutunun ortalama puanı $4,51 \pm 1,27$ olurken, ölçekten alınan toplam puan $3,74 \pm 0,74$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç yönetici-öğretmenlerin örgütsel etkililik düzeylerinin büyük ölçüde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çalışmada yer alan öğrencilerin “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği” ölçeğinin “Amaç” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $4,17 \pm 0,67$ olurken, “Örgütlenme” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $2,41 \pm 0,63$, “Süreç” alt boyutundan aldıkları ortalama

puan $3,14 \pm 0,38$, “İklim” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $3,92 \pm 0,37$ olurken, ölçekten alınan toplam puan $3,17 \pm 0,33$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin örgütsel etkililik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aynı şekilde çalışmada yer alan velilerin “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği” ölçeğinin “Amaç” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $2,88 \pm 0,87$, “Örgütlenme” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $2,72 \pm 0,62$, “Süreç” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $2,85 \pm 0,45$, “İklim” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $4,04 \pm 0,69$ olurken, ölçekten alınan toplam puan $3,18 \pm 0,41$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç velilerin örgütsel etkililik düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulmuşlardır.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumu

Araştırmanın ikinci alt amaç sorusu “Bilsem’in etkililik düzeyine ilişkin yönetici-öğretmen, öğrencilerin ve veli görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Çalışmadaki BİLSEM’DE görev yapan yönetici-öğretmen, öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin “BİLSEM örgütsel etkililik yönetici-öğretmen ölçeği”, “BİLSEM örgütsel etkililik öğrenci ölçeği” ile “BİLSEM örgütsel etkililik veli ölçeği” ölçekleri ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Yöneticiamaç (1)	r	1	0,025	0,239	0,636	0,24	-0,024	0,166	-0,038	0,254	0,159	0,36	-0,107	0,059	-0,404	-0,017
	p		0,95	0,535	0,066	0,535	0,952	0,67	0,922	0,51	0,683	0,341	0,784	0,88	0,281	0,966
Yöneticiörgüt (2)	r	0,025	1	,957**	0,358	,971**	-0,212	-0,389	-0,561	-0,332	-0,645	-0,442	0,059	0,054	-0,422	-0,113
	p	0,95		0,001	0,344	0,001	0,585	0,301	0,116	0,383	0,061	0,233	0,88	0,891	0,258	0,771
Yönetici Süreç (3)	r	0,239	,957**	1	0,51	,988**	-0,233	-0,218	-0,499	-0,278	-0,487	-0,364	0,129	0,057	-0,537	-0,102
	p	0,535	0		0,16	0,001	0,546	0,574	0,171	0,469	0,184	0,336	0,741	0,884	0,136	0,794
Yönetici iklim (4)	r	0,636	0,358	0,51	1	0,543	-0,1	0,245	0,313	0,245	0,293	-0,249	-0,255	-0,375	-0,783*	-0,484
	p	0,066	0,344	0,16		0,131	0,798	0,525	0,412	0,525	0,444	0,519	0,507	0,32	0,013	0,186
Yönetici Toplam (5)	r	0,24	,971**	,988**	0,543	1	-0,224	-0,278	-0,473	-0,258	-0,515*	-0,395	0,046	0,013	-0,556	-0,659*
	p	0,535	0	0	0,131		0,562	0,469	0,199	0,503	0,016	0,293	0,906	0,974	0,12	0,043

Tablo 4.5’in devamı

Öğrenci Amaç (6)	r	-0,024	-0,212	-0,233	-0,198	-0,224	1	-0,22	0,086	0,281	0,263	-0,349	-0,431*	-0,157	-0,032	-0,316
	p	0,952	0,585	0,546	0,798	0,566		0,172	0,596	0,079	0,101	0,064	0,025	0,415	0,867	0,095
Öğrenci Örgüt (7)	r	0,166	-0,389	-0,218	0,245	-0,278	-0,22	1	,613**	0,076	,815*	0,28	0,195	-0,096	0,225	0,126
	p	0,67	0,301	0,574	0,525	0,469	0,172		0,001	0,642	0,001	0,142	0,31	0,62	0,241	0,514
Öğrenci Süreç (8)	r	-0,038	-0,561	-0,499	0,313	-0,473	0,086	,613**	1	,313*	,810*	0,298	-0,207	-0,279	0,089	-0,138
	p	0,922	0,116	0,171	0,412	0,199	0,596	0,001		0,049	0,001	0,116	0,282	0,143	0,648	0,474
Öğrenci İklim (9)	r	0,254	-0,332	-0,278	0,245	-0,258	0,281	0,076	,313*	1	,363*	0,314	-0,348	-0,126	0,115	-0,095
	p	0,51	0,383	0,469	0,525	0,503	0,079	0,642	0,049		0,021	0,097	0,064	0,515	0,554	0,623
Öğrenci Toplam (10)	r	0,159	-0,645	-0,487	0,293	-0,515*	0,263	,815**	,810**	,363*	1	0,251	-0,063	-0,166	0,207	-0,954**
	p	0,683	0,061	0,184	0,444	0,016	0,101	0,001	0,001	0,021		0,189	0,745	0,39	0,282	0,002
Veli Amaç (11)	r	0,36	-0,442	-0,364	-0,292	-0,395	-0,349	0,28	0,298	0,314	0,251	1	0,242	0,344	0,348	,561*
	p	0,341	0,233	0,336	0,519	0,293	0,064	0,142	0,116	0,097	0,189		0,207	0,067	0,064	0,002
Veli Örgüt (12)	r	-0,107	0,059	0,129	-0,255	0,046	-0,431*	0,195	-0,207	-0,348	-0,063	0,242	1	,404*	0,225	,668*
	p	0,784	0,88	0,741	0,507	0,906	0,02	0,312	0,282	0,064	0,745	0,207		0,03	0,241	0,001
Veli Süreç (13)	r	0,059	0,054	0,057	-0,375	0,013	-0,157	-0,096	0,279	0,126	-0,166	0,344	,404*	1	,655**	,899*
	p	0,88	0,891	0,884	0,32	0,974	0,15	0,62	0,143	0,515	0,39	0,067	0,03		0,001	0,001
Veli İklim (14)	r	-0,404	-0,422	-0,537	,783*	-0,556	-0,032	0,225	0,089	0,115	0,207	0,348	0,225	,655**	1	,730*
	p	0,281	0,258	0,136	0,013	0,12	0,867	0,241	0,648	0,554	0,282	0,064	0,241	0,001		0,001
Veli Toplam (15)	r	-0,017	-0,113	-0,102	-0,484	-0,659*	-0,316	-0,126	-0,138	-0,095	-0,954**	,561**	,668**	,899**	,730**	1
	p	0,966	0,771	0,794	0,186	0,043	0,095	0,514	0,474	0,623	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001	
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).																
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).																

Çalışmadaki BİLSEM’de görev yapan yönetici-öğretmen, öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin “BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği”, “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği” ile “BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” ölçekleri ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişki yapılan pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.5’de gösterilmiştir. Çalışmada yer alan 3 ölçek toplam puanlarının birbirleriyle kuvvetli, anlamlı bir ilişki içinde oldukları saptanmıştır. Analiz sonucunda saptanan değerler incelendiğinde bazı alt boyutlardan alınan değerlerin istatistiksel

olarak anlamlı oldukları tespit edilmiştir. “BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği”, alınan ortalama puanlar ile “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği” ve “BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” ölçekleri ortalama puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$). Bunun yanı sıra, “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği”, alınan ortalama puanlar ile “BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” ölçekleri ortalama puanları arasında negatif yönde, kuvvetli anlamlı düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$).



5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

İnsanlık tarihinde özel yetenekli bireylerin yeri ve önemi her zaman için var olmuş, bir o kadarda önemsenmiş ve belki de bu özel yetenekli bireyler toplumsal sistemleri, bilim ve tekniği ve diğer buluş ve keşifleriyle insanlık tarihine yön verir olmuşlardır. Geline aşamada artık ülkeler sahip oldukları her türlü kaynak yanında, insan kaynaklarından da en yüksek düzeyde yararlanmak istemekte ve bu yönde tedbirler almaktadırlar. Diğer bir ifadeyle ülkeler insan kaynaklarını kendi haline bırakmamakta ve onlardan en üst düzeyde performans elde etme yoluna gitmektedirler. Bu bağlamda bireyler arasındaki farklılıklar yetenekleri yönünden de görülmekte ve özel ya da üstün yetenekli bireylere ayrı bir önem ve yer verilmek istenmektedir. Nitekim özel ya da üstün yetenekli bireylerin tespit, eğitim ve yetiştirilmesin de benzer şekilde önemsenmekte ve bu yönde farklı özel okullar açılmaktadır. Bu okulların Türkiye’deki karşılığı BİLSEM’dir.

Özel yetenekli bireylerin tespit ve yetiştirilmesinde görevlendirilmiş ve yetkilendirilmiş BİLSEM’ler ne kadar nitelikli, etkili ve yeterli olurlarsa bu okullarda özel eğitime tabi tutulan bireyler de o kadar daha iyi yetişir ve gelecekte toplumlarına önemli katkılarda bulunurlar. Bu nedenle BİLSEM’lerin hem tek tek ve hem de bütünsel olarak periyodik olarak etkililik düzeylerinin araştırılması önemli olmaktadır. Yapılacak eksik ve hatalar ve verilen yetki ve görev ile sorumluluklarını yerine getiremeyen BİLSEM’ler aynı zamanda bu özel çocukların yetişmelerine de olumsuz etkide bulunacaklardır. Bu nedenle araştırmacının sahip olduğu imkanlar dahilinde yapılan bu araştırma Tunceli ili Hacı Bektaş Veli BİLSEM’inin etkililik düzeyi yine bu okulun öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerinin görüşleriyle sınırlı kalmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak literatür incelendiğinde; Özkan’ın (2009) araştırma bulgularıyla bazı noktalarda paralellik gösterdiği görülmektedir. Nitekim Özkan’ın araştırmasında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre iklim ve amaç boyutunda BİLSEM’lerin etkili örgütler oldukları, örgütlenme boyutunda ise yeterli bir etkililiğe sahip olmadıkları görülmüştür. Öğrencilere göre BİLSEM’lerin eğitim programlarının kendi okullarında uygulanmakta olan eğitim programları ile uyum içinde olmadıkları, aynı şekilde bu kurumların etkililiğini öğrencilere göre sosyal etkinliklerin yetersizliğini düşürdüğü yönündedir. BİLSEM velileri bu eğitim kurumlarını amaç, süreç ve örgütlenme boyutlarında

etkili görmelerine karşılık, iklim boyutunda yeteri düzeyde görmemişlerdir. Bulut'un(2015) araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında “Bilim ve Sanat Merkezlerinin Etkililiği ve İşlevselliğine ilişkin Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve Uzman Psikolojik Danışmanların Görüşleri Elâzığ il BİLSEM’i üzerinde incelenmiş ve özel yetenekli öğrencilerin tanınmasına ilişkin ciddi eksikliklerin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde eğitim programlarında da eksikliği yanında BİLSEM’e devamın ve BİLSEM’in fiziki ve alt yapı bakımından da problemlerinin olduğuda görülmüştür.

Bu araştırma bulguları Sezginsoy (2007)’un araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında, BİLSEM’lerin öğretmenler yönünden beklenen düzeyde bir eğitim-öğretim durumlarına sahip oldukları ancak okulun fiziksel olarak ve çevre imkân ve olanakları dahil, okul-merkez ilişkisi yönüyle yeterli bir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Yumuş ve Toptaş’ın (2011) araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve yaratıcılık gelişimleri yönünden etkili ve yeterli oldukları görülmüştür. Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında Tunceli BİLSEM’in yeterlilik bulgularıyla benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Ancak donanım ve çevre ile olan iletişim ve ilişkilerinin öğretmenlere göre düşük, öğrencilere göre ise orta düzeyde bir yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Keskin ve arkadaşlarının (2013) araştırma bulguları bazı değişkenler yönünden BİLSEM’lerin mevcut durumlarının beklenen nitelik ve nicelikte olmadığı yönündedir. Kurnaz (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularına bakıldığında, Türkiye’de BİLSEM’lerin özel yetenekli öğrenciler için gerekli ve yerinde bir model olduğu, ancak “fiziki imkân ve olanakları, personelin nicel ve nitelik yönünden yeterlilikleri, yöneticileri, eğitim-öğretim imkan ve olanakları, öğrenci kapasiteleri, tanılama süreci uygulamaları, öğrenciler, veliler yönünden önemli sorunlar barındırmaktadırlar. Buna göre Tunceli BİLSEM’inin etkililiği ile ilgili bulgular ile yapılmış benzer araştırma bulguları karşılaştırıldığında, Tunceli BİLSEM’inin etkililik noktasında iyi bir durumda olduğu söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Çalışmada yer alan 3 ölçek toplam puanlarının birbirleriyle kuvvetli, pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde oldukları saptanmıştır.

“BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği”, alınan ortalama puanlar ile “BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği” ve “BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” ölçeklerinin ortalama puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde fark bulunduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$).

“BİLSEM Örgütsel Etkililik Öğrenci Ölçeği”, alınan ortalama puanlar ile “BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” ölçekleri ortalama puanları arasında negatif yönlü, kuvvetli anlamlı düzeyde fark bulunduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$).

“BİLSEM Örgütsel Etkililik Yönetici-Öğretmen Ölçeği” göre BİLSEM’lerdeki amaç ($X=3,81$) ve iklim ($X=4,50$) alt boyutları en çok etkili boyutlardır. Etki düzeyi en az olan alt boyutun ise süreç boyutu ($X=3,61$) olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin BİLSEM’de aldıkları eğitim içerik ve programları, kendi okullarındaki eğitim içeriği ve programları arasında bir bütünlük taşımadığı gözlenmiştir.

Bakanlığın BİLSEM’lere yeteri düzeyde ve ayırdığı özel bir bütçenin olmaması yapılan araştırmaların etkililik düzeylerinin azalmasına neden olmaktadır. BİLSEM kurumlarına yönelik hazırlanan yasal düzenlemeler yönetmelikler yerine yönergelere bağlı yürütülmesi sorunların oluşmasına sebep olmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin sürekli öğrenme kapsamında gelişimlerinin sağlanabilmesi için görev yaptıkları okulun niteliğine uygun yeterli bir hizmet içi eğitim almadıkları, bu durumun ise üstün yetenekli çocukların beklentilerine olumsuz etki ettiği, motivasyonu düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

BİLSEM’lerin eğitim programları sürekli geliştirilmeli ve güncellenmelidir. Çünkü her şey oldukça hızlı bir değişim ve gelişim süreci içinde bulunmaktadır. Değişim ve gelişmeleri yakalayabilmenin bir yolu, değişim ve gelişmelere ilişkin gösterilecek duyarlılıkla yakından ilişkilidir. Hazırlanacak bir eğitim programı ki bu üstün yetenekli çocuklar için ise, çok daha hızlı ve sistematik olarak değişime açık olacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Özellikle öğrencilerin BİLSEM’e devam zorunluluklarının olmaması, okulda yürütülen eğitim faaliyetlerini kesintiye uğratmakta, öğrenme ve öğretme sürecine olumsuz etkide bulunmaktadır.

BİLSEM’de uygulanan programların Millî Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanıp TÜBİTAK ve ilgili üniversiteler tarafından içeriklerinin zenginleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

BİLSEM kurumları arasında öğretmen atamalarının engellenmesi, alanlarda yetişmiş uzman öğretmenlerin istihdamları açısından merkezlerin etkinliğini azaltmaktadır.

“BİLSEM Örgütsel Etkililik Veli Ölçeği” sonuçlarına göre velilerine göre ölçeğin iklim, amaç ve süreç alt boyutlarının oldukça etkili oldukları saptanmıştır. Örgütlenme alt boyutunun en az etkili boyut olduğu gözlenmiştir.

Yönetici-öğretmenler, velilerle aralarındaki iletişimlerin yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedirler. “Merkeze devam ettikleri sürede çocuklarındaki gelişmeyi gözlemleyememektedirler.

BİLSEM öğrencilerine göre BİLSEM’ler amaç ve iklim alt boyutlarında büyük ölçüde etkilidirler. En az etkili olan boyutlar ise örgütlenme ve süreç alt boyutudur.

Öğrencilerin BİLSEM’e devam nedenlerini çok iyi bilmeleri ve bu okullara bilinçli bir şekilde devam etmeleri gerekmektedir. Ancak yapılan yüzyüze görüşmeler öğrencilerin önemli bir kısmı bu okullara neden devam ettiklerinin beklenen bilinç düzeyinde olmadıkları görülmüştür. Bunun için okul ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları gerekli tedbirleri ve öğrenmeleri sağlamaları gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı geliştirilen öneriler şöyledir;

BİLSEM yönetimi, Yükseköğretim, TÜBİTAK ve buna benzer kurumların sağladığı imkan ve olanaklardan, özellikle araştırma ve proje çalışmaları noktasında destek alma yoluna gitmelidir.

BİLSEM yönergesi sürekli değerlendirilmeli ve sistematik olarak geliştirilmelidir. Çünkü bilim ve teknik oldukça hızlı bir şekilde gelişip değişim göstermektedir.

BİLSEM’lerde eğitim sürecinde üstün yeteneklilere yönelik uygulanmakta olan öğretim model, yöntem ve tekniklerin yeni geliştirilen model, yöntem ve tekniklere göre güncellenmelidir.

BİLSEM’lerde öğrencilerin daha fazla zaman geçirebilmesi ve orta öğretimdeki öğrencilerin devamlılığının da artırılabilmesi için BİLSEM’ler, tam zamanlı, hafta sonu ve yaz tatillerinde de hizmet verebilecek şekilde yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Bilim ve Sanat Merkezleri’nin fiziki koşulları, araç-gereç yeterlilikleri yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye’deki tüm merkezlere teknik ve içerik açısından

yerel ve bireysel özelliklere uygun malzemeler, materyaller ve ekipmanlar açısından düzenli, yeterli ve eşit kaynaklar sağlanmalıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmelerine yönelik sorumluluk taşıyan yönetici, öğretmen, veli vb. tümüne belirli aralıklarla düzenli olarak yeni bilgiler aktarılmalı, özellikle öğretmenler bu konuda sürekli bir hizmet içi eğitime tabi tutulmalılar.

Hizmet içi eğitim seminerlerinin içerikleri, hizmet öncesi eğitim merkezlerindeki öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

BİLSEM'lere yönelik sorumlu tüm kesimler hizmet içi programlarının uygulanma süreci ve değerlendirilmesi noktasında akademik çevrelerden bu ara üniversitelerden yardım alınmalıdır.

Hem branş bazında hem de karma olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin bu doğrultuda öğretmenlerin performansını nasıl artıracığına yönelik çalışmalar yapılabilir.

BİLSEM'lerin karşılaşılabilecekleri çok ve çeşitli sorunlar gündeme gelebilir. Bu takdirde öğrenci velilerinden de yararlanma yoluna gidilmelidir.

6. KAYNAKÇA

- Akarsu Ö, Mutlu B.,** 2017. Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *DÜ Sağlık Bil. Enst Derg.* 72: 112-116 .
- Altan M.Z.,** 2012. Introducing the theory of multiple intelligences into english language teaching programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 322: 57-64.
- Ambreen S.,** 2014. Wechsler intelligence scale for children- fourth edition wisc-iv: adaptation, translation, and standardization in Pakistan. *Master's Thesis*, National Institute Of Psychology Center of Excellence Quaid-i-Azam University, Islamabad, 85-87s.
- Anatasi, A.,** 1982. Psychological testing, fifth edition. MacMillan, New York, 22s.
- Anderson, J.R.** 1983. The architecture of cognition. Harvard University Pres, Cambridge, 65s.
- Anderson, J.R., Lebiere, C.,** 2003. The newell test for a theory of cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 265: 587–601.
- Armstrong, T.,** 1994. Multiple intelligences in the classroom association for supervision and curriculum development ASCD. Alexandria, Virginia, 41s.
- Assouline S.G., Colangelo N.,** 2006. Social-emotional development of gifted adolescents. In Dixon F. A., Moon S. M. Eds., The handbook of secondary gifted education. Prufrock Press, Waco TX, 65-85s.
- Ataman, A.B.,** 2008. Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 81s.
- Avcı, A.,** 2005. Anne-babaların üstün yetenekli çocuklarının farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara, 23-28s.
- Balcı, A.,** 2015. Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler (11. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 19-21s.
- Baltacı, A.,** 2018. Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1): 231-274.
- Başaran Y.K.,** 2017. Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47): 480-495.
- Baum, S.M., Renzulli, J.S., Hébert, T.P.,** 1995. Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4): 224–235.

- Beechler, S., Woodward, I.C.,** 2009. The global war for talent. *Journal of International Management*, 15(3): 273-285.
- Beer, J.,** 1991. Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychol Rep.* 693(2): 1128–1130.
- Benbow, C.P., Lubinski, D.,** 1993. Psychological profiles of the mathematically talented: Some sex differences and evidence supporting their biological basis. In G. R. Bock, & K. A. Ackrill, Eds. *The Origins And Development Of High Ability Ciba Foundation Symposium*. 44-59s.
- B  nony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., B  nony, C., Marnier, J.P.,** 2007. Link between depression and academic self-esteem in gifted children. *Encephale*, 33: 11-20.
- Bernard, H.R.,** 2011. Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches. Rowman Altamira, New York, 56s.
- Bhatia, K.K.,** 1973. Measurement And Evaluation. Sh.Ram Parkash Tandon, Ludhiana.,
- Bildiren, A.,** 2019. Özel yetenekli çocukların tanılanması:   ğrenme g        ve özel yetenek. Maya Akademi, İstanbul, 239-255s.
- Bildiren, A., T  rkkanı, B.,** 2016. Üstün yetenekli öğrencilerin perspektifinden bilim ve sanat merkezlerinin hoş ve hoş olmayan özellikleri ve değişlik talepleri. *  st  n Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(2): 128–135.
- Bindu, T.V.,** 2007. Achievers And Non-Discrepant Achievers   n Education. A.P.H. Publishing Corporation. New Delhi, 36s.
- Birg  l, Y., Nacakc  , Z.** 2019. Güzel sanatlar lisesi viyola eğitiminde kullanılan repertuvara yönelik   ğrenci g  r        (Opinions of students on the viola training repertoire in fine arts high schools). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(22), 413–427. <https://doi.org/10.20875/makusobed.350559>.
- Birol, Z. N., Yazıcı, H.** 2011. Fen ve sosyal bilimler lisesi   ğrencilerinde mükemmeliyetçilik, benlik saygısı ve liderlik   zellikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 3(12), 113–122.
- Bourdieu, P. Passeron J.C.** 2014. Varisler   ğrenciler Ve Kültür L. Ünsaldı Ve A. Sümer   ev.. Ankara: Heretik Yayıncılık 1964.
- Bracken, B.A., Mccallum, R.A.** 1998. “The Universal Nonverbal Intelligence”, Itasca, IL: Riverside.
- Brody LE, Mills CJ.** 1997. Gifted Children With Learning Disabilities: A Review Of The Issues. *J Learn Disabil.* 30:282–2960.
- Brody, N.,** 1992. Intelligence, 2nd Edition. San Diego, CA: Academic.

- Brown R.E.**, 2016. Hebb And Cattell: The Genesis Of The Theory Of Fluid And Crystallized Intelligence, *Front. Hum. Neurosci Sec. Cognitive Neuroscience* <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00606>.
- Büyüköztürk, Ş.**, 2011. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Oran, Ş., Demirel, F.**, 2019. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara, 88-105s.
- Callahan, C.M., Sowa, C.J., May, K.M., Tomchin, E.M., Plucker, J.A., Cunningham, C.M., Taylor, W.**, 2004. *The Social And Emotional Development Of Gifted Students RM04118*. Storrs: National Research Center On The Gifted And Talented, University Of Connecticut.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., Hailey, E.P.**, 2015. What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137–167.
- Callahan, C.M., Renzulli, J.S., Delcourt, M.A.B., Hertberg-Davis, H.L.**, 2012. Considerations for identification of gifted and talented students: An introduction to identification. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* 83–86s.
- Carroll, J.B.**, 1993. *Human Cognitive Abilities: A Survey Of Factor-Analytical Studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R.B.**, 1963. Theory Of Fluid And Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *J. Educ. Psychol.* 54, 1–22.
- Ceci S.J.**, 1990. *On Intelligence. More Or Less: A Bio-Ecological Treatise On Intellectual Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chamrad, D.L., Robinson, N. M., Janos, P. M.**, 1995. Consequences Of Having A Gifted Sibling: Myths And Realities. *Gifted Child Quarterly*, 39: 135–145.
- Cherry K.**, 2022. *Theories Of Intelligence In Psychology*, Updated On November 03, 2022, <https://www.verywellmind.com/theories-of-intelligence-2795035> Erişim Tarihi: 11-11-2022.
- Chichester W., Bloom, B.S.**, 1985. *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine.
- Clark, B.**, 1997. *Growing Up Gifted*, 5. Baskı. Upper Saddle Hill, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cochran, C.E., Mayer, L.C., Carr, T.R., Cayer, N. J., Mckenzie, M.J. Peck, L.R.**, 2009. *American Public Policy. An Introduction*. Boston. MA: Wadsworth.

- Cohen, R.J., Swerdlik, M.E.,** 2005. *Psychological Testing And Assessment: An Introduction To Tests And Measurements*, 6th ed.. New York: Mcgraw Hill.
- Colangelo N., Brower P.,** 1987b. Gifted Youngsters And Their Siblings: Long-Term Impact Of Labeling On Their Academic And Personal Self-Concepts. *Roeper Review*, 10: 101–103.
- Colangelo N., Dettmann D.F.,** 1983. A Review Of Research On Parents And Families Of Gifted Children. *The Council For Exceptional Children*. 50: 20–27
- Colangelo, N., Brower, P.** 1987a. Labeling Gifted Youngsters: Long-Term Impact On Families. *Gifted Child Quarterly*, 31: 75–78.
- Colangelo, N., Zaffrann, R.T.,** 1979. Eds. *New Voices In Counseling The Gifted*. Dubuque IA: Kendall/Hunt.
- Collings, D.G., Mellahi, K.,** 2009. Strategic Talent Management: A Review And Research Agenda, *Human Resource Management Review*, 19(4): 304.
- Colvin, S. S., Haggerty F., Henmon, P., Pintner, P., Ruml, T., Thorndike, T., Woodrow W.,** 1921. Intelligence And Its Measurement: A Symposium. *Journal Of Educational Psychology*, 12: 39.
- Corazza, GE, Lubart T.** 2021. Intelligence And Creativity: Mapping Constructs On The Space-Time Continuum. *Journal Of Intelligence* 9: 1.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S.,** 1993. *Talented Teenagers*. The Roots Of Success And Failure. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çamdeviren, Ş.** 2014. Bilim Ve Sanat Merkezine BİLSEM Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler Sakarya İli Örneği. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelikdelen, H.,** 2010. Bilim sanat merkezlerinde bilim birimlerinden destek alan üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi *Unpublished Doctoral Dissertation*. Selçuk Üniversitesi, Konya, 67s.
- Çetin, A., Doğan, A.,** 2018. Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(4): 615–641.
- Çevik, M., Yağcı, A.,** 2017. Destek eğitim odalarına ilişkin idareci ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ili örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 58(2): 65–79.

- Çitil, M.,** 2017. Türkiye’de Özel Eğitim: Tarihsel, Politik ve Yasal Gelişmeler. Vize Yayıncılık. Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 47(1): 143–172.
- Dandekar, W.N., Sanyoglatha, M.,** 2002. *Psychological Foundations Of Education*, Macmillan India Limited.
- Davies, G.,** 2011. Genome-Wide Association Studies Establish That Human Intelligence Is Highly Heritable And Polygenic. *Molecular Psychiatry* 16: 996–1005.
- Delisle JR, Lewis BA.,** 2003. *The Survival guide for teachers of gifted kids*. USA: Barnes and Noble Publishing;
- Diezmann, C. M., Watters, J. J., Fox, K.** 2001. Early entry to school in Australia: Rhetoric, research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 10(2): 5–18.
- Duran, A., Dağhoğlu, H. E.** 2017. Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları [The metaphoric perceptions of preschool teacher candidates regarding gifted children]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3): 855–881.
- Efe, E., Bek, Y., Şahin, M.,** 2000. SPSS’te çözümleri ile istatistik yöntemler II, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniveristesi, Yayın No:10, 137s.
- Eker, S.,** 2020. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı, KONYA.
- Enç M, Çağlar D, Özsoy Y.,** 1975. Özel Eğitime Giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:49, Kalite Matbaası.
- Enç, M.,** 2005. Üstün beyin gücü. Gündüz Yayıncılık, Ankara, 26-27s.
- Enright K.M.,** 2001. Family factors and self-esteem in gifted versus nongifted children Unpublished doctoral dissertation. Seton Hall University, South Orange Village, NJ.
- Erdem S.,** 2015. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel Ve Sosyal Sermaye: Ankara Bilsen Örneği, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Eysenck H.J.,** 1988. Concept of intelligence useful or useless?, *Intelligence* 12: 1-16.
- Feldhusen J.F., Hoover S.M., Sayler M.F.,** 1990. Identification and education of the gifted at the secondary level. New York: Trillium Press.
- Feldhusen, J.F.,** 1997. Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547–552). Boston,

- Feldman, D.H., Goldsmith L.T.,** 1986 Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential. New York: Basic Books.
- Flanagan, Dawn P., Patti L.** 2012. Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues, 3rd ed. New York: Guilford Press, 2012.
- Fox, L.H.,** 1980. Conclusion: What do we know and where should we go? In: L. H. Fox, I. Brody, and D. Tobin Eds.. Women and the mathematical mystique pp. 195–208. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Fraenkel, J.R., Wallen. N.E.** 2006. How to design and evaluate research in education. New York: McGrawHill
- Freeman, J.,** 1992. *Quality education: The development of competence*. Geneva: UNESCO.
- Freeman, J.,** 2000. *Families, The Essential Context For Gifts And Talents*. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent pp. 573–585. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F.** 2004. Transforming Gifts Into Talents The DMGT As A Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., González-Cruz, T.F.,** 2013. What is the meaning of talent in the world of work? *Human Resource Management Review*, 234: 290–300
- Gardner, H.,** 1993 “Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences”. 10th Anniversary Ed. Basic Books.
- Gardner, H.,** 1987. The Theory Of Multiple Intelligences. *Annals Of Dyslexia* 37: 19–35.
- Gardner, H.,** 1999. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century. New York: Basic Books.
- Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R., & Lovelace, T.** 2009. Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 214–247. H
- Gibson, S., Dembo, M. H.** 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *American*
- Gillborn, D., Youndell D.,** 2000. *Rationing Education: Policy, Practice, Reform And Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Golombok, S., Fivush, R.** 1994. Gender Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottfredson L.S.,** 2016. Hans Eysenck's Theory Of Intelligence, And What It Reveals About Him, *Personality And Individual Differences*, Volume 103, , Pages 116-127

- Greiten S.**, 2016 School Developments Through The "Revolving Door Model" In Germany. A Qualitative Empirical Study Analyzing Selection Criteria And School Support Programs For Gifted Young Students In Germany, *Journal Of Education And Human Development*, 54:24-35
- Grenier, M.E.** 1985. Gifted Children And Other Siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164–167.
- Gross, M. U. M.** 1993. Nurturing The Talents Of Exceptionally Gifted Individuals. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow Eds., *International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent* Pp. 473–490. Oxford: Pergamon Press.
- Gruber, H.E.**, 1981. *Darwin On Man: A Psychological Study Of Scientific Creativity*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Gulmez, A., Huseynli, S.**, 2019. Enerji ihracatı ve ekonomik büyüme ilişkisi: Azerbaycan örneği. *12 Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(1): 9-23.
- Güçin, G., Şahin, O.** 2015. Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113–135. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.05095>
- Gürel, E., Tat, M.**, 2010. Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 311: 336-356.
- Heller K.A.**, 2005 The Munich Model Of Giftedness And Its Impact On Identification And Programming, *Gifted And Talented International* 201:30-36
- Heller, K.A.**, 2004. Identification Of The Gifted And Talented In Students, *Psychology Science*, 46 3, pp 302-323.
- Heller, K.A., Zeigler, A.**, 1996. Gender Differences In Mathematics And Natural Sciences; Can Attributional Retraining Improve The Low Performance Of Gifted Females? *Gifted Child Quarterly*, 404, 200–219.
- Hess, R.D., Azuma, H.**, 1991, Cultural Support For Schooling: Contrasts Between Japan And The United States. *Educational Researcher*, 20, 2–9.
- Hector, M.** 2013. Identifying young gifted children [Doctoral dissertation] University of Southern, California. <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll3/id/329861>.
- Holahan, C. K., Sears, R.R.**, 1995. *The Gifted Group In Later Maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hossein A.** 2011. The Role Of Invitational Education And Intelligence Beliefs In Academic Performance, *Journal Of Invitational Theory And Practice*, Vol. 17, Pp. 3- 10.

- I' nan, H. Z., Bayindir, N., Demir, S.** 2009. Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519–2527.
- Iles, P.,** 2013. Commentary On “The Meaning Of ‘Talent’ İn The World Of Work”. *Human Resource Management Review*, 234, 301–304.
- Inamorato, G.** 1998. Creativity İn The Development Of Scientific Giftedness. *Roeper Review*, 211, 54–59.
- İslam, A., İ mamoglu, O.** 2019. Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ordu üniversitesi örneği). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek Sayı 1), 1313–1324. <https://doi.org/10.33206/mjss.463527>
- Işık M.A.,** 2012. Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti Ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, TBMM Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, Ankara.
- Işık, A., Güneş, E.,** 2017. Türk Tarihinde Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi, Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, Aralık, 4(3), 1-13, <http://jgedc.org>.
- Jaarsveld S, Lachmann T.** 2017. Intelligence And Creativity İn Problem Solving: The Importance Of Test Features İn Cognition Research. *Front Psychol.* 8134:1-11 Doi:10.3389/Fpsyg.2017.00134
- Jacobs, J. E., Weisz, V.** 1994. Gender Stereotypes: Implications For Gifted Education. *Roeper Review*, 163 152–55.
- Jensen, A.R, Cohn, S.J., Cohn, C.M.,** 1989. Speed Of İnformation Processing İn Academically Gifted Youths And Their Siblings. *Personality And Individual Differences*, 10: 29–33
- Johnson, L.J., Lewman, B.S.,** 1990. Parents Perceptions Of The Talents Of Young Gifted Boys And Girls. *Journal For The Education Of The Gifted*, 13, 176–188.
- Jolly J.L., Matthews M.S.,** 2012. A Critique Of The Literature On Parenting Gifted Learners. *J. Educ. Gift.* 2012;35:259–290.
- Jones P.,** 2011. High School Students Beliefs On İntelligence, *Research in Schools*, Vol. 162,Pp. 1-14.
- Jones, P., Rodgers, B., Murray, R., Marmot, M.** 1994. Child Developmental Risk Factors For Adult Schizophrenia in The British 1946 Birth Cohort. *The Lancet*, 334, 1398–1402.

- Karabulut, R., Ömeroglu, E.,** 2021. A Validity And Reliability Study Of A Nomination Scale For Identifying Gifted Children In Early Childhood, *International Journal Of Curriculum And Instruction*, 132:1756-1777
- Karakuş, F.,** 2010. Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 127–144.
- Karakuş, F.,** 2014. Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitime yönelik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289–304.
- Karasar, N.,** 2012. Bilimsel Araştırma Yöntem, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kayıdağ, E., Melekoğlu, M.A.,** 2019. Bilim ve sanat merkezlerinin eğitim programlarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20: 175–202.
- Kazu, İ, Şenol, C.,** 2012. Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri Bilecik örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 13–35.
- Kıymet, S.,** 2010. Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal Of Philosophy Of Culture And Axiology* 71: 167-175
- Kline, P.,** 2000. Handbook of psychological testing (2. baskı). London: Routledge.
- Koçak, R., İçmenoğlu, E.,** 2016. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37): 73–85.
- Koçal, Z.D., Kanar, E., Ermiş, S., Pınar Kanar, K.,** 2009. Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar/25-27 Mart 2009. Anadolu Üniversitesi.
- Kogan, E.,** 2001. Gifted Bilingual Students: A Paradox?. New York: Peter Lang. Landau, E. The Courage To Be Gifted. Unionville NY: Trillium Press.
- Kontaş, H.,** 2010. Learning Strategies Of Gifted Elementary Students. *Elementary Education Online*, 93: 1148-1158.
- Kress, G.,** 2000. A Curriculum For The Future. *Cambridge Journal Of Education*. 30.1, 133-145.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., Reijnders, J. J.** 2016. The psychological wellbeing of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1): 16–30

- Kurnaz, A.,** 2014. Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 1-22.
- Landau, E., David, H.,** 2005. Who Will Be The Gifted Of The Future? *Gifted Education International*, 203: 343–347.
- Landau, E.,** 2001. *Mut Zur Begabung 2 Aufl.* Munchen: Ernst Reinhardt Verlag.
- Landau, E., Weissler, K., Golod, G.,** 2001. Impact Of An Enrichment Program Of Intelligence, By Sex, Among Low SES Population In Israel. *Gifted Education International*, 15: 207–214.
- Lawrence, A.,** 2013. Intelligence And Academic Achievement Of High School Students”, *International Journal Of Physical And Social Sciences*, 32: 101- 107.
- Legg, S., Hutter, M.,** 2007. A Collection Of Definitions Of Intelligence. *Frontiers In Artificial Intelligence And Applications* 157:17.
- Lehwald, G.,** 1990. Curiosity And Exploratory Behaviour In Ability Development. *European Journal For High Ability*, 1: 204–210.
- Lewis, J.F.,** 1982. Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teachers. *Gifted Child Today*, 23: 16-19.
- Liu, Y., Sulaimani, M.F., Henning, J.E.,** 2020. The Significance Of Parental Involvement In The Development In Infancy. *Journal Of Educational Research And Practice*, 10: 161–166.
- Luthar, S.S., Zigler, E., Goldstein, D.,** 1992. Psychosocial Adjustment Among Intellectually Gifted Adolescents: The Role Of Cognitive-Developmental And Experiential Factors. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 33, 361–373.
- Maclanahan, S., Percheski, C.,** 2008. Family Structure And production of Inequalities. *Annual Review Of Sociology*, 38, Ss: 257-276.
- Maguin, E., Loeber, R.,** 1996. *Academic Performance And Delinquency*. In M. Tonry, & N. Morris Eds. *Crime And Justice*. Chicago: Chicago University Press.
- Mangal, S.K.,** 2003, *Advanced Educational Psychology*, Prentice-Hall, New Delhi, India.
- Mcguire Frederick L.,** 1994. Army Alpha And Beta Tests Of Intelligence. In *Encyclopedia Of Human Intelligence*, Ed. Robert J. Sternberg. New York
- MEB,** 2016. *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi. Millî Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Erişim Adresi: <https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb>
- MEB,** 2017. *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji Ve Uygulama Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi:

- Mertens, D.M.**, 2010. Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Mertol H.**, 2014. Türkiye Ve ABD De Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş Ve Uygulamaları Hope Projesi ve Bilem Örneği, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Metin, N. Dağhoğlu, E.** 2004. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü. I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Meyers, M.C., Van Woerkom, M. Dries, N.**, 2013. Talent - Innate Or Acquired? Theoretical Considerations And Their Implications For Talent Management. *Human Resource Management Review*, 234, 305–321.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., Axelrod, B.**, 2001, The War For Talent Boston: Harvard Business School Press.
- Moore AD.** 1992. Gifted And Talented Children And Youth. In: Bullock LM, Editor. Exceptionalities In Children And Youth. USA: Allyn And Bacon Inc; 1992. Pp. 420–448.
- Morawska A, Sanders M.** 2009. An Evaluation Of A Behavioural Parenting Intervention For Parents Of Gifted Children. *Behav Res Ther.* 47:463–470.
- Morawska A, Sanders MR.** 2008. Patenting Gifted And Talented Children: What Are The Key Child Behaviour And Parenting Issues? *Aust N Z J Psychiatry.* 42:819–827.
- Morrow, W. R., Wilson, R. C.** 1964. Family Relations Of Bright High-Achieving And Under-Achieving High School Boys. *Child Development*, 35, 1041–1049.
- Neihart M.** 2006. *Services That Meet Social And Emotional Needs Of Gifted Children.* In: Purcell JH, Eckert RD, Editors. Designing Services And Programs For High Ability Learners: A Guidebook For Gifted Education. California: Corwin Press; pp. 112–124.
- Neihart, M.** 1999. The Importance Of Giftedness And Psychological Well-Being: What Does The Empirical Literature Say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
- Neuman, W.L., Robson, K.**, 2014. Basics Of Social Research. Toronto: Pearson Canada.
- O'Neill, K.K.**, 1978. *Parent Involvement: A Key To The Education Of Gifted Children.* Gifted Child Quarterly, 22, 235–242.
- Olszewski, P., Kulieke M., Buescher T.** 1987. The Influence On The Family Environment On The Development Of Talent: A Literature Review. *J. Educ. Gift.* 1987;11:6–28.

- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.Y., Thomson, D.,** 2014. Family Environment And Social Development İn Gifted Students, *SAGE Journals*, 583
- Olusakin, A.M., Makinde B.,** 2008. Offering The Gifted Adolescents The Gift Of Peace: The Role Of Parents, UNILAG Research Repository, <https://İr.Unilag.Edu.Ng/Handle/123456789/5637> Erişim Tarihi: 11-11-2022
- Oruç, Ş., Çağır, S.,** 2022. Bilim ve sanat merkezleri üzerine yapılan akademik çalışmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2): 398-412.
- Özbay, Y.,** 2013. Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. t.c. aile ve sosyal politikalar bakanlığı aile ve toplum hizmetleri genel müdürlüğü. Erişim Adresi:<https://Ailetoplum.Aile.Gov.Tr/Uploads/Pages/Aile-Egitimyayinlari/UstunyetenekliCocuklar.Pdf>
- Özel, A.,** 2018. Yetenekleri Elde Tutma Uygulamaları ve Çalışan Sessliliğinin Çalışanların İş Tutumları Üzerindeki Etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, N.,** 2009. Üstün Zekâlı-Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Okulun, Öğretmenin ve Ailenin Yeri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul
- Pak, M.D., Özden, S.A.,** 2018. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Hakkı, *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 21:1-23
- Pal, H.R., Pal, A., Tourani, P.,** 2004. Theories Of Intelligence, *Everyman's Science*, 4.
- Papadopoulos, D.,** 2020. Psychological Framework For Gifted Children's Cognitive And Socio-Emotional Development: A Review Of The Research Literature And Implications. *J. Educ. Gift. Young Sci.* 28:305–323. Doi: 10.17478/Jegys.666308.
- Papadopoulos, D.,** 2016. Psycho-pedagogical and educational aspects of gifted students, starting from the preschool age; How can their needs be best met? *Journal of Psychological Abnormalities*, 5(2), 153.
- Petkovic, M., Dordevic, B.,** 2013, Global Talent Management As A Factor Of Multinational Companies, *Competitiveness Economic Themes*, Vol. 51, No.4, P791.
- Pfeiffer, S.I.,** 2013. Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice. Routledge-Taylor & Francis Group; New York, NY, USA: 2013.
- Pfeiffer, S.I.,** 2009. The Gifted: Clinical Challenges For Child Psychiatry. *J Am Acad Child And Adolesc Psychiatry*. 48:787–790.
- Plomin, R.,** 1995. Genetics And Children's Experiences İn The Family. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 36: 33–68.

- Plomin, R., Thompson, L.A.,** 1993. Genetics And High Cognitive Ability. *Ciba Foundation Symposium*, 178: 67–79.
- Plomin, R., Deary, I.J.,** 2015. Genetics And Intelligence Differences: Five Special Findings. *Molecular Psychiatry* 20: 98–108.
- Plucker, J.A., Woong, L., Kyoungmin, L.,** 2017. Viewing Through One Prism Or Two? Discriminant Validity of Implicit Theories of Intelligence and Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, And The Arts* 11: 392–402.
- Polgar, S.,** 2022. Intelligence, <http://www.psych.purdue.edu/~willia55/120/10.intelligencemm.pdf>. Erişim Tarihi: 13-11-2022
- Power, S., Whitty, G., Edwards, T., Wigfall, V.** 1998. Schoolboys And Schoolwork: Gender Identification And Academic Achievement. *International Journal Of Inclusive Education*, 2, 135–153.
- Radford, J.,** 1990. Child Prodigies And Exceptional Early Achievers. London: Harvester Wheatsheaf.
- Renzuli, J.S.,** 1986. *Systems And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented*. Mansfield Center, Montana: Creative Learning Press. Robinson
- Renzulli, J.S.,** 1999. *The Definition Of High-End Learning*. University of Connecticut, Storrs, CT: Neag Center for Gifted Education and Talent Development.
- Renzulli, J.S.,** 2003. The School wide Enrichment Model: An overview of the theoretical and organizational rationale. *Gifted education international*, 18: 4–15.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M.,** 1985. The School wide Enrichment Model. A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S.,** 1976. Enrichment Triad Model – Guide For Developing Defensible Programs For Gifted And Talented. *Gifted Child Quarterly: Official Journal Of National Association For Gifted Children*, 203: 303-326.
- Renzulli, J.S.,** 1977. The Enrichment Triad Model: A Guide For Developing Defensible Programs For The Gifted And Talented. Mansfield Center C.T.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S.,** 1977b. *Enrichment Triad Model: A Guide For Developing Defensible Programs For The Gifted And Talented: Part II*. Gifted Child Quarterly: Official Journal Of National Association For Gifted Children, 212: 227-233.
- Renzulli, J.S.,** 1978: What Makes Giftedness? Reexamining A Definition. *Phi Delta Kappa*, 603, 180–184.

- Renzulli, J.S.**, 1986. *The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model For Creative Productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson Eds., *Conceptions of giftedness*. pp.53–92. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S.**, 1994. Research related to the School wide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 1, 7–20.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. Smith, L.H.**, 1981. *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M., Stednitz, U.**, 2001. *Das Schulische Enrichment Modell SEM*. Aarau: SauerländerVerlag.
- Renzulli, J.S.**, 1999. What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty five year perspective, *Journal for the Education of Gifted*, 23 1, 3-54.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M.**, 2012. *A Virtual Learning Application Of The School Wide Enrichment Model And High-End Learning Theory*. *Gifted Education International*, 28: 19–40.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H.**, 1979. *A Guidebook for Developing Individualized Educational Programs for Gifted and Talented Students*. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- Robert Kaplan, M.**, 1993, *Psychological Testing, Principles, Applications, and Issue*, Third Edition, Brooks/Cole Publishing Company, California.
- Robinson, N.M.**, 2000. Giftedness in very young children: How seriously should it be taken? In: Friedman R.C., Shore B.M., editors. *Talents Unfolding: Cognition and Development*. *American Psychological Association*; Washington, DC, USA, 7–26s.
- Robinson, R., Garnier, M.**, 1985. Class reproduction among men and women in France. *American Journal of Sociology*, 91(2): 250-258
- Robinson, R.V.**, 1984. Reproducing Class Relations In Industrial Capitalism, *American Sociological Review*, 91, 250-8.
- Roebers, C.M.**, 2017. Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31–51.
- Rogan, E.L.**, 2009. Aşiret Mektebi: Abdülhamid II's School for Tribes 1892–1907, *International Journal of Middle East Studies*, 281:83 – 107
- Rudd, R., Baker, M., Hoover, T.**, 2000. Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 413, 2-12.
- Rulh, C.**, 2020 Intelligence: Definition, Theories and Testing, <https://www.simplypsychology.org/intelligence.html> Erişim Tarihi: 11-11-2022

- Sak, U.**, 2018. Üstün Yeteneklilerin Tanılanması, Vize Yayıncılık ISBN: 978-605-9278-49-2
- Sak, U.**, 2004. A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 152, 70–79
- Sak, U.**, 2011. *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*. Ankara: Maya Yayınları.
- Saranlı, A.G., Metin, N.**, 2012. Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyo duygusal sorunlar Social emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 451, 139-163.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E.**, 2014. *Methods Of Meta-Analysis: Correcting Error And Bias In Research Findings*. New York: Sage.
- Scott, S.G. Bruce, R.A.**, 1995. Decision making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Shaughnessy, M.F., Senior, J.**, 2022. Teachers of gifted children: the essential core competencies. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 92, 219-225.
- Shen, J., Chanda, A., D'Netto, B., Monga, M.**, 2009, Managing diversity through human resource management: an international perspective and conceptual framework, *The International Journal of Human Resource Management*, Vol.20, pp.235-251.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R.L., Wilson, H.E.**, 2010. Factors That Influence In-Service and Preservice Teachers' Nominations of Students for Gifted and Talented Programs, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol.33, No:3, pp. 337-360.
- Silverman L.K.** 1998. Through the lens of giftedness. *Roeper Rev.* 20:204–210.
- Sisk, D.** 1987. *Creative teaching of the gifted*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Spearman, C.**, 1904. General intelligence, objectively determined measured. *American Journal of Psychology*, 15: 201-293
- Spearman, C.**, 1927. *The Abilities of Man*. London: Macmillan.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., Darling, N.**, 1992. Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Sternberg, R.J.**, 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Sternberg Robert, J.**, 1990. *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sternberg, Robert J.,** 2020. *The Augmented Theory of Successful Intelligence*. In The Cambridge Handbook of Intelligence, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, Robert J., Davidson, Janet E.,** 2005. *Conceptions of Giftedness - Second Edition*; Cambridge University Press, Cambridge s. 147-170
- Sternberg, Robert J., Linda A. O'Hara.,** 1999. *Creativity and Intelligence*. In 1999. Handbook of Creativity. Edited by Robert J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 251–72.
- Stones, E.,** 1974. An Introduction to Educational Psychology. London Methuen & Co. Ltd., 1974. 17.
- Şenol, C.,** 2011. Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. Erişim adresi: http://tez2.yok.gov.tr/http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_35/35_69331.pdf
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S.,** 2001. Using Multivariate Statistics. United States of America: Pearson.
- Tansley, C., Sempik, A.,** 2008. Talent Management: Design, Implementation and Evaluation, London: CIPD
- Tarkun, E.T.** 1996. Alternatif Korelasyon Teknikleri, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8:237-249
- Tekin, V.N.,** 2006. İstatistiğe giriş. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Terman, L.M.,** 1916. *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghten Mifflin, 1916. 18.
- Terrassier, J.C.,** 2009. Intellectually precocious children. *Arch Pediatr*. 16:1603–1606.
- Terzi, Y.,** 2018, Temel İstatistik II Ders Notları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü
- Thorndike, R.L., Hagen E.P.,** 1977. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Wiley,
- Tomlinson, C.A.** 2005. Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Pract*. 44:262–269.
- Torrance, E.P., Myers, R.E.,** 1970. *Creative Learning and Teaching*, New York: Dood Mead Company.
- URL-1,** 2004. <https://courses.aiu.edu/BASIC%20PROCESSES%20OF%20THOUGHT/Sec%204/SEC%204%20BASIC.pdf>

- Ünver, Ö., Gamgam, H.,** 2006. Uygulamalı istatistik Yöntemler, Seçkin yayıncılık, Ankara.
- Vaivre-Douret, L.,** 2011. Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" highly gifted children. *Int J Pediatr.* 11;420297.
- Vanmeerbeek, M, Van, O.S., Boüüaert, C., Burette, P.,** 2006. Gifted children and the family physician. *Presse Med.* 351 Pt 2:86–90.
- Vernon, P.E.,** 1969. *Intelligence and Cultural Environment.* London: Methuen.
- Vogt, W.P., Gardner, D. C., Haeffele, L. M.** 2012. When To Use What Research Design. New York: Guilford Press.
- Waterhouse, L.,** 2006. Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect and Emotional Intelligence *Theories. Educational Psychologist*, 414, 2006, pp. 247–255
- Webb, J.T., DeVries A.R.** 2007. Gifted Parent Group: The SENG Model. 2nd ed. Great Potential Press; Scottsdale, AZ, USA.
- Wicker, Allan W.** 1985. Getmiştiring out of our conceptual ruts: Strategies for expanding conceptual frameworks. *American Psychologist* 40: 1094–103.
- Woolfolk, A.,** 2001. *Educational Psychology.* Boston. Allyn and Bacon.
- Yaman, S.,** 2020. Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilere sunulan eğitim etkinliklerinin yönetimine ilişkin paydaş görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 81-83s.
- Yıldız, S, Altay N.,** 2021. The parenting attitudes and effects on their gifted children: a literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 92: 123-132.
- Yıldız, H.,** 2010. Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yun, K., Chung D., Jang B., Kim J.H., Jeong J.,** 2011. Mathematically gifted adolescents have deficiencies in social valuation and mentalization. *Plos One*; 6:e18224
- Yücel, H.S.,** 2012. Üstün yetenekli çocukların, çok alanlı sanat eğitimi yöntemini kullanarak sanat tarihi alanında gerçekleştirdikleri müze gezisinin sanatsal uygulamalarına etkisi. *Soyal Bilimler Dergisi*, 22:63-101.
- Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., Myszkowski, N.,** 2016. How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52: 216–223.
- Ziegler, A., Stöger, H.,** 2004. Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the actiotope model of giftedness. *Psychology Science*, 46(3): 324-341.

EKLER

EK 1:

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-51995



T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
28.04.2022

Oturum Saati
14:00

Karar No
07

Oturum Sayısı
2022/07

Kurulumuz 28.04.2022 tarihinde saat 14:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Fulya Benzer başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO 2022/07-07:Yüksek Lisans Öğrencisi Koray YILDIRIM'ın 07/04/2022 tarihli ve E. 49786 sayılı başvurusuna istinaden;

Munzur Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde Yüksek Lisans yapan Koray YILDIRIM ve danışmanlığını yapan Doç. Dr. Sabit MENTEŞE'ye ait "Bilim ve Sanat Merkezlerinin Etklilik Düzeyinin Araştırılması Tunceli Hacı Bektaş Veli Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) Örneği" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup, çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Kararın gereği için Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığına sunulmasına karar verilmiştir.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Fulya BENZER (Kurul Başkanı)
Prof. Dr. Nuran ÇIKCIKOĞLU YILDIRIM (Üye)
Doç. Dr. Mehmet ALATAŞ (Üye)
Doç. Dr. Ebru YÜCE BABACAN (Üye)
Doç. Dr. Banu KUTLU (Üye)
Doç. Dr. Doğançan ÖZSEL (Üye) (Katılmadı)
Doç. Dr. Savaş SERTEL (Üye) (Katılmadı)
Doç. Dr. Nazan GÜRARSLAN BAŞ (Üye)
Doç. Dr. Gökemli KAZAR (Üye)
Doç. Dr. Gönül ŞENER (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Bayram GÜNEŞ (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Eray Ekin SEZGİN (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Serkan GÜNDOĞDU (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Cihan PALANCI (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Nursel ALP DAL (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Bahadır SANDIKÇI (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Akif BOZKIR (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Duygu ÇELİK (Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜLÇİÇEK (Üye)
Av. Serkan ERDOĞAN (Üye)